



ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти

Dnipro Academy of Continuing Education Herald

Серія:
Філософія. Педагогіка

Series: Philosophy. Pedagogy

2/2025





ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник
Дніпровської
академії
неперервної
освіти

Dnipro
Academy
of Continuing
Education
Herald

Серія:
Філософія.
Педагогіка

Series:
Philosophy.
Pedagogy

2/2025



Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти

Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 2 (9) 2025 рік

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
УДК 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2>

Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, підприємств, організацій, установ тощо несуть автори статей.

Передруки і переклади дозволяються лише за згодою автора та редакційної колегії.

Редакція може не поділяти думку авторів.

Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald

Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 2 (9) 2025

ISSN 2786-7005 (Print)
ISSN 2786-7013 (Online)
UDC 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2>

The authors are responsible for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names, enterprises, organizations, institutions and other information.

Republications and translations are allowed only with the consent of the author and the editorial board.

The editors may not share the opinion of the authors.



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**
Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 2 (9) 2025 рік

«Вісник Дніпровської академії неперервної освіти»
є науково-виробничим виданням

Свідоцтво про державну реєстрацію,
Міністерство юстиції України,
Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021,
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованого медіа,
Національна рада України з питань телебачення
і радіомовлення, рішення № 358, 15.02.2024
протокол № 6, ідентифікатор медіа: R30-02741
Видається з січня 2022 р.

Відповідно до наказів Міністерства освіти і науки
України від 15.01.2018 № 32 «Про затвердження
Порядку формування Переліку наукових
фахових видань України», від 27.04.2023 № 491,
від 20.06.2023 № 768, від 20.12.2023 № 1543
«Про рішення з питань присудження наукових
ступенів і присвоєння вчених звань та внесення
зміни до наказів Міністерства освіти і науки України»,
наукове видання «Вісник Дніпровської академії
неперервної освіти», серія «Філософія. Педагогіка»
включено до категорії «Б» за галузями: філософсь-
кі науки (спеціальність – 033), педагогічні науки
(спеціальності: 011 Освітні, педагогічні науки,
014 Середня освіта (за предметними спеціальностями),
015 Фахова освіта (за спеціалізаціями).

Засновник:

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська
академія неперервної освіти» Дніпропетровської
обласної ради»

Схвалено Вченою радою Комунального закладу
вищої освіти «Дніпровська академія неперервної
освіти» Дніпропетровської обласної ради» –
протокол № 6 від 28.11.2025

Сайт Вісника Дніпровської академії неперервної
освіти: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Адреса редакції: 49006, Україна, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70, каб. 204

Контактний телефон: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Редакція

Головний редактор – Ольга Висоцька, д-р філос.
наук, проф.

Заступник головного редактора – В'ячеслав
Шинкаренко, канд. пед. наук, доц.

Відповідальний секретар – Іван Безена, канд.
філос. наук, доц.

Технічний редактор – Людмила Швидун, доктор
філософії

Коректор української мови – Олена Степаненко,
канд. філол. наук, доц.

Коректор англійської мови – Тетяна Богатирьова

Адміністратор сайту – Андрій Скоробогатов

Дизайнер-верстальник – Надія Антоненко

Дизайнер обкладинки – Тетяна Тухтарова

Редакційна колегія

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology

Боднар Оксана, д-р пед. наук, проф.

Бойченко Наталія, д-р філос. наук, проф.

Дороніна Тетяна, д-р пед. наук, проф.

Ієвлєв Олександр, д-р пед. наук, доц.

Лисоколенко Тетяна, канд. філос. наук, доц.

Майданенко Світлана, канд. пед. наук, доц.

Мотуз Тетяна, канд. пед. наук, доц.

Мурашкін Михайло, д-р філос. наук, проф.

Пасічник Любов, канд. пед. наук, доц.

Примакова Віталія, д-р пед. наук, проф.

Сагуйченко Валентина, д-р філос. наук, проф.

Сапожников Станіслав, д-р пед. наук, проф.

Сорока Ольга, д-р пед. наук, проф.

Степаненко Олена, канд. філол. наук, доц.

Удовиченко Лариса, д-р пед. наук, проф.

Ходус Олена, д-р філос. наук, доцент

Шабанова Юлія, д-р філос. наук, проф.

Швидун Віктор, канд. пед. наук, доц.

Швидун Людмила, д-р філософії

Юркевич Олена, д-р філос. наук, проф.



**Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald**
Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 2 (9) 2025

«Dnipro Academy of Continuing Education Herald»
science and production publication

Certificate of state registration,
Ministry of Justice of Ukraine,
Series KV No. 25053-14993P of 19.11.2021.
Registration of an entity in the field of print media,
National Council of Ukraine on Television and
Radio Broadcasting, decision No. 358, 15.02.2024,
protocol No. 6, media identifier: R30-02741
Published since January 2022.

In accordance with the orders of the Ministry of
Education and Science of Ukraine dated 15.01.2018
№ 32 «On Approval of the Procedure for Forming the
List of Scientific Professional Publications of Ukraine»,
dated 27.04.2023 № 491, dated 20.06.2023 № 768, dated
20.12.2023 № 1543 «On Decisions on the Awarding
of Academic Degrees and Conferment of Academic
Titles and Amendments to the Orders of the Ministry
of Education and Science of Ukraine», the scientific
publication «Dnipro Academy of Continuing Education
Herald», series «Philosophy. Pedagogy», is included
in category «B» in the following fields: Philosophical
Sciences (specialty - 033), Pedagogical Sciences
(specialties: 011 Educational, Pedagogical Sciences,
014 Secondary Education (by subject specialties),
015 Vocational Education (by specialties).

Founder:

Communal Institution of Higher Education «Dnipro
Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk
Regional Council»

Approved by the Academic Council of Communal
Institution of Higher Education «Dnipro Academy
of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional
Council» – Protocol Protocol № 6 from 28.11.2025

Website of Dnipro Academy of Continuing Education
Herald: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Web page «Philosophy. Pedagogy»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Editorial office address: office 204, 70,
Volodymyr Antonovych St., Dnipro, Ukraine, 49006

Contact phone number: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

Editorial office

Editor in Chief – Olga Vysotska, Dr. Philos. Sciences,
Prof.

Deputy editor – Vyacheslav Shynkarenko, Ph.D. ped.
Sciences, Assoc. Prof.

Executive Secretary – Ivan Bezena, Ph.D. philos.
Sciences, Assoc. Prof.

Technical editor – Liudmyla Shvydun, PhD

Corrector Ukrainian language – Olena Stepanenko,
Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Corrector English language – Tetiana Bohatyrova

Website administrator – Andrii Skorobohatov

Layout designer – Nadiia Antonenko

Cover design – Tetiana Tukhtarova

Editorial board

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology,

Bodnar Oksana, Dr. of Pedag. Sciences, Prof.

Boichenko Natalia, Dr. of Philos. Sciences, Prof.

Doronina Tetyana, Dr. of Pedag. Sciences, Prof.

Iyevlyev Oleksandr, Dr. of Pedag. Sciences, Assoc. Prof.

Lysokolenko Tetiana, Cand. of Philos. Sciences, Assoc.
Prof.

Maydanenko Svitlana, Cand. of Pedag. Sciences, Assoc.
Prof.

Motuz Tatiana, Cand. of Pedag. Sciences, Assoc. Prof.

Murashkin Mykhailo, Dr. of Philos. Sciences, Prof.

Pasichnyk Liubov, Cand. of Pedag. Sciences, Assoc. Prof.

Prymakova Vitaliia, Dr. of Pedag. Sciences, Prof.

Sahuichenko Valentyna, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sapozhnykov Stanislav, Dr. of Pedag. Sciences, Prof.

Soroka Olga / Olha, Dr. of Pedag. Sciences, Prof.

Stepanenko Olena, Cand. of Philol. Sciences, Assoc. Prof.

Udovychenko Larysa, Dr. of Pedag. Sciences, Prof.

Khodus Olena, Dr. of Philos. Sciences, Assoc. Prof.

Shabanova Julia / Yullia, Dr. of Philos. Sciences, Prof.

Shvydun Viktor, Cand. of Pedag. Sciences, Assoc. Prof.

Shvydun Lyudmila, Ph.D.

Yurkevych Olena, Dr. of Philos. Sciences, Prof.

Зміст

ФІЛОСОФІЯ

Соціальна філософія та філософія історії.

Філософія науки та техніки.

Етика та філософія релігії

ДОЛЬСЬКА Ольга, ЄРМОЛОВСЬКИЙ Микола
Формування онтологічних основ техніки: субстанційна та реляційна парадигми

С. 7

ЛИСОКОЛЕНКО Тетяна

Мовні ігри як метод філософського аналізу

С. 18

КУЦЕПАЛ Світлана

Компетентнісний профіль фахівця з технічної творчості: соціально-філософський аналіз

С. 26

НЕВМЕРЖИЦЬКА Олена, КИЯШКО Святослав

Критичне мислення і формальна логіка в системах штучного інтелекту: філософське осмислення

С. 33

РАДІОНОВА Наталія

Топологія кордону: досвід розрізнення і самоідентифікації у практиках громадянського, національно і військово-патріотичного виховання

С. 45

ТАРАРОЄВ Яків, ДИШКАНТ Тетяна, ГОРОДИСЬКА Ольга

Біоетика сциєнтизму та антисциєнтизму в добу нейротехнологій та біоінженерії

С. 53

Історія філософії. Філософія освіти

БОГАЧОВ Роман, РУБАНЕЦЬ Олександра

Міждисциплінарність гуманітарної експертизи: філософський вимір

С. 63

БОРИСОВА Тетяна, САВИЧ Анжеліка

Роль історії філософії у процесі оновлення знань

С. 70

ЗІНОВ'ЄВА Катерина

Від витоків модерну до сучасної міжнародної солідарності: українська літературна думка в діалозі зі світом

С. 78

ПОГРІБНА Дар'я

Дитинство як простір подолання біологічного детермінізму: філософсько-педагогічна критика соціальної редукації дитини

С. 84

РОГОВА Олена

Конфлікт цінностей і стратегії виховання у школах загальної та спортивної освіти

С. 94

Contents

PHILOSOPHY

Social philosophy and philosophy of history.

Philosophy of science and technology.

Ethics and philosophy of religion

DOLSKA Olga, YERMOLOVSKIY Mykola

Formation of the Ontological Foundations of Technology: Substantial and Relational Paradigms

P. 7

LYSOKOLENKO Tetiana

Language Games as a Method of Philosophical Analysis

P. 18

KUTSEPAL Svitlana

Competence Profile of a Technical Creativity Specialist: a Socio-Philosophical Analysis

P. 26

NEVMERZHYTSKA Olena, KYIASHKO Svyatoslav

Critical Thinking and Formal Logic in Artificial Intelligence Systems: a Philosophical Analysis

P. 33

RADIONOVA Nataliia

Border Topology: Experience of Distinction and Self-Identification in the Practices of Civic, National, and Military-Patriotic Education

P. 45

TARAROYEV Jakov, DYSHKANT Tetiana, HORODYSKA Olha

The Bioethics of Scientism and Anti-Scientism in the Age of Neurotechnologies and Bioengineering

P. 53

History of philosophy. Philosophy of education

BOGACHEV Roman, RUBANETS Oleksandra

Interdisciplinarity of Humanitarian Expertise: Philosophical Dimension

P. 63

BORISOVA Tatyana, SAVYCH Anzhelika

The Role of History of Philosophy in the Process of Knowledge Renewal

P. 70

ZINOVIEVA Kateryna

From the Beginnings of Modernism to Contemporary International Solidarity: Ukrainian Literary Thought in Dialogue with the World

P. 78

POHRIBNA Daria

Childhood as a Space for Overcoming Biological Determinism: a Philosophical and Pedagogical Critique of the Social Reduction of the Child

P. 84

ROHOVA Olena

A Conflict of Values and Up-Brining Strategies in General Education and Sports Schools

P. 94

ПЕДАГОГІКА

Педагогіка вищої школи.

Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта

БОБРО Наталія

Сучасні моделі організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації університетів

С. 102

БЕЗУГЛИЙ Віталій, ЛИСИЧАРОВА Галина, СИЗЕНКО Олег

Кейс-метод як інструмент впливу на географічне мислення студентів-географів

С. 111

ВИСОЦЬКА Ольга, ВИСОЦЬКИЙ Олександр, КАРПАНЬ Ірина

Технологічний підхід до формування навичок англomовного академічного письма у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей

С. 120

ГЕЙЧЕНКО Катерина, ГНАТЕНКО Світлана

Нові технології у процесі мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів

С. 129

КОЛЯДА Ірина

Синергія курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі» у підготовці вчителя початкової школи

С. 139

ЯКОВИШИНА Тетяна

Вишиванка як засіб формування національної солідарності та ідентичності у підготовці майбутніх учителів початкових класів

С. 148

Педагогіка дошкільної та середньої освіти.

Професійна освіта та теорія навчання

ЛИСТОПАД Олексій, МАРДАРОВА Ірина

Праксіологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагогів: теоретичні засади та освітні практики

С. 157

КУЗАВА Ірина, КАПІТУЛА Мар'яна

Логоритміка як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями

С. 164

МОЙСЕСЬКО Ірина, МІНЕНКО Наталія

Модель вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя як засіб удосконалення інклюзивної освітньої практики

С. 171

САМОЙЛОВА Альона

Освіта дорослих у концептуальних акцентуаціях

С. 183

СОВТИС Наталія, ПАВЛЮК Наталія

Використання штучного інтелекту як інструменту розвитку письмової й усної комунікації школярів

С. 191

ШВЕД Ганна

Вплив законодавчих змін на здобуття дошкільної освіти в Україні

С. 201

ДОБРЯНСЬКА Олена, КІРМАН Вадим

Сертифікація вчителя математики як один із напрямів професійного розвитку

С. 207

PEDAGOGY

Pedagogy of high school.

Comparative pedagogy and international education

BOBRO Natalia

Contemporary Models of Organizing the Educational Process in the Context of Universities' Digital Transformation

P. 102

BEZUGLY Vitaly, LYSYCHAROVA Halyna, SYZENKO Oleh

Case Method as a Tool for Influence on Geographical Thinking of Geography Students

P. 111

VYSOTSKA Olha, VYSOTSKYI Oleksandr, KARPAN Iryna

Technological Approach to the Formation of English-Language Academic Writing Skills in Students of Social and Humanitarian Specialties

P. 120

GEICHENKO Katerina, GNATENKO Svitlana

New Technologies in the Language Training of Non-Philology International Students

P. 129

KOLIADA Iryna

Synergy of the Course «Fundamentals of Computer Science with Methods of Teaching the Computer Educational Branch» in Primary School Teacher Training

P. 139

YAKOVYSHYNA Tetiana

Embroidery as a Means of Forming National Solidarity and Identity in the Training of Future Primary School Teachers

P. 148

Pedagogy of preschool and secondary education.

Vocational education and learning theory

LYSTOPAD Oleksii, MARDAROVA Iryna

Practical Approach to the Development of Professional Competence of Teachers: Theoretical Basis and Educational Practices

P. 157

KUZAVA Irina, KAPITULA Mariana

Logorhythmics as a Means of Developing Coherent Speech in Children with Intellectual Disabilities

P. 164

MOISEIENKO Iryna, MINENKO Natalia

Model of Studying the Pedagogical Activity of a Teacher's Assistant as a Means of Improving Inclusive Educational Practice

P. 171

SAMOILOVA Alona

Adult Education in the Conceptual Accentuations

P. 183

SOVTYS Natalia, PAVLIUK Nataliia

Using Artificial Intelligence as a Tool for Developing Written and Oral Communication of School Students

P. 191

SHVED Hanna

The Impact of Legislative Changes on Preschool Education in Ukraine

P. 201

DOBRIANSKA Olena, KIRMAN Vadym

Certification of a Mathematics Teacher as One of the Areas of Professional Development

P. 207

ФІЛОСОФІЯ.

Соціальна філософія та філософія історії. Філософія науки та техніки. Етика та філософія релігії

УДК 111:62

Формування онтологічних основ техніки: субстанційна та реляційна парадигми

FORMATION OF THE ONTOLOGICAL FOUNDATIONS OF TECHNOLOGY: SUBSTANTIAL AND RELATIONAL PARADIGMS

ДОЛЬСЬКА Ольга – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Кирпичова, 2, м. Харків, 61002, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9577-8282>

ЄРМОЛОВСЬКИЙ Микола – кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Кирпичова, 2, м. Харків, 61002, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0008-3297-9467>

DOLSKA Olga – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», 2 Kyrpychova st., Kharkiv, 61002, Ukraine

YERMOLOVSKIY Mykola – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Philosophy, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», 2 Kyrpychova st., Kharkiv, 61002, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-1>

Анотація. Проблема онтологічних основ науки і техніки у зв'язку з розвитком наукової і техніко-технологічної сфер привертає дедалі ширшу увагу фахівців. Це питання отримує ще більшу масштабність, коли мова заходить про онтологію техніки та інженерної діяльності. Якщо до ХХ століття науковці розглядали питання онтологічного характеру науки і техніки окремо як незалежних одна від одної сфер діяльності, або більша увага приділялася питанню онтології науки (без уваги до онтології техніки), то у ХХ–ХХІ століттях питання онтології активно підіймається, не залишаючи сумнівів у актуальності цієї теми, руйнуючи білі плями. У статті розглядаються, перш за все, підходи соціально-гуманітарного характеру, але їх аналіз приводить до висновків про необхідність більш глибокого аналізу. Тому центральними для обговорення стають два концептуальних підходи у вигляді двох онтологічних систем, які зародилися ще за часів античної філософії. Співвідношення між наукою і технікою розглянуто крізь призму ролі теоретичного та емпіричного характеру знань. Було висунуто тезу про субстанційну парадигму співвідношення науки і техніки, на ґрунті якої дається відповідь на розуміння онтології техніки. Але у ХХ і в ХХІ століттях ситуація змінюється: вже до середини ХХ століття наука та техніка перейшли у свою нову якість – свою єдність, яку можна розуміти як єдність теоретичних та емпіричних (практичних) знань. Говорячи про науку, це в першу чергу стосується фізики (оскільки технічна революція, технічний прорив здійснювався як прорив у фізиці, тому під поняттям «наука» розуміють, насамперед, фізику). Все це разом дозволяє стверджувати, що формується нова парадигма – реляційна. Приймаючи положення про реляційну онтологічну парадигму щодо основ науки і техніки, слід розуміти, що в принципі не існує об'єктивних, наперед заданих і однозначно провідних до мети алгоритмів вирішення

цих проблем та криз. Кожне з рішень вибирається і коригується методом спроб і помилок, часто досить трагічних. У цьому сенсі бурхлива та складна історія XX століття у своєму трагізмі не навчає вибору недостатньо оптимального їх вирішення.

Ключові слова: онтологія науки і техніки, субстанційна парадигма, реляційна парадигма, концепція буття як єдиного, технічна творчість, логіка співвідношення науки і техніки, підходи соціально-гуманітарного характеру про співвідношення науки і техніки.

Summary. *The problem of the ontological foundations of science and technology in connection with the development of scientific, technical and technological spheres attracts increasingly wider attention of specialists. This issue becomes even more extensive when it comes to the ontology of technology and engineering activities. If, until the 20th century, scientists considered the issue of the ontological nature of science and technology separately as independent spheres of activity, or more attention was paid to the issue of the ontology of science (without paying attention to the ontology of technology), then in the 20th-21st centuries, the issue of ontology is actively raised, leaving no doubt about the relevance of this topic, filling the gaps. The article considers, first of all, approaches of a socio-humanitarian nature, but their analysis leads to conclusions about the need for a deeper analysis. Therefore, two conceptual approaches in the form of two ontological systems that originated in the times of ancient philosophy become central to the discussion. The relationship between science and technology is considered through the prism of the role of the theoretical and empirical nature of knowledge. A thesis was put forward about the substantive paradigm of the relationship between science and technology, on the basis of which an answer is given to the understanding of the ontology of technology. But in the 20th and 21st centuries, the situation is changing: by the middle of the 20th century, science and technology have moved into their new quality - their unity, which can be understood as the unity of theoretical and empirical (practical) knowledge. Speaking of science, this primarily concerns physics (since the technical revolution, the technical breakthrough was carried out as a breakthrough in physics, therefore the concept of «science» is understood, first of all, physics). All this together allows us to assert that a new paradigm is being formed - a relational one. When adopting the position on the relational ontological paradigm regarding the foundations of science and technology, it should be understood that in principle there are no objective, predetermined and unambiguously leading algorithms for solving these problems and crises. Each of the solutions is chosen and adjusted by trial and error, often quite tragic. In this sense, the turbulent and complex history of the 20th century in its tragedy does not teach us to choose a less than optimal solution.*

Key words: ontology of science and technology, substantive paradigm, relational paradigm, concept of being as a whole, technical creativity, logic of the relationship between science and technology, socio-humanitarian approaches to the relationship between science and technology.

Вступ. Постановка проблеми про онтологію техніки природно передбачає таке питання, як співвідношення науки і техніки. Онтологія при цьому набуває характеристик інструменту, методології, опції, яка займе центральне місце в позиціях, що дозволяють прояснити складні речі, наприклад, у питаннях про технічну реальність, про філософію техніки, про техніко-технологічні лінії інформаційно-комунікативного суспільства тощо. Природною позицією чи навіть основою у цьому напрямі виступатиме проблема співвідношення науки й техніки. Простежити лінію розвитку від витоків філософської думки до сучасності – досить складний шлях, але, безсумнівно, саме він дасть відповіді на багато питань і послужить свого роду фундаментом (методологічним, насамперед) для формування парадигм розуміння такого зв'язку.

Пошук та виявлення онтологічних конструктів такого роду завжди перебувають у центрі уваги філософії. Достатньо навести класичний приклад, який у науці та філософії свого роду був канонізований, про суперечку Г. Галілея з самою Церквою про роль та значення системи М. Коперника. І Церква погодилася, що система польського кардинала є простішою та зручнішою для астрономічних обчислень. Однак був і різкий випад проти: твердження, що

добовий рух Сонця викликається обертанням Землі. Це докорінно підривало християнсько-церковне бачення онтології світу. Саме тому висували вимогу говорити про такі «грандіозні» речі *ex suppositione*, тобто імовірно, щоб не суперечити біблійній Істині. Надалі Г. Галілей своїм зреченням показав, що наукові істини не є тим, за що можна віддати життя. Відсутність критичної позиції сприяла появі наукових помилок і навіть трагедій.

Онтології служать для систем організації знань і застосовують у тих галузях, де потрібно виявити нові факти, приховані взаємозв'язки між елементами (наприклад, рекомендаційні та експертні висновки).

Аналіз останніх досліджень. Основи для аналізу питання онтології науки і техніки було закладено в Античності (Парменід, Платон, Аристотель), продовжено за часів Відродження (Галілей, Коперник, Бруно тощо). Але, якщо спиратися на корпус основних знань про техніку, то спочатку треба означити лінії пошуку нової моделі пізнання, чи парадигми. Цією проблемою займалися такі вчені, як Е. Гуссерль, К. Поппер, Л. Вітгенштейн, У. Куайн, Т. Кун, І. Лакатос, П. Фейєрабенд, С. Тулмін, М. Ейген, П. Гленсдорф, І. Пригожин, Г. Хакен, Г. Ніколіс, Е. Агацці та ін. Серед вітчизняних учених можна назвати роботи Я. Тарароєва, А. Кіпенського та ін.

Сам же розгляд можливостей існуючих способів розуміння техніки, а також її джерел (розуму, інстинкту, інтуїції тощо) і принципів (діяльності, субстанції тощо), що призвело до аналізу концепцій техніки, виник у 70-80-ті роки ХХ ст. Тут можна виділити роботи представників філософії техніки та науки Х. Ленка і Г. Хакена, останній вивчав у різних аспектах сутність техніки. Не менш цікавими є роботи Фрідріха Дессауєра, який збудував систему технічної діяльності, розглядав зміст етосу техніки, відмінність винаходу від відкриття, співвідношення техніки та економіки, тобто гуманітарно-економічний пласт питань. У прикладі може бути питання концепції динамічного творіння, доктрини «четвертого царства» техніки Платона, зв'язок питань технічного характеру з християнською теологією тощо, ідея розвитку людства через розвиток техніки.

Мета статті – спроба розкрити шлях до формування і розуміння онтологічної основи техніки, а також виокремити на основі концепцій, представлених ще античними філософами, парадигми розвитку техніки, дати їм визначення.

Виклад основного матеріалу. Спочатку розглянемо основні підходи для дослідження співвідношення науки і техніки, спираючись на їхній соціально-гуманітарний характер. Може деякі з них дадуть нам опції бачення питання про онтологію техніки, бо науковці наполягають на необхідності соціально-гуманітарних дослідженнях, у центрі уваги яких – питання про співвідношення науки та техніки. Є кілька підходів до вирішення цих питань. Окреслимо коротко їх основні характеристики.

1. Лінійна модель. Техніка розглядається як простий додаток для науки, як прикладна наука. Наука сприймається як функціональне виробництво знань, а техніка – застосування цих знань практично. Це спрощена модель, вона вказує на лінійну траєкторію розвитку наукового знання з плавним переходом до технічного винаходу. На сьогодні цей підхід визнаний не адекватним.

2. Розвиток науки та техніки розглядаються як автономні процеси, проте скоординовані. Тобто, наука і техніка використовують один одного інструментально на деяких стадіях свого розвитку для отримання власних результатів. Тому необхідно розрізняти і технічний, і науковий прогрес окремо. Такий підхід можна назвати одностороннім.

3. Еволюційна модель співвідношення науки та техніки. У ній виділяють три взаємопов'язані ланки: наука, техніка, виробництво [14]. Інноваційний процес у кожній із складових відбувається за еволюційною схемою. Суть моделі розвитку науки в тому, що йдеться про розвиток теорій через нововведення та відбору. А еволюційна модель розвитку техніки заснована

не зміні теорій чи понять, але в основі інструкцій, проектів, практичних методів, методів виготовлення тощо.

Досить поширеними були такі моделі співвідношення розвитку та техніки.

4. Згідно з четвертою моделлю, наука розвивається поруч із розробкою технічних апаратів та інструментів, являючи собою ситку систематизувати спосіб їх функціонування. Наприклад, теорія магніту В. Гілберта базувалася на використанні компаса, винахід та використання парового двигуна «підштовхнули» до становлення термодинаміки. З цих положень випливав такий висновок: прогрес науки залежав, переважно, від винаходу та використання відповідних інструментів у науці. За цією моделлю, не тільки наука є базисом техніки, а саме техніка створює основи для науки.

5. П'ята модель заперечує попередню тезу. Техніка науки (вимірювання, всілякі порівняння, експеримент тощо) завжди випереджає техніку повсякденного життя. На цій позиції стояв О. Койре. Він наводить численні приклади, які підтверджують його думки: Галілей при створенні телескопа удосконалив голландську підзорну трубу і виходив з оптичної теорії, намагаючись зробити невидиме видимим, тобто спостерігається свого роду технічна творчість. Також йому потрібні були математичні розрахунки для точності в спостереженнях. На думку французького філософа, Галілею вдалося об'єднати разом «техне» та «епістему», науку і техніку [19].

6. Шоста модель вважається найбільш реалістичною. До кінця XIX ст. формується наукова техніка внаслідок трансформації техніки та технізації науки. Більшу частину своєї історії техніка мало була зв'язана з наукою, і лише у XX ст. наука стає джерелом розробки нових видів техніки та технологій, насамперед, завдяки розвитку технічних наук.

Як бачимо, моделі ніяк не пояснюють поставлену нами проблему. Тому починати треба з онтологічних основ науки, а вже потім аналізувати ті історичні факти, які і допоможуть прийти до певних висновків.

Онтологічні основи науки і техніки

Проблема онтологічних основ наукового знання має глибокі філософські витoki та її перший дозвіл, нарівні з виникненням формальної логіки і знаменує появу науки. Суть проблеми онтологічних основ науки полягає у визначенні предмета наукового дослідження, у формулюванні того, що, власне, збирається вивчати дослідник як існуюче, тобто, що володіє властивостями буття [5; 6; 20]. Таке питання, тобто питання про те, що існує, а що не існує не виникає в нашому повсякденному, повсякденному практичному житті-діяльності, оскільки в цій діяльності ми спираємося на наше емпіричне сприйняття, ставити під сумнів яке означає ставити під сумнів здоровий глузд [7].

Загальновідомо, що античні греки вперше в історії європейської філософії сформулювали проблему буття як специфічну філософську проблему, тим самим започаткувавши онтологію як дисципліну в рамках європейської філософії. Тоді ж, в античності, грецькими філософами було запропоновано і цілу низку онтологічних концепцій, в яких давалося те чи інше трактування проблеми буття, його властивостей, якостей, критеріїв, ознак тощо.

Найбільш відомі з них дві концепції буття як єдиного: а) Парменіда та елейців, концепція буття як ідей Платона та б) концепція буття як субстанції Аристотеля. З них тільки остання справді могла виступати як підстави науки, тоді як, спираючись на інші, наукове знання не мало б жодних перспектив розвитку. Відповідно до концепції буття Парменіда та його учнів, «...універсум вічний і нерухомий: за його словами, він єдиний, єдинорідний, непорушний і ненароджений...» [15]. Єдність буття покликані довести і знамениті апорії учня Парменіда Зенона, що наголошують на суперечливому характері множинного уявлення реальності. У контексті парменідівської концепції слід зазначити таке. Ця концепція розглядала буття

як «буття поза річчю». Такою самою є і теорія ідей Платона. Нагадаємо, що згідно з цією теорією, буття «міститься» не так у самій речі, як у її ідеї. Самі ідеї є певний тип дійсності, що «поза часом», тобто вони вічні, абсолютні і незмінні та лежать за межами чуттєвого сприйняття людини [10].

Теорія ідей тісно пов'язані з космологією Платона: для речі ідеї виступають «моделями, що породжують», про що Платон говорить у ряді своїх діалогів. І хоча через це ідея міститься в кожній речі, однак, первинним буттям виступає все-таки буття ідеї, а не речі, оскільки річ є плінне, мінливе і непостійне, а такі властивості, згідно з Платоном, справжнє буття мати не може.

Іншими словами, буття кожної конкретної речі «винесене» за її межі. Для пізнання суті будь-якої «тілесної» (тобто речової, матеріальної) речі необхідно звертатися не до неї самої, а до чогось іншого (ідеї), що знаходиться поза нею. З поправкою на те, що у Парменіда буття не множинне, а поодиноке, ця теза справедлива і для його онтологічної системи. Однак для отримання цих загальних властивостей зовсім не обов'язково звертатися до самої речі, достатньо звернутися до «досконалого прообразу», який і є сукупністю таких загальних властивостей (в концепції Парменіда до єдиного буття) безпосередньо. А таке звернення можливе лише як «умоглядне», а не чуттєве, оскільки «ідея» віддалена (у буквальному значенні) від речі.

Говорячи мовою сучасної науки, онтологічні концепції Парменіда і Платона допускали і «вітали» лише теоретичне пізнання, тоді як емпіричне, у принципі, у цих концепціях не могло реалізуватися.

Однак у науці, яка за визначенням визнана виходити за рамки повсякденності, проблема існування об'єкта була запропонована Аристотелем. Відповідно до його підходу, первинним існуванням характеризуються поодинокі речі, які чуттєво сприймаються у всієї повноті наших органів чуття [1]. За ту їхню «сутність», яка сприймається нашими чуттєвими органами «несе відповідальність» матерія (прообраз матеріалу, з якого вони складаються). За ту «сутність», яка сприймається розумом, «відповідає» форма, під якою Аристотель розумів понятійний вираз, назву цієї речі. Отже, первинне, істинне буття, згідно з Аристотелем, є єдністю матерії та форми. З такого підходу автоматично випливає загальноприйнята структура наукового знання – із існування матерії безпосередньо випливає необхідність емпіричного дослідження та емпіричної складової наукового знання, а з існування форми – необхідність логіки та розвитку на її основі теоретичного знання.

Коротко основні положення онтології Аристотеля можна сформулювати так. Центральним поняттям своєї онтологічної системи Аристотель робить поняття «субстанція», чи, як називає її ще сам Аристотель, – «сутність». Сутність (суть), за Аристотелем, визначається так: «...суть буття кожної речі означає те, що це є як така» [2]. «Отже, суще і єдине – одне й те саме, і природа в них одна... Справді, одне й те саме – «одна людина» і «людина», «існуюча людина» та «людина», і повторення у мові «вона є одна людина» і «вона є людина» не висловлює щось різне... Крім того, сутність кожної речі є «єдине» не прийдешнім чином, і так само вона по суті своїй є суще» [3].

Аристотель ототожнює буття кожної речі з нею самою: «Таким чином, ясно, що буття кожної речі, що позначається як первинне саме собою, і сама ця річ тотожні і становлять одне» [3]. Це ототожнення має далекосяжні наслідки. Будь-яка субстанція, згідно з Аристотелем, є поєднанням двох «складових» – матерії та форми. Матерія є те, що потенційно здатне «прийняти» форму і актуалізує цю потенцію: «А під матерією я розумію те, що саме по собі не позначається ні як суть речі, ні як щось кількісне, ні як щось інше, ніж визначено суще» [2]. Форма Аристотелем сприймається як образ, виражений у понятті.

Домінуючою складовою в союзі матерія-форма, безумовно, є форма. «Формою я називаю суть буття кожної речі та її першу сутність» [2].

Іншими словами, формою є логічний зміст поняття цієї речі, яке, за Аристотелем, і утворює саму річ «додатком» до нього матерії. Наприклад, формою вищезгаданого випорожнення є всі ті ознаки, які ми мислимо в понятті «стілець». Додавши ці ознаки до матерії – деревини, металу, пластику або ще чогось, – ми отримуємо стілець як конкретний одиничний предмет, який сприймають наші чуттєві органи. Аристотелівська онтологічна концепція «з'явилася на світ» насамперед як критика платонівської онтології.

Цей підхід доцільно назвати субстанційною парадигмою онтологічних основ науки (фізики), а його принциповим моментом є те, що згідно з ним, первинне буття (одинична річ) у своїх складових – матерії та формі існують спочатку, вони являють собою об'єктивно існуючу первинну даність. Особливо це стосується аристотелівської форми. Поняття та його зміст є об'єктивною реальністю, що тільки сприймається людським мисленням, а закони логіки не є законами мислення, а є законами буття.

З підходу Стагірита впливають два принципові моменти, що мають першорядне значення для розвитку наукового знання взагалі і лежать в основі генези та розвитку класичного наукового знання зокрема [1]. Як зазначає Ернест Кассіер: «Аристотелевська логіка є у своїх загальних принципах точним виразом та відображенням аристотелівської метафізики. Її можна зрозуміти лише у зв'язку з тими поглядами, у яких лежить остання. Вчення про сутність і розчленування буття зумовлює вчення про основні форми мислення» [18, с. 69].

І це справді так: по-перше, три закони логіки, а саме закон тотожності, закон протиріччя та закон виключеного третього є прямим наслідком основного положення «Метафізики» про субстанційність одиничного буття та органічно вплетені в «тканину» цієї роботи. Формулювання та обґрунтування двох останніх законів присвячено четверту книгу «Метафізики», і закон протиріччя тлумачиться Аристотелем як «універсальний принцип буття» [1]. Закон тотожності, вочевидь, є простим наслідком поняття як незмінної форми. Таке поняття завжди буде тотожним самому собі, що й фіксує цей закон. Таким чином, онтологічне уявлення Аристотеля про субстанцію задає певні норми та правила класичного раціонального мислення.

Реалізація співвідношення науки й техніки в історії людства

Зовсім по-іншому складаються справи з технікою. Якщо розглядати техніку як основний елемент предметно-практичної діяльності людини, тоді необхідно визнати, що техніка з'являється ще з перших кроків еволюції людини, як простих і примітивних знарядь праці. З подальшою еволюцією людини еволюціонувала і техніка, проте за десятки і сотні тисяч років цей процес відбувався дуже повільно. Ситуація суттєвою чином змінилася з виникненням теоретичного знання, тобто науки. По суті, вся теоретична частина технічного знання була представлена роботами Архімеда про важіль та про основний закон гідростатики – закон Архімеда. Подібний стан справ зберігся і в середньовічній науці, і в цьому фіксується фундаментальна відмінність між наукою та технікою, яка зберігалася аж до епохи Нового часу. Як зазначає Я. Дорфман: «Характерна роз'єднаність між середньовічною фізикою та практикою. Технічні вдосконалення позбавлені опори на теорію. Теоретичні дослідження хитроумні, але абстрактні» [8, с. 112].

За думкою Я. Тарароєва, все це дозволяє сформулювати певний «принцип симетрії» між наукою та технікою на перших етапах їхнього становлення, який можна назвати «симетрією першого роду» [12]. Відповідно до цього принципу на цих етапах основний масив знань у науці «зосереджений» у теоретичній галузі, яка має слабку емпіричну базу, тоді як

у техніці ситуація зворотна – основний масив знання зосереджений в емпіричній, предметно-практичній діяльності, яка має невелике (у змістовному сенсі) теоретичне [13].

В Античності наука та техніка розглядалися як принципово різні види діяльності, теоретичне знання та практична діяльність у вигляді ремесла розглядалися окремо. У Аристотеля, у таких роботах, як «Метафізика», «Фізика» досліджуються ці види діяльності [1; 4]. Він пропонує для розгляду такі феномени, як «Епістема» та «Техне». У середні віки архітектори і ремісники покладалися на особливе пізнання, іноді секретне, в опитування їх рішення обговорювалося, в основному з Божественної точки зору.

Проте вже в епоху Відродження та Просвітництва наука починає все більше спиратися на технічні експерименти, і технічний розвиток вже не мислиться без наукового пізнання. З'являється феномен інженерної діяльності. Якщо розглядати її як професію, вона пов'язана з регулярним застосуванням наукових знань у технічній практиці. Це час переходу від канонічної культури Середньовіччя до проектної культури Відродження: якщо у середньовічній практиці винахідник прагнув приписати своє творіння Богу чи визнаному авторитету, то в епоху Ренесансу винахідники почали претендувати на свої права. Перші інженери висувалися із середовища вчених, які зверталися до техніки, а також з ремісників-самоучок, що наблизилися до науки. Вони зверталися за допомогою до математики, механіки, з яких запозичили знання та, головне, методи проведення інженерних розрахунків.

Не випадково інженери, художники і практичні математики зіграли вирішальну роль у прийнятті нового типу теорії. Ця теорія орієнтувалася на практику. Це час зміни парадигмального характеру.

В епоху Нового часу, з розвитком науки і техніки ситуація починає істотно змінюватися і «принцип симетрії першого роду» порушується. Промислові революції, розвиток теоретичного та експериментального природознавства, і, перш за все фізики, і на цій базі стрімкий розвиток техніки та поява різних механізмів і машин, що використовують енергію пару, падаючої води, теплову енергію згоряння, електричну енергію, виникнення нових засобів комунікації, розвиток оптики, гідродинаміки та інше вже наприкінці XIX ст. повністю «руйнує» цей принцип.

У науці Нового часу стала вимальовуватися зовсім нова тенденція – прагнення спеціалізації та розгляду окремих сторін предмета математичними і експериментальними засобами. Формується ідеал нової науки, здатної вирішувати теоретичними засобами інженерні завдання. Паралельно цей самий ідеал вирішує питання та проблеми нової техніки, техніки, яка формується на ґрунті науки. У різних сферах людського життя цей ідеал призвів до наступних результатів: новий ідеал науки став здатний вирішувати теоретичними засобами інженерні завдання, а в соціальній сфері сформувалася необхідність становлення та зростання професій вченого, інженера, а згодом – конструктора.

Формується нова органічна єдність науки і техніки, в якій техніка істотно теоретизується, тоді як наука формує велику емпіричну базу і набуває практичних рис, істотно впливаючи і на повсякденну предметно-практичну діяльність, поступово стаючи елементом продуктивних сил суспільства. Ця єдність, на противагу відмінності на ранніх етапах розвитку науки і техніки, можна назвати «симетрією другого роду», суть якої полягає в тому, що техніка теоретизується, а наука емпіризується. Дана зміна фіксується не лише у змістовному розвитку науки та техніки, а й у інституційному.

Інституційний рівень відбувається у найбільш розвиненій у науковому та технічному відношенні країні – Німеччині. У 1887 у Берліні відкривається Імперський фізико-технічний інститут, завданням якого і входило вирішення завдань теоретизації техніки і глибокого

і всебічного практичного використання науки. До початку першої світової війни разом з ним у Німеччині вже функціонували Імперський хіміко-технологічний інститут, та низка інших інститутів: біології, хімії, вугільної промисловості, експериментальної медицини, фізіології праці та фізичної хімії, об'єднані в суспільство Кайзера Вільгельма. За подібною схемою єдність науки і техніки інституційно розвивалася і в інших країнах [13].

Нова парадигма розвитку техніки у XX–XXI ст.

Електромагнітне поле у всьому своєму діапазоні, атоми та молекули, простір-час, Загальна Теорія Відносності, квантова механіка, елементарні частинки стандартної моделі фізики елементарних частинок і багато іншого – ось ті фізичні об'єкти, що спочатку виникають як логічні конструкти, математичні та теоретичні моделі і лише згодом набувають онтологічного статусу, стаючи елементами теорій. Все це дозволяє стверджувати, що вже в XIX ст. починає формуватися нова онтологічна парадигма в основах наукового (фізичного) знання. Цю парадигму можна назвати реляційною парадигмою, оскільки згідно з нею об'єкти наукового дослідження є логічні конструкти, які є «пов'язаною» сукупністю своїх властивостей. Можна стверджувати, що у XX ст. у низці напрямів фізичного пізнання реляційна парадигма в онтологічних засадах фізичного знання стала домінуючою. Подібна ситуація зберігається й у XXI ст. [5].

Повертаючись до проблеми техніки можна відзначити, що в ситуації єдності науки (фізики) та техніки, що склалася у XX ст. та трансформації онтологічних підстав фізики, переходу від субстанційної до реляційної онтологічної парадигми основ фізичного знання, цей перехід можна констатувати й у техніці [13]. Справді, техніка спочатку мала конструктивну природу і була винаходом, а не відкриттям. Однак її слабка теоретичність істотно ускладнювала її «онтологічну ідентифікацію». Власне, онтологічні підстави завжди взаємопов'язані з теорією, і в цьому сенсі в епоху, коли у фізиці домінувала субстанційна парадигма, техніка в своєму основному змісті належала до галузі предметно-практичної діяльності, маючи лише невеликі за логічним змістом теоретичні узагальнення. Якщо говорити про онтологію в цю історичну епоху, можна констатувати, що не техніка спиралася на онтологічні підстави, а швидше навпаки, техніка виступала певним базисом, на яких будувалися онтологічні узагальнення субстанційної концепції. Цим і обумовлена вищезгадана «симетрія першого роду» між наукою та технікою.

У реляційній онтологічній парадигмі фізичного знання, пов'язаного в єдність з технікою, конструктивна природа техніки набуває онтологічного підтвердження, і сама техніка набуває онтологічного статусу конструкту, оскільки в особі науки і, насамперед, фізики вона вже має теоретичний базис.

Таким чином, говорячи про сучасну науку й техніку, ми можемо зробити висновок про те, що в них предмети, об'єкти їх дослідження, не є деяка даність, сутність якої «перебувати» поза людською свідомістю і цілком об'єктивна, як це було в попередній, субстанційній парадигмі. Навпаки, сучасна наука, і тим більше техніка є творчою, є креативним продуктом людського розуму. Недарма технічна творчість привертає увагу, намагаючись розібратися із цим феноменом.

Антропологічно-теологічний вимір технічної творчості

Антропологічний опис творчості – це опис взаємодії людини з дійсністю. Цей опис не є жорстко регламентованим та детермінованим, він завжди допускає різні варіанти та інтерпретації, різні стратегії свого розвитку і як наслідок – різні результати.

У сучасному світі, що стрімко змінюється, проблема вибору між різними варіантами в багатоваріантних описах та багатоваріантності людської дії є однією з найгостріших,

ключових та злободенних проблем. Розглядаючи антропологічні наслідки реляційної онтологічної парадигми в основах науки та техніки можна стверджувати, що всі ті проблеми та кризи сучасного людства є, перш за все, кризи та проблеми вибору онтології, онтологічної інтерпретації зовнішньої реальності та самої людини, проблеми та кризи розуміння її власної природи та власного буття. З цієї точки зору ми можемо говорити, що основний виклик у сучасному світі людині є не техніка, і не природа, а насамперед вона сама. Приймаючи положення про реляційну онтологічну парадигму в основах науки і техніки слід розуміти, що в принципі не існує об'єктивних, наперед заданих і однозначно провідних до мети алгоритмів вирішення цих проблем та криз. Кожне з рішень обирається і коригується методом спроб і помилок, часто досить трагічних. У цьому сенсі бурхлива та складна історія ХХ ст., особливо вітчизняна, у своєму трагізмі не навчає вибору недостатньо оптимального їх вирішення.

У вирішенні поставленого у заголовку питання про онтологічну сутність техніки і антропологічний вимір технічної творчості можна задіяти і теологічну інтерпретацію.

Якщо в субстанційній парадигмі світ є якась даність, яка вже існує у всіх своїх формах і видах, в яких їх створив Бог, то в реляційній парадигмі людина сама виступає знаряддям творіння. З кожною новою теорією, кожним новим технічним пристосуванням, кожним кроком технічної творчості він сам здійснює акт творіння і цим продовжує творчий процес, «розпочатий» Богом при створенні світу. У розвитку цієї теми можна припустити, що це було основним задумом Бога при створенні світу, але це вже тема зовсім окремого дослідження.

Висновки. Погляд на онтологію техніки підіймає такі питання, як зв'язок науки і техніки, вплив науки на техніку, основні логіки розвитку техніки відносно науки в історичному контексті. Розгляд питання про онтологію техніки, спираючись тільки на основні підходи соціально-гуманітарного характеру для дослідження співвідношення науки і техніки, не дає відповіді на поставлені питання. Пропонуються декілька підходів до питання про буттєвий характер техніки.

На ґрунті найбільш відомих концепцій буття як єдиного (Парменід, Платон, Аристотель), доводиться, що тільки концепція Аристотеля може виступати в якості пошуків онтологічних підстав техніки. Розглядається шлях формування «принципу симетрії» між наукою та технікою на перших етапах їхнього становлення, який можна назвати «симетрією першого роду», в якому основний масив знань був зосереджений в емпіричній, предметно-практичній діяльності відносно розуміння онтології техніки. Вводиться смислове навантаження поняття «технічна творчість» за однією із запропонованих парадигм.

Принцип «симетрія першого роду» між наукою і технікою свідчить про те, що техніка виступає певним базисом, на якому формувалися онтологічні узагальнення субстанційної концепції.

Нова парадигма розвитку техніки унаочнюється у ХХ–ХХІ ст., база якої закладається у ХІХ ст. і отримує назву реляційної парадигми, оскільки згідно з нею об'єкти наукового дослідження є логічними конструктами, які «пов'язані» сукупністю своїх властивостей. У ХХ ст. складається єдність науки і техніки і трансформація підстав фізики (науки), що свідчить про перехід від субстанційної до реляційної онтологічної парадигми основ фізичного знання, цей перехід можна констатувати й у техніці.

У реляційній онтологічній парадигмі (в ній фіксується єдність фізичного знання із технікою) конструктивна природа техніки набуває онтологічного підтвердження, і сама техніка набуває онтологічного статусу конструкту, оскільки в особі науки і, насамперед, фізики вона вже має теоретичний базис.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Метафізика. URL: <https://surl.lu/mcrevix> (дата звернення: 03.12.2024).
2. Аристотель. «Метафізика». VII та VIII кн. Пер. Олексія Панича. Київ: Темпора, 2022 р. 848 с.
3. Аристотель. «Метафізика». VIII кн. Пер. Олексія Панича. Київ: Темпора, 2022 р. 848 с.
4. Аристотель. Фізика. (Зі спеціальною передмовою). URL: <https://surl.li/qemrnt> (дата звернення: 03.12.2024).
5. Бесов Л. М. Історія науки і техніки. 3-є вид., переробл. І доп. Харків: НТУ «ХПІ», 2004. 382 с.
6. Гайдеггер М. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін; Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
7. Дольська О. О., Міщенко В. І. Технологічна сингулярність як закінчення історії homo sapiens: чи можливо запобігти? *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2024. № 2. С. 25–33. DOI: doi.org/10.20998/2227-6890.2024.2.03
8. Дорфман Я. Г. Всесвітня історія фізики з давніх часів до кінця XVIII століття. Київ: Знання, 1974. 465 с.
9. Захара І. Лекції з історії філософії. Львів: Видавництво ЛБА, 1997. 398 с.
10. Платон. Держава / пер. з давньогр. Д. Коваль. Київ: Основи, 2000. 355 с.
11. Ратніков В. С. Основи філософії науки і філософії техніки: навч. посіб. URL: <https://inmad.vntu.edu.ua/portal/static/9AFA5F3E-7A53-4E3C-8EEB-3AF110F6A278.pdf> (дата звернення: 03.12.2024).
12. Тараров Я. В. Соціально-трансформаційна функція науки у світі. *Філософія в сучасному світі*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Харків, 16–17 листоп. 2018 р.). Харків: «Точка». 2018. 204 с. С. 101–104.
13. Тараров Я. В. До питання про соціальну обумовленість технічного та наукового знань. *Філософія в сучасному світі*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Харків, 22–23 листоп. 2019 р.). Харків: «Точка», 2019. С. 101–105.
14. Тулмін Стівен Еделстон. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін.; Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України. Київ: Абрис, 2002. 650 с.
15. Diogenes Laertius, *Lives of Eminent Philosophers* 9.3. Parmenides. London: William Heinemann. New York: G. P. Putnam's sons. URL: <https://ia801603.us.archive.org/17/items/livesofeminentph02dioguoft/livesofeminentph02dioguoft.pdf> (дата звернення: 03.12.2024).
16. Cassirer Ernst. *Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit*, Bd 1–4, B., P. 1906–1957.
17. Cassirer E. *The Philosophy of Symbolic Forms. Volume 1: Language* / trans. Ralph Manheim. New Haven/London: Yale Univ. Press, 1955. 24 p.
18. Cassirer E. *The Philosophy of Symbolic Forms. Volume 2: Mythical Thought* / trans. Ralph Manheim. New Haven / London : Yale Univ. Press, 1955. 269 p.
19. Koire A. *Mystics Spiritualists Alchemists of Sixteenth Century Germany*. / Koyre A. *Mistiki spiritualisty alkhimiki Germanii XVI veka*. Translator and author of the foreword by A. Rutkevich. Dolgoprudny Allegro-Press 1994. 170 p.
20. Tararoev J., Horodyska O., Dolska O. *Ontological Prerequisites for the Emergence of Scientific Cosmology in the Context of the Emergence and Development of the Scientific Thinking*. URL: https://ispcjournal.org/journals/2024/32/PhC_vol_32_TararoevHorodyskaDolska.pdf (дата звернення: 03.03.2025).

References

1. Aristotel. Metafizyka [Metaphysics]. URL: <https://surl.lu/mcrevix> (accessed: 03.12.2024) [in Ukrainian].
2. Aristotel (2022). «Metafizyka» [Metaphysics]. VII ta VIII kn. Per. Oleksiia Panycha. Kyiv: Tempora [in Ukrainian].
3. Aristotel (2022). «Metafizyka» [Metaphysics]. VIII kn. Per. Oleksiia Panycha. Kyiv: Tempora [in Ukrainian].

4. Aristotel. Fyzyka [Physics]. (Zi spetsialnoiu peredmovoiu). URL: <https://surl.li/qemrnt> (accessed: 03.12.2024) [in Ukrainian].
5. Biesov L. M. (2004). Istoriia nauky i tekhniky [History of science and technology]. 3-ye vyd., pererobl. I dop. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian].
6. Haidegger M. (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / V. I. Shynkaruk (hol. redkol.) ta in; Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
7. Dolska O. O., Mishchenko V. I. (2024). Tekhnolohichna synhuliarnist yak zakinchennia istorii homo sapiens: chy mozhlyvo zapobihy? [Technological singularity as the end of the history of homo sapiens: is it possible to prevent it?]. Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI». Serii: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva – Bulletin of the National Technical University «KhPI». Series: Current problems of the development of Ukrainian society, 2, 25–33. DOI: doi.org/10.20998/2227-6890.2024.2.03 [in Ukrainian].
8. Dorfman Ya. H. (1974). Vsesvitnia istoriia fizyky z davnikh chasiv do kintsia XVIII stolittia [World history of physics from ancient times to the end of the 18th century]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
9. Zakhara I. (1997). Lektsii z istorii filosofii [Lectures on the history of philosophy]. Lviv: Vydavnytstvo LBA [in Ukrainian].
10. Platon (2000). Derzhava [State] / per. z davnohr. D. Koval. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
11. Ratnikov V. S. Osnovy filosofii nauky i filosofii tekhniky [Fundamentals of Philosophy of Science and Philosophy of Technology]: navchalnyi posibnyk. URL: <https://inmad.vntu.edu.ua/portal/static/9AFA5F3E-7A53-4E3C-8EEB-3AF110F6A278.pdf> (accessed: 03.12.2024) [in Ukrainian].
12. Tararoev Ya. V. (2018). Sotsialno-transformatsiina funktsiia nauky u sviti [The social-transformational function of science in the world]. Filosofiiia v suchasnomu sviti: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kharkiv, 16–17 lystop. 2018 r.). Kharkiv: «Tochka», 101–104 [in Ukrainian].
13. Tararoev Ya. V. (2019). Do pytannia pro sotsialnu obumovlenist tekhnichnoho ta naukovoho znan [On the question of the social conditioning of technical and scientific knowledge]. Filosofiiia v suchasnomu sviti: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Kharkiv, 22–23 lystop. 2019 r.). Kharkiv: «Tochka», 101–105 [in Ukrainian].
14. Tulmin Stiven Edelston (2002). Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / V. I. Shynkaruk (hol. redkol.) ta in; Instytut filosofii imeni Hryhoriia Skovorody NAN Ukrainy. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
15. Diogenes Laertius, Lives of Eminent Philosophers 9.3. Parmenides. London: William Heinemann. New York: G. P. Putnam's sons. URL: <https://ia801603.us.archive.org/17/items/livesofeminentph02dioguoft/livesofeminentph02dioguoft.pdf> (accessed: 03.12.2024).
16. Cassirer Ernst. Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit, Bd 1–4, B., 1906–1957 [in German].
17. Cassirer E. (1955). The Philosophy of Symbolic Forms. Volume 1: Language / trans. Ralph Manheim. New Haven/London: Yale Univ. Press, 24 p.
18. Cassirer E. (1955). The Philosophy of Symbolic Forms. Volume 2: Mythical Thought / trans. Ralph Manheim. New Haven / London: Yale Univ. Press, 269 p.
19. Koire A. (1994). Mystics Spiritualists Alchemists of Sixteenth Century Germany. / Koyre A. Mistiki spiritualisty alkhimiki Germanii XVI veka. Translator and author of the foreword by A. Rutkevich. Dolgoprudny Allegro-Press, 170 p.
20. Tararoev J., Horodyska O., Dolska O. Ontological Prerequisites for the Emergence of Scientific Cosmology in the Context of the Emergence and Development of the Scientific Thinking. URL: https://ispcjournal.org/journals/2024/32/PhC_vol_32_TararoevHorodyskaDolska.pdf (accessed: 03.03.2025).

Отримано 27.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 01.11.2025.

Прийнято до друку 14.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 27.10.2025.

Received in revised form 01.11.2025.

Accepted for publication 14.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 101.1:81'37:17.02

Мовні ігри як метод філософського аналізу LANGUAGE GAMES AS A METHOD OF PHILOSOPHICAL ANALYSIS

ЛИСОКОЛЕНКО Тетяна – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. В. Антоновича, 70, Дніпро, 49000, Україна

LYSOKOLENKO Tetiana – PhD, Associate Professor, Department of Philosophy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 V. Antonovycha Street, Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1545-8682>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-2>

Анотація. Стаття присвячена аналізу концепту гри у філософії та використанню мовних ігор Людвіга Вітгенштейна як методу філософського аналізу. У сучасному науковому та суспільному контексті поняття гри перестає розглядатися виключно як форма розваги і набуває статусу універсальної категорії, здатної моделювати різноманітні соціальні, культурні та комунікаційні процеси. Авторка досліджує еволюцію філософського осмислення гри від Й. Гейзінги до сучасних підходів, пов'язаних із мовною грою та постмодерністським переосмисленням гри як форми соціальної взаємодії та створення смислу. Особлива увага у статті приділяється концепції мовних ігор Л. Вітгенштейна, яка розглядає мову як діяльність, переплетену з конкретними соціальними практиками та життям спільнот. Підхід Л. Вітгенштейна дозволяє відокремлювати й досліджувати конкретні випадки використання мови, відстежувати зміни значень, аналізувати правила, за якими відбувається спілкування, а також виявляти суперечності та різні варіанти розуміння складних концептів. Увага приділяється роботам сучасних дослідників, таких як Оскар Куузела та Гарольд Гарфінкель, які використовують мовні ігри як методологічний інструментарій, що дозволяє моделювати складні лінгвістичні та культурні процеси, досліджувати логіку висловлювань та їхній вплив на формування соціальних уявлень. Стаття демонструє, що гра як концепт і метод дослідження стає актуальною в умовах поліваріантності сучасних соціальних і комунікаційних процесів. Застосування мовних ігор як методу філософського аналізу дозволяє переосмислити традиційні підходи до вивчення мови, комунікації та соціальної реальності, а також пропонує нові перспективи для міждисциплінарних досліджень, разом із етикою, політологією та соціологією. Концепція мовних ігор як методу відкриває можливості для аналізу комунікації не лише як механізму передачі інформації, а як процесу творення смислу, що включає свободу, відповідальність та етичну рефлексію. Таким чином, стаття підкреслює значення мовних ігор як важливого інструменту для дослідження складних соціальних і культурних явищ та формування нових методологічних підходів у сучасній філософії.
Ключові слова: гра, мовна гра, методологія, філософський аналіз.

Summary. The article is devoted to the analysis of the concept of game in philosophy and the use of Ludwig Wittgenstein's language games as a method of philosophical analysis. In the contemporary scientific and social context, the notion of game ceases to be regarded solely as a form of entertainment and acquires the status of a universal category capable of modeling various social, cultural, and communicative processes. The author examines the evolution of philosophical understanding of game, from Johan Huizinga to modern approaches associated with language games and the postmodern reinterpretation of game as a form of social interaction and meaning-making. Particular attention is given to Wittgenstein's concept of language games, which views language as an activity intertwined with specific social practices and the life of communities. L. Wittgenstein's approach allows to identify and examine specific cases of language use, track changes in meaning, analyse the rules governing

communication, and distinguish contradictions and different interpretations of complex concepts. The article also highlights the work of contemporary researchers, such as Oskari Kuusela and Harold Garfinkel, who employ language games as a methodological tool that enables modeling complex linguistic and cultural processes, investigating the logic of statements, and analyzing their impact on the formation of social perceptions. The study demonstrates that game, as both a concept and a research method, becomes especially relevant in conditions of polyvariance inherent to contemporary social and communicative processes. The application of language games as a method of philosophical analysis allows to rethink traditional approaches to the study of language, communication, and social reality, while also offering new perspectives for interdisciplinary research, including ethics, political science, and sociology. The concept of language games as a method provides opportunities to analyze communication not only as a mechanism for information transmission but as a process of meaning-making that encompasses freedom, responsibility, and ethical reflection. Accordingly, the article emphasizes the significance of language games as a crucial tool for exploring complex social and cultural phenomena and for developing new methodological approaches in contemporary philosophy.
Key words: game, language game, methodology, philosophical analysis.

Вступ. У сучасному філософському та гуманітарному дискурсі ідея *гри* набуває нового змісту. Якщо у XX столітті гра осмислювалася переважно як модель культури, то сьогодні – як метод пізнання, спосіб продукування смислів і навіть як дослідницька стратегія. Глобальні суспільні трансформації, поява нових комунікативних середовищ, інтенсивне змішування культур і мов призвели до того, що сама мова перестала бути прозорим інструментом передачі інформації – вона стала полем дії, де створюються, змагаються та змінюються смисли.

У цьому контексті мовна гра, запропонована Людвігом Вітгенштайном [11; 12], є не лише аналітичним поняттям, а й методологічним орієнтиром для аналізу сучасних комунікативних процесів. Ідея мови як гри, у якій висловлювання функціонують за певними правилами, розкриває потенціал гри як способу філософського мислення – гнучкого, динамічного, контекстуального.

Актуальність теми зумовлена необхідністю пошуку нових міждисциплінарних методів дослідження, здатних описати складні, багатозначні соціальні явища. Мовні ігри дозволяють дослідникам відокремлювати, аналізувати та порівнювати різні випадки використання мови, виявляти суперечності, уточнювати значення та простежувати, як окремі висловлювання формують суспільне сприйняття і впливають на прийняття рішень. Завдяки цьому метод стає надзвичайно цінним у філософських, соціологічних та міждисциплінарних дослідженнях. Застосування мовних ігор як методу дослідження не лише збагачує філософський аналіз, а й надає практичний інструмент для розуміння складних соціальних процесів, що робить тему особливо актуальною в сучасних умовах. Концепт мовної гри дозволяє поєднати аналітичний і герменевтичний підходи, розкриваючи, як смисли формуються через мовні дії, культурні контексти та комунікативні практики.

Аналіз останніх досліджень. Питання гри як філософського та культурного феномена посідає значне місце у європейській філософській традиції. Уже в античності Платон і Аристотель розглядали гру як форму навчання й наслідування, а у Новий час – Б. Спіноза, Б. Паскаль, Ф. Ніцше – наділяли її евристичною функцією. Проте системне осмислення гри як фундаментальної форми людської діяльності розпочалося із праці Йогана Гейзинги «*Homo Ludens*» [6], у якій автор обґрунтовує ідею гри як культуротворчого принципу. На думку Й. Гейзинги, культура виникає і розвивається у формі гри, а отже, «людина, яка грає» (*homo ludens*) є не менш важливою для розуміння історії, ніж «людина розумна» (*homo sapiens*).

Подальший розвиток ігрової проблематики пов'язаний із роботами Роже Кайуа [2], який запропонував типологію ігор – *agon* (змагання), *alea* (випадок), *mimicry* (імітація) та *ilinx*

(захоплення, запаморочення). Для Р. Кайуа гра є моделлю соціальної поведінки, що дозволяє аналізувати взаємодію між індивідом і спільнотою. У цей період гра поступово виходить за межі культурної антропології, стаючи філософським поняттям, яке застосовується для пояснення пізнання, комунікації та етики.

Вагомим етапом у розвитку поняття гри стала концепція мовних ігор Людвіга Вітгенштайна, викладена у працях «Філософські дослідження» [11] та «Сині і коричневі зошити» [12]. Вітгенштайн переносить ідею гри в аналітичну філософію, розглядаючи мову як діяльність, що підкоряється множинним правилам. Його підхід радикально змінює розуміння смислу – тепер значення слова не визначається через референт чи логічну структуру, а через «гру вживання» у конкретному життєвому контексті. Таким чином, мова перетворюється на динамічне поле, де взаємодіють різні форми комунікації.

Поняття мовної гри стало підґрунтям для розвитку деяких ідей постмодерної філософії. Жан-Франсуа Ліотар у праці «*The Postmodern Condition*» [10] розвиває ідею множинності мовних ігор, що конкурують між собою як локальні наративи. Ж.-Ф. Ліотар трактує мову як мережу «малих оповідей», які взаємодіють, конфліктують і формують картину постмодерного знання. Подібні ідеї можна знайти у працях Мішеля Фуко, Жака Дерріди, Ханса-Георга Гадамера та Жилія Делеза, які осмислювали гру як спосіб відкриття смислу через інтерпретацію, дискурс і різницю. Для цих авторів гра – це не просто культурна практика, а спосіб функціонування самої думки.

У філософії ХХІ століття спостерігається новий етап розвитку поняття гри – як методологічного інструменту. Філософ Оскарі Куузела [7] у своїй інтерпретації Вітгенштайна описує метод мовних ігор як спосіб моделювання використання мовних висловлювань у контексті людських практик. Такий підхід дозволяє поступово вибудовувати складні моделі смислових взаємодій, не претендуючи на єдино правильне пояснення. Аналогічно Гарольд Гарфінкель [4], спираючись на етнометодологію, розглядає мовні ігри як спосіб опису культурних і лінгвістичних подій, які стають «правилами розуміння» соціальної взаємодії.

Французький філософ П'єр Адо [5] також розвиває ідею мовних ігор як методу філософування, підкреслюючи їхній потенціал у процесі духовних практик та екзистенційного осмислення. У цьому контексті мова і гра постають не як абстрактні моделі, а як способи буття людини у світі.

Важливим є внесок дослідників В. Барнетта [1] та С. Вісса [13], які розглядають поняття мовної гри як інструмент філософського методу, здатного розкривати нові аспекти мислення й комунікації. Згідно з Барнеттом, концепт мовної гри не потребує жорсткого визначення, оскільки його продуктивність полягає саме у відкритості до інтерпретацій.

Окрім філософських підходів, у сучасній науці гра набуває значення як дослідницька і практична модель. Дослідження Клауса Айзенака і Діани Реккін [3] показує, що ігри можуть моделювати складні соціальні та екологічні процеси, допомагаючи учасникам усвідомити взаємозв'язки між дією, етикою та наслідками. Менг'юань Лі та Сінь Гао [8] розвивають напрям ігрових моделей прийняття рішень у сфері екологічної етики, поєднуючи філософський та системний підходи.

Загалом, аналіз сучасної літератури засвідчує, що гра поступово переходить від статусу об'єкта філософського розгляду до ролі дослідницького методу, який дозволяє аналізувати структуру комунікації, механізми інтерпретації та взаємодію знання й практики. Концепція мовної гри Вітгенштайна виступає ключовим посередником цього переходу – від гри як метафори культури до гри як методу пізнання.

Мета дослідження – розкрити еволюцію поняття гри – від філософського концепту до дослідницького методу – та виявити методологічний потенціал концепції мовних ігор Л. Вітгенштайна в сучасному філософському аналізі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження гри як об'єкта наукового аналізу у філософії розпочалося з праці Й. Гейзинга «*Homo Ludens*», у якій автор наділив гру іншими властивостями, ніж утилітарна діяльність без чітко визначеної практичної мети. Водночас очевидно, що гра як феномен прямо чи опосередковано привертала увагу багатьох філософів задовго до появи роботи Й. Гейзинга. Різноманітні форми звернення до гри або згадування її у контексті певних ідей трапляються у працях мислителів різних історичних епох – Платона, Аристотеля, Б. Спінози, Б. Паскаля, Т. Мора, Ф. Ніцше та інших. Це, загалом, ускладнює завдання з концептуалізації єдиного розуміння гри у філософії. З цим, власне і пов'язані дефінітивні відмінності, якщо не сказати розбіжності, які можна зустріти у довідковій літературі з різних дисциплін. Однак загалом про формування галузі «філософія гри» варто вести мову після «*Homo Ludens*». Саме Й. Гейзинга підніс осмислення гри на якісно інший рівень, прагнучи знайти відповідь на запитання: наскільки спільнота чи суспільство має ігровий характер? Це, своєю чергою, позначилося на формуванні так званого «ігрового простору» у філософії. Відтак спостерігається характерне зміщення уваги в бік аналізу гри як форми культурного вираження (Г. Ортега-і-Гассет, Р. Кайуа, Г. Гессе та ін.). Дослідження «*Homo Ludens*» [6] суттєво вплинуло на підходи до розуміння культури, що згодом було використано у філософії для екстраполяції ідей Й. Гейзинга на інші сфери людського знання. Сьогодні гра у філософському контексті постає як багатовимірне поняття, що зумовлює різноманітні труднощі у її термінологічному визначенні. Часто гру описують як особливий вид фізичної та інтелектуальної діяльності, позбавленої безпосередньої практичної доцільності, яка водночас відкриває людині можливість для самореалізації. Отже природньо, що коли ми говоримо про гру як філософське поняття, то, безумовно, можемо вести мову і про існування різних її класифікацій. Так, наприклад, Й. Гейзинга виокремлює ігри-змагання, ігри-«мудрування», ігрові форми філософування, ігрові форми мистецтва тощо. Р. Кайуа, своєю чергою, зосереджує увагу на чотирьох основних типах ігор: змагальних іграх (*agon*), азартних, імітаційних та іграх-захоплення, або іграх запаморочення [2]. Цей ряд можна продовжувати ще доволі довго, навіть залишаючись у площині філософії культури. Однак, назагал, наразі, в залежності від того, яку мету переслідує та чи інша гра, вони можуть бути об'єднані у дві великі групи: розважальні та серйозні.

До перших належать ігри, створені для забави, тоді як до других – усі інші, що переслідують різноманітні пізнавальні, освітні чи практичні цілі. Такі ігри отримали назву «серйозні ігри», їх класифікація є досить розгалуженою. Наприклад, підхід до гри як до серйозного явища набув значної популярності у сфері онлайн-індустрії, де «серйозна гра – це гра із серйозною метою. Найкращі серйозні ігри ніколи не бувають нудними чи надмірно серйозними – вони поєднують у собі розважальний та змістовний аспекти» [8]. Термін «серйозність» у цьому контексті вживається у значенні діяльності, пов'язаної з питаннями великої важливості та суспільного значення. Підхід до гри як до серйозного явища має широку класифікацію і за сферами застосування.

У межах означеної теми, зупинимось на одному з аспектів гри як серйозного явища. Якщо узагальнено, то сьогодні можна говорити щонайменше про два основні напрями у дослідженні таких серйозних ігор у філософії. Перший із них можна визначити як безпосередній аналіз гри, що зазвичай пов'язується з пошуком відповіді на запитання: Що є грою у цьому випадку? – тобто коли сама гра виступає об'єктом філософського аналізу. У межах цього підходу досліджується роль і значення гри в різних галузях філософського знання. Другий напрям можна охарактеризувати як опосередкований спосіб осмислення гри у філософії, який пов'язаний із пошуком відповіді на інше запитання: Яким чином ігровий підхід або ігровий принцип, запропонований певними концепціями, впливає чи змінює уявлення про певну галузь

філософського знання або окрему філософську проблему? У межах останнього підходу гра вивчається крізь призму інших феноменів, і внаслідок цього розширюється не лише розуміння цих феноменів, але й самого поняття гри та можливостей застосування ігрових підходів. Це – дослідження того, як гра у своїх різноманітних формах виявлення пов'язана з різними напрямками філософського знання.

Після підходу до тлумачення гри Й. Гейзинги особливої уваги заслуговує концепція, запропонована Л. Вітгенштайном у праці «Філософські дослідження» – концепція мовних ігор, яка в умовах так званого «лінгвістичного повороту XX століття» набула широкого поширення у працях філософів постмодернізму. У цьому контексті великий метанаратив гри, запропонований Й. Гейзингою, розщеплюється на безліч дрібніших, локальних форм.

Таким чином, серед багатьох різновидів ігор особливе місце посідають мовні ігри, пов'язані з мовленнєвою діяльністю людини. Мовна гра є універсальною в тому сенсі, що кожна людина, користуючись мовою в щоденному спілкуванні, неминуче вдається до певних ігрових елементів.

Загалом мовна гра в філософському дискурсі розглядається як концепт, уведений Л. Вітгенштайном у праці «Філософські дослідження», для опису мови як системи певних правил, яких дотримуються в процесі комунікації. Саме Л. Вітгенштайн започаткував розуміння мови як гри: «Увесь процес уживання слів у мові можна також уявити як одну з тих ігор, за допомогою яких люди опановують рідну мову. Я називатиму ці ігри «мовними іграми». (...) Я називатиму мовною грою єдине ціле – мову і дію, з якою вона переплетена» [11, с. 227]. На думку австрійського філософа, уживання слів саме по собі не можна звести до певної межі, встановлюючи, чи є воно правильним або ні, адже ми живемо у світі, де водночас функціонує безліч мовних ігор. У цьому контексті Л. Вітгенштайн запитує: «Як можливо відокремити поняття гри від не-гри? Що ще залишається грою, а що вже перестає нею бути?» – і відповідає: «Ми не знаємо меж поняття гри, бо їх не встановлено» [11, с. 268]; інакше мовні ігри просто не могли б існувати.

Л. Вітгенштайн зауважує, що, встановлюючи певні правила гри – її техніку, – ми неминуче стикаємося з тим, що не всі дотримуються наших правил, і не все відбувається згідно з очікуванням [12]. Це особливо помітно у філософії, де неможливо з упевненістю стверджувати, що мовці, оперуючи певними поняттями даної мови, «грають» за спільно зрозумілими правилами. І ця думка не позбавлена сенсу – з огляду на поліфонію філософських концептів, серед яких одні поняття для певної школи є основоположними, а представники інших напрямів сприймають їх лише частково, створюючи власні варіації, способи вжитку або, так би мовити, власні «правила гри».

Таким чином, мовні ігри Л. Вітгенштайна є невід'ємною складовою філософії мови та досліджуються в контексті лінгвістики, логіки, семіотики тощо. Їх визнають частиною аналітичної філософської традиції, а також певним теоретичним підґрунтям для ігрових концептів представників постмодернізму. Це пов'язано з еволюцією його поглядів: так званий «ранній Вітгенштайн» тяжів до аналітичної філософії, тоді як у пізніх працях [11] він, на думку дослідників, втрачає попередню логічну гармонію і наближається до ідей постмодернізму.

Водночас варто зазначити, що ані аналітична філософська традиція, ані постмодернізм не створили цілісної концепції гри. Радше обидва напрями пропонують різні методи розв'язання конкретних філософських проблем і різні набори аргументів, які використовують поняття «гри». Відмінність між ними полягає в тому, що в аналітичній філософії актуалізується питання самої структури гри, визначення того, що саме варто називати мовною грою. У той час, як у постмодернізмі фокус зміщується до осмислення дискурсу – зокрема,

ігрового дискурсу, що розглядається як сукупність різних мовних стратегій, аргументів і форм висловлювання щодо певних тем.

Окрім постмодерністських тенденцій щодо інтерпретації суті гри, у сучасній філософській думці з'являється ще один напрям – переосмислення мовної гри як дослідницької методології, що виростає безпосередньо з концепції Л. Вітгенштайна. Сам дослідник, щоправда, не розробляв поняття «мовної гри» як методу дослідження, однак низка інтерпретаторів його філософії вбачають у запропонованому ним підході потенціал методологічного інструменту.

У цьому контексті вагомим є внесок Ж.-Ф. Ліотара, який розвиває ідеї Вітгенштайна, зосереджуючи увагу на ефектах різних режимів дискурсу. Він зазначає, що «Вітгенштайн зосереджує увагу на ефектах різних режимів дискурсу; він називає різні типи висловлювань, які він ідентифікує на цьому шляху, мовними іграми» [10, с. 10]. Ж.-Ф. Ліотар пропонує інтерпретувати мовні ігри як наративи, які взаємодіють і конкурують між собою за легітимність. У його розумінні, мовні ігри є формою наративного знання: «Наративна форма, на відміну від розвинених форм дискурсу знання, допускає велику різноманітність мовних ігор» [10, с. 20]. Таким чином, у межах теорії мовних ігор наратив встановлює межі або рамки для них, тоді як сама мовна гра постає методом або формою існування наративу – способом, у який відбувається інтерпретація повідомлення. Ж.-Ф. Ліотар підкреслює, що поняття «мовних ігор» може бути застосоване до різних сфер людської діяльності, де наративи утворюють малі кластери для вирішення локальних, короткострокових завдань.

Переходячи від постмодерністського осмислення до сучасних дослідницьких підходів, варто звернутися до інтерпретацій, у яких мовна гра стає методом філософського аналізу. Так, Вільям Барнетт наголошує: «Термін «мовна гра» не має точного визначення, немає сталого критерію розмежування. (...) Концепція мовної гри є інструментом філософського методу ... Ми використовуємо її, щоб отримати нову перспективу на мову, розглядаючи використання мови так, ніби це дії гри» [1, с. 49–50].

Подібної позиції дотримується Самуель Вісс, який аналізує сенс методу Вітгенштайна, зазначаючи: «У чому полягає зміст методу, коли я стверджую, що Вітгенштайн має «метод філософії»? Йдеться про загальний метод, який спрямовує винайдення та застосування окремих процедур до конкретних філософських проблем» [13, с. 170]. Таким чином, у сучасному контексті «мовна гра» набуває статусу методологічного підходу, що дозволяє вивчати функціонування мови як дії.

Серед сучасних дослідників, які розвинули цей напрям, варто виокремити Оскарі Кууселу та Гарольда Гарфінкеля. Вони пропонують розглядати концепцію мовних ігор Вітгенштайна як методологічний інструментарій дослідження. Підхід Оскарі Куусели ґрунтується на аналізі мовних висловлювань, вплетених у людську діяльність. Дослідник підкреслює, що використання мовних ігор як методу дає змогу досліджувати значення висловлювань у контексті практик, у яких вони виникають: «Метод мовних ігор можна охарактеризувати як метод вивчення функціонування лінгвістичних висловлювань у контексті діяльності і життя, частиною яких вони є» [7, с. 137]. За його словами, метод мовних ігор дозволяє пропонувати різні інтерпретації сказаного й відстежувати зміни значень висловлювань у міру розвитку певної дискусії.

Зі свого боку, Гарольд Гарфінкель застосовував мовні ігри Вітгенштайна для характеристики лінгвістичних подій, розглядаючи їх як прототипи культурних подій. Учений доводить, що між культурними та мовними подіями існує тісна кореляція, адже і ті, і ті можна тлумачити як випадки використання мовних форм [12, с. 17]. Г. Гарфінкель запропонував альтернативну соціологічну «етнонауку» культури та мови, зосереджену на тому, як створюється

культура і як досягаються лінгвістичні події. Його підхід, натхненний Вітгенштайном, передбачає буквальний опис культурних і мовних явищ як способу зрозуміти, як через мову відтворюється соціальна реальність [4, с. 148].

Таким чином, підхід, започаткований Вітгенштайном і розвинутий сучасними дослідниками, відкриває можливість розглядати мовну гру не лише як філософську метафору, а як аналітичний інструмент для дослідження соціальної реальності. Буквальний опис культурних і мовних явищ, запропонований Г. Гарфінкелем, перегукується з сучасними дослідженнями, у яких мова розглядається як чинник відтворення соціального порядку, екологічної свідомості та ціннісних орієнтацій – зокрема, у роботі автора [9] аналіз гри та мовних практик розкриває їхню роль у конструюванні етичних вимірів відновлення суспільства. Отже, метод мовної гри може бути застосований як у філософських, так і в соціокультурних дослідженнях, слугуючи засобом осмислення процесів творення смислів і соціальної взаємодії.

Висновки. Проведений аналіз дає змогу зробити кілька узагальнень. По-перше, поняття гри пройшло шлях від моделі культури до універсальної філософської категорії. По-друге, концепція мовної гри Л. Вітгенштайна трансформувала уявлення про мову – від репрезентації до дії, що створює смисл. По-третє, у сучасних інтерпретаціях мовна гра стає не лише об'єктом аналізу, а й методом – способом осмислення феноменів, де мова й дія нерозривно пов'язані.

Таким чином, гра всерйоз – це не лише метафора, а принцип мислення, що дозволяє поєднати філософський аналіз, культурну герменевтику та методологію дослідження. Використання концепції мовних ігор відкриває можливість побудови міждисциплінарних дослідницьких стратегій, у яких аналіз смислів і гра інтерпретацій стають єдиним процесом пізнання.

У перспективі подальших досліджень концепція «гри як гри всерйоз» може бути поглиблена через методологію мовних ігор як інструменту філософського аналізу. Такий підхід відкриває можливість розглядати гру не як антипод серйозності, а як її особливу форму – простір свободи, творчості та відповідальності, у якому гра стає не лише моделлю комунікації, а й етичним жестом – способом практикувати смислотворення, не замикаючись у жорстких структурах істини.

Список використаних джерел

1. Barnett W. E. The Rhetoric of Grammar: Understanding Wittgenstein's Method. *Metaphilosophy*. 1990. Vol. 21. № 1–2. P. 43–66.
2. Caillois R. *Man, Play and Games* [transl. by M. Barash]. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 1961. 208 p.
3. Eisenack K., Reckien D. Climate Change and Simulation/Gaming. *Simulation & Gaming*. 2013. Vol. 44. № 2–3. P. 245–252. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878113490568>
4. Garfinkel H. Notes on Language Games as a Source of Methods for Studying the Formal Properties of Linguistic Events. *European Journal of Social Theory*. 2019. Vol. 22. № 2. P. 148–174. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431018824733>
5. Hadot P. Language Games and Philosophy [transl. by C. Fleming]. *Journal of Continental Philosophy*. 2022. Vol. 3. № 1–2. P. 175–190. DOI: <https://doi.org/10.5840/jcp202342044>
6. Huizinga J. *Homo Ludens*. Boston: The Beacon Press, 1960. 220 p.
7. Kuusela O. The Method of Language-Games as a Method of Logic. Kuusela O. *Wittgenstein on Logic as the Method of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 2019. P. 142–179. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198829751.003.0005>
8. Li M., Gao X. Implementation of Enterprises' Green Technology Innovation under Market-Based Environmental Regulation: An Evolutionary Game Approach. *Journal of Environmental Management*. 2022. Vol. 308. Article 114570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2022.114570>
9. Lysokolenko T., Buturlina O. Green Recovery of Ukraine: Analysis of Game Narratives. *European Journal of Sustainable Development*. 2025. Vol. 14. № 3. P. 679. DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2025.v14n3p679>

10. Lyotard J.-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984. 209 p.
11. Wittgenstein L. *Philosophical Investigations* / ed. by P. M. S. Hacker, J. Schulte. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. 592 p.
12. Wittgenstein L. *The Blue and Brown Books*. Oxford: Basil Blackwell, 1958. 185 p.
13. Wyss S. Does Wittgenstein Have a Method? The Challenges of Conant and Schulte. *Nordic Wittgenstein Review*. 2015. Vol. 4. № 1. P. 167–193. DOI: <https://doi.org/10.15845/nwr.v4i1.3273>

References

1. Barnett W. E. (1990). The rhetoric of grammar: Understanding Wittgenstein's method. *Metaphilosophy*, 21 (1–2), 43–66.
2. Caillois R. (1961). *Man, play and games* (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press.
3. Eisenack K., & Reckien D. (2013). Climate change and simulation / gaming. *Simulation & Gaming*, 44 (2–3), 245–252. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878113490568>
4. Garfinkel H. (2019). Notes on language games as a source of methods for studying the formal properties of linguistic events. *European Journal of Social Theory*, 22 (2), 148–174. DOI: <https://doi.org/10.1177/1368431018824733>
5. Hadot P. (2022). Language games and philosophy (C. Fleming, Trans.). *Journal of Continental Philosophy*, 3 (1–2), 175–190. DOI: <https://doi.org/10.5840/jcp202342044>
6. Huizinga J. (1960). *Homo ludens*. The Beacon Press.
7. Kuusela O. (2019). The method of language-games as a method of logic. In O. Kuusela, Wittgenstein on logic as the method of philosophy (pp. 142–179). Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780198829751.003.0005>
8. Li M., & Gao X. (2022). Implementation of enterprises' green technology innovation under market-based environmental regulation: An evolutionary game approach. *Journal of Environmental Management*, 308, 114570. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2022.114570>
9. Lysokolenko T., & Buturlina O. (2025). Green recovery of Ukraine: Analysis of game narratives. *European Journal of Sustainable Development*, 14 (3), 679. DOI: <https://doi.org/10.14207/ejsd.2025.v14n3p679>
10. Lyotard J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (Vol. 10). University of Minnesota Press.
11. Wittgenstein L. (2009). *Philosophical investigations* (P. M. S. Hacker & J. Schulte, Eds.). Wiley-Blackwell.
12. Wittgenstein L. (1958). *The Blue and Brown Books*.
13. Wyss S. (2015). Does Wittgenstein have a method? The challenges of Conant and Schulte. *Nordic Wittgenstein Review*, 4 (1), 167–193. DOI: <https://doi.org/10.15845/nwr.v4i1.3273>

Отримано 28.10.2025.

Прийнято до друку 15.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 28.10.2025.

Accepted for publication 15.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 370+100+153.35

Компетентнісний профіль фахівця з технічної творчості: соціально-філософський аналіз

COMPETENCE PROFILE OF A TECHNICAL CREATIVITY SPECIALIST: A SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS

КУЦЕПАЛ Світлана – доктор філософських наук, професор, професор кафедри теоретико-правових дисциплін, Полтавський юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, проспект Віталія Грицаєнка, 5, м. Полтава, 36021, Україна

KUTSEPAL Svitlana – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theoretical and Legal Disciplines, Poltava Law Institute of the Yaroslav Mudryi National Law University, 5 Vitaliy Hrytsayenko Avenue, Poltava, 36021, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3804-6031>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-3>

Анотація. У статті доводиться, що у XXI столітті формується нова парадигма соціокультурних, професійних знань, норм та компетентностей, покликаних забезпечити конкурентоздатність та успішність фахівця, у тому числі й фахівця з технічної творчості. Соціально-філософський аналіз дає змогу розглядати такого фахівця не лише як носія спеціалізованих знань, а як суб'єкта соціальної дії, здатного усвідомлювати етичний вимір технологічних процесів. Визначені основні характеристики творчості: креативність, гнучкість, відкритість до нового, уява, фантазія, сміливість тощо, які формуються не лише завдяки теоретичній підготовці, а й у процесі активної діяльності, здатності творчо застосовувати професійні знання і вміння для вирішення нестандартних ситуацій. Для формування творчих здібностей фахівця, у тому числі і фахівця з технічної творчості, необхідне засвоєння комплексу компетентностей, а також відповідний рівень комунікації з членами професійної спільноти. На противагу спеціальним професійним навичкам, які отримуються в закладі вищої освіти і мають жорстку прив'язку до певної професії («hard-skills»), в системі компетентностей сучасного професіонала величезного значення набувають ще дві групи навичок – «soft-skills» та «meta-skills». Аргументовано, що фахівець у галузі технічної творчості має володіти певним набором знань і вмінь, необхідних для ефективної діяльності, які прийнято називати компетентностями. Найважливішими компетентностями оголошуються – hard skills, soft skills, meta skills, які забезпечують можливість вміння аналізувати, моделювати, передбачати наслідки та перспективи творчої діяльності, використовувати інформацію тощо. Обґрунтовано висновок про те, що компетентнісний профіль фахівця забезпечує його майбутню конкурентоспроможність, відповідність професійних якостей вимогам ринку праці. Для досягнення успіху потрібно мати фахову освіту, володіти фундаментальними знаннями, вміти застосовувати ці знання в практичній діяльності, мати сформовану професійну свідомість та самосвідомість. Подальша лінія дослідження технічної творчості може полягати у розробці освітньої моделі підготовки фахівців технічної творчості, здатних поєднувати інноваційне технічне мислення з етичними, соціальними та гуманістичними компетентностями.

Ключові слова: технічна творчість, творча особистість, фахівець, компетентність, hard skills, soft skills, meta skills.

Summary. The article proves that in the 21st century, a new paradigm of socio-cultural and professional knowledge, norms, and competencies is emerging, designed to ensure the competitiveness and success of specialists, including those in technical creativity. The socio-philosophical analysis allows us to consider such a specialist not merely as a bearer of specialized knowledge, but as a subject of social action, capable of understanding the ethical dimension of technological

processes. The main characteristics of creativity are determined: creativity, flexibility, openness to new things, imagination, fantasy, courage, etc., which are formed not only through theoretical training, but also in the process of activity, the ability to creatively apply professional knowledge and skills to solve non-standard situations. To form the creative abilities of a specialist, including a specialist in technical creativity, it is necessary to master a set of competencies, as well as an appropriate level of communication with members of the professional community. In contrast to special professional skills that are acquired in higher education institutions and are strictly linked to a particular profession («hard skills»), two other groups of skills – «soft skills» and «meta-skills» – are of great importance in the competence system of a modern professional. It is justified that a specialist in the field of technical creativity must possess a certain set of knowledge and skills necessary for effective activity, which are commonly referred to as competencies. The most important competencies are hard skills, soft skills, and meta skills, which enable the ability to analyze, model, predict the consequences and prospects of creative activity, use information, etc. It has been reasonably concluded that a specialist's competency profile ensures their future competitiveness and the compliance of their professional qualities with the requirements of the labor market. To achieve success, one must have a professional education, possess fundamental knowledge, be able to apply this knowledge in practical activities, and have a developed professional consciousness and self-awareness. A further line of research into technical creativity may consist in developing an educational model for training technical creativity specialists capable of combining innovative technical thinking with ethical, social, and humanistic competencies.

Key words: technical creativity, creative personality, specialist, competency, hard skills, soft skills, meta skills.

Вступ. Творчий потенціал особистості, пошук творчих нестандартних підходів для вирішення як професійних, так і соціальних проблем, здатність до генерування ідей та розробки моделей ситуацій, вміння приймати самостійні рішення у всіх сферах життя – це базовий набір вимог, які висуваються з боку суспільства до системи професійної освіти, в межах якої відбувається підготовка нового типу фахівця з технічної творчості.

Творчість загалом та технічна творчість зокрема, – одна з сутнісних характеристик людини, достатньо згадати ключову ідею «критики чистого розуму» І. Канта, що людина – це творець. Творча особистість завжди прагне до самовдосконалення, до пошуку нових можливостей самовираження, інтелектуального вдосконалення та поглиблення науково-технічних знань.

У процесі творчої діяльності «людина прагне «вийти за власні межі», відбувається самотворення, самовираження, самореалізація особистості» [1, с. 192].

Будь-яка діяльність, розвиток та саморозвиток особистості неможливі без наявності у суб'єкта діяльності певного набору компетентностей, результатом яких постає: 1) продукт в об'єктивній формі (компетентнісна характеристика особистості); 2) суб'єктивній (саморозвиток) формі. Тому компетентнісна складова підготовки фахівця є надважливою, а реалізація компетентнісного підходу в освіті забезпечить трансформацію процесу накопичення знань у процес діяльності та творчості.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується низкою новацій та викликів, які необхідно враховувати в процесі підготовки фахівця у будь-якій галузі:

1) людський капітал стає пріоритетом для престижних компаній та організацій, що суттєво підвищує вимоги до компетентностей конкурентноспроможного фахівця, збільшується набір професійних знань та навичок;

2) невпинний процес діджиталізації – актуалізується необхідність набуття відповідних соціальних та професійних навичок, знання стратегій існування та дії у цифровому світі;

3) нові соціальні практики, наслідком чого стає виникнення нових поведінкових, комунікативних алгоритмів.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика творчості загалом та технічної творчості зокрема здавна в центрі уваги фахівців, яких цікавить антропологічна проблематика, вивчення сутнісних характеристик людини, форм її діяльності та соціальної активності.

У соціально-філософському, психологічному та педагогічному загалі проблематика творчості досліджується досить активно, проте розвідок, присвячених саме технічній творчості значно менше. Досліджень соціально-філософського гатунку, присвячених всезагальному аналізу технічної творчості як соціального феномена, найвищої форми діяльності людини та компетентнісного профілю фахівців з технічної творчості практично немає.

Проблеми творчості, технічної творчості, творчої особистості досліджують Н. Карпенко [1]; М. Корсак [2]; Б. Новіков, Р. Богачов, Т. Бубон [3]; О. Радченко [4]; С. Сисоєва [5]; А. Тарара [6] та ін.

Сутність компетентностей у центрі дослідницької уваги таких науковців як М. Бірнбаум, Е. Дейлі [8]; С. Вудрафф [13]; В. Х'юстон [10] та ін.

Рефлексія проблематики «*hard-skills*», «*soft-skills*» та «*meta-skills*» у системі компетентностей професіонала здійснюється в доробках зарубіжних авторів (М. Амран, Ф. Куті, С. Сурат [7]; Д. Бріджес [9]; Г. Разетті [12]; В. Майсірі, Л. Ван Дейк [11]) тощо.

Аналіз опрацьованих джерел, результатів наукових пошуків зарубіжних та вітчизняних дослідників щодо стану розробленості проблеми компетентнісного профілю фахівця з технічної творчості актуалізував низку проблемних питань, що зумовлюють актуальність обраної теми дослідження.

Метою статті є розкрити сутнісні ознаки компетентнісного профілю фахівця з технічної творчості, обґрунтувати його соціально-філософські засади та виявити взаємозв'язок між технічною раціональністю, творчою уявою та гуманістичною відповідальністю в контексті конкурентоспроможності та затребуваності на ринку праці, а також визначити специфіку співвідношення «*hard-skills*», «*soft-skills*» та «*meta-skills*» в системі компетентностей фахівця з технічної творчості.

Досягнення означеної мети забезпечується застосуванням комплексу взаємодоповнюючих методів, що відповідають меті та предмету дослідження, що поєднує як загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, структурно-функціональне моделювання, систематизація), так і методи контент-аналізу, діалектичний, аксіологічний та інші методи наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Однією з сутнісних рис людини є здатність до праці, діяльності по перетворенню оточуючого світу відповідно до своїх потреб та цінностей. Серед розмаїття форм діяльності особливе місце займає творча діяльність або творчість. «Творчість часто розглядають у контексті діяльності, в результаті якої людина створює якісно нові матеріальні та духовні цінності, як здатність людини створювати новий соціально-культурний простір» [3, с. 85]. Для створення власної картини світу, формування набору цінностей та звичок, підвищення свого соціального статусу людина повинна звертатися до творчої діяльності. «У людини, яка не займається творчою діяльністю, виробляється схильність до загальноприйнятих поглядів і думок. Це призводить до того, що у своїй діяльності, роботі та мисленні вона не може вийти за межі відомого. З часом стереотип такої діяльності закріплюється та породжує відсталість мислення, якої людині важко позбутися» [6, с. 9].

На думку О. Радченко, формування творчої особистості базується на внутрішніх передумовах для творчої діяльності, до яких належать: якості, що характеризують творчу особистість (ініціативність, самостійність, прогнозування нового, креативність тощо); готовність до творчої діяльності; спрямованість на творчу діяльність; сформованість ключових компетентностей [4, с. 95].

Проте варто виділити й низку причин, які перешкоджають творчому процесу:

1. Звичка бути таким як всі, наслідком чого стає домінування у характері індивіда несамотійності, віри в авторитети, замкненість, страх перед змінами та висловлюванням власної думки.
2. Недовіра до власних творчих можливостей та недооцінка своїх ідей, схильність до традиційних моделей поведінки та пасивного реагування на події та явища об'єктивної дійсності.
3. Ригідність (може бути когнітивною, афективною, мотиваційною) – повна або часткова нездатність до змін власного життєвого шляху, нездатність або небажання адаптуватися до нових умов.
4. Переважання автоматичного мислення над критичним, відсутність синтезу творчого та критичного мислення.
5. Відсутність здатності до саморефлексії.

До розуміння змісту поняття «творча особистість» є різні підходи. Так, наприклад, М. Корсак вважає, що «творча особистість – це суб'єкт, здатний до виробництва оригінальних продуктів в процесі діяльності, він є результатом об'єднання специфічних мотивацій, ціннісних орієнтацій та духовності з яскраво вираженими успадкованими задатками» [2, с. 11]. С. Сисоєва наголошує на тому, що «творча особистість – це, з одного боку, суб'єкт творчих соціальних відносин і свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина творчої діяльності та соціально-творчих значущих дій, що здійснюються в певному соціальному середовищі» [5, с. 125]. Для формування творчих якостей та творчих здібностей фахівця, у тому числі і фахівця з технічної творчості, необхідне засвоєння комплексу компетентностей, а також відповідний рівень комунікації з членами професійної спільноти.

Основні характеристики творчості, до яких відносяться креативність, гнучкість, відкритість до нового, уява, фантазія, сміливість тощо формуються не лише завдяки теоретичній підготовці, а й у процесі активної діяльності, здатності творчо застосовувати професійні знання і вміння для вирішення нестандартних ситуацій. «Різні види творчості відрізняються за результатами, продуктами творчості, але підкорюються єдиним законам, володіють подібною структурою. Творчість у будь-якій області завжди передбачає наявність суб'єкту діяльності, творця, якого спонукають до творчості певні потреби, мотиви, який володіє відомими знаннями, вміннями (нематеріальні засоби діяльності), наявність мети, об'єктів та засобів, а також кінцевого продукту творчості» [2, с. 10].

Фахівець у галузі технічної творчості має володіти певним набором знань і вмінь, необхідних для ефективної діяльності, які прийнято називати компетентностями.

Існує багато підходів до визначення сутності поняття «компетентність». Компетентність визначають як узгодженість між знаннями, практичними вміннями та реальною поведінкою і, як системну єдність, яка інтегрує особистісні, предметні та інструментальні, в тому числі комунікативні особливості та компоненти [8]; компетентність – це здатність встановлювати зв'язок між знаннями та ситуацією, або, в ширшому розумінні, здатність знаходити процедури (знання та дії), придатні для вирішення проблем [13]; компетентність це сукупність особистісних якостей фахівця, отриманих у процесі набуття діяльнісного досвіду у певній соціальній та особистісній діяльності [10].

Компетентності не можуть бути зведені до лише фактичних знань, отриманих безпосередньо в закладах освіти або в процесі практичної діяльності, це цілісна система, що складається з кількох основних елементів.

Найважливішими компетентностями оголошуються – *hard skills*, *soft skills*, *meta skills*, які забезпечують можливість вміння аналізувати, моделювати, передбачати наслідки та перспективи творчої діяльності, використовувати інформацію тощо.

Обговорення проблем «*hard skills*» та «*soft skills*» у філософському та педагогічному загалі є доволі жвавим, тоді як поняття «*meta skills*» з'являється зовсім недавно і поки що активно досліджується зарубіжними вченими [7; 11; 12].

Жорсткі навички («*hard skills*») – це вміння та знання, необхідні для певної посади та конкретної роботи. Для фахівця з технічної творчості такими навичками є: загальна технічна та комп'ютерна грамотність, вміння працювати з кресленнями, схемами, моделями тощо, знання потенціалу розвитку професійної діяльності, здатність до сприйняття новацій та інновацій у технічній та технологічній сферах та ін.

М'які навички («*soft skills*») – необхідні для успішної комунікації в процесі професійної та повсякденної діяльності, забезпечують досягнення кар'єрного успіху та зростання. До «*soft skills*» належать: критичне мислення, креативність, емоційний інтелект, лідерські якості, комунікативні та ораторські здібності, вміння керувати часом, нетворкінг (соціальна і професійна діяльність, спрямована на те, щоб використовуючи друзів і знайомих максимально швидко і ефективно вирішувати складні професійні завдання) та ін.

«*Meta skills*» (мета-навички – провідні навички, навички високого порядку, які посилюють і активізують інші навички) виконують роль каталізатора для швидшого навчання та формування нових навичок [12], або *skills 4.0*, що визначають успішність людини у сучасному світі [11, р. 5]. Г. Разетті виділяє три критично важливі *meta skills*:

1. Самосвідомість – це набагато більше, ніж просто знати себе; вона має вирішальне значення для розуміння реальності та інших людей.
2. Креативність – це не просто розробка нових ідей: мінлива реальність вимагає від нас імпровізації та вирішення складних проблем.
3. Стійкість, що має вирішальне значення для подолання труднощів і відновлення після невдач, оскільки прийняття нових рішень вимагає експериментів і частіше за все – невдач [12].

Конкурентноспроможним та затребуваним на сучасному ринку праці може бути лише фахівець, що досконало володіє усім набором компетентностей і розуміє необхідність постійної самоосвіти та саморозвитку.

Висновки. Отже сучасний стан суспільства визначають такі чинники як глобальна інформатизація (від повсякденного життя окремого індивіда до різноманітних соціальних сфер та суспільних процесів), невинне суттєве збільшення обсягу професійно-орієнтованих масивів інформації, прогресивний розвиток науки, техніки, технологій, цифровізація.

Відповідями на ці виклики є розробка та впровадження новітніх наукових, технічних, виробничих, цифрових технологій, інноваційні моделі розвитку економіки, культури, виробничої сфери та сфери послуг, що актуалізує формулювання нових вимог до вмінь, навичок, компетентностей фахівців загалом і фахівців із технічної творчості зокрема, переосмислення змісту та механізмів процесу фахової підготовки відповідно до реалій сьогодення.

Найбільш затребуваними та успішними стають фахівці високого рівня компетентності, креативні, творчі, здатні до самовдосконалення та саморозвитку. Отже, технічна творчість – це не лише процес створення нових технологічних рішень, а форма буття людини, яка змінює способи соціальної взаємодії, ціннісні орієнтири та культурні практики. Усвідомлення її етичного, культурного та гуманістичного виміру, дозволить утримувати баланс між технічними інноваціями і соціально-комунікативною спроможністю суспільства адаптуватися до них.

Подальша лінія дослідження технічної творчості може полягати у розробці освітньої моделі підготовки фахівців технічної творчості, здатних поєднувати інноваційне технічне мислення з етичними, соціальними та гуманістичними компетентностями.

Список використаних джерел

1. Карпенко Н. А. Психологічний зміст і структура творчого потенціалу особистості. *Науковий вісник Львівського державного університету*. 2014. Вип. 1. С. 190–201.
2. Корсак М. В. Особистість як суб'єкт творчої діяльності: автореф. дис. ... канд. філос. наук. Одеса, 2013. 15 с.
3. Новіков Б. В., Богачов Р. М., Бубон Т. В. Творча діяльність як засіб самореалізації особистості у суспільстві. *Освітній дискурс*. 2022. № 39 (1–3). С. 84–89.
4. Радченко О. Я. Шляхи формування творчої особистості майбутнього педагога у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Вип. 66. Т. 2. С. 93–97.
5. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
6. Тарара А. М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проектної і технологічної діяльності. Київ: Педагогічна думка, 2014. 134 с.
7. Amran M., Kutty F., Surat S. Creative problem-solving (CPS) skills among university students. *Creativ. Educ.* 2019. № 10. P. 3049–3058. URL: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=96794> (дата звернення: 12.10.2025).
8. Birnbaum M. L., Daily E. K. Competency and competence. *Prehospital and disaster medicine*. 2009. Vol. 24. № 1. P. 1–2. DOI: <https://doi.org/10.1017/s1049023x00006452>
9. Bridges D. Transferable skills: a philosophical perspective. *Stud. High Educ.* 1993. № 18 (1). P. 43–52. URL: [https://www.sciencedirect.com/science/refhub/S2405-8440\(22\)00075-5/sref8](https://www.sciencedirect.com/science/refhub/S2405-8440(22)00075-5/sref8). (дата звернення: 12.10.2025).
10. Houston W. R. Exploring competency based education. Berkeley, Calif: McCutchan Pub. Corp., 1974. 426 p.
11. Maisiri W., Van Dyk L. Industry 4.0 skills: A perspective of the South African manufacturing industry. *SA Journal of Human Resource Management*. 2021. P. 1–9.
12. Razzetti G. The Meta Skills You Need to Thrive in the 21st Century. 2018. URL: <https://www.fearlessculture.design/blog-posts/the-metaskills-you-need-to-thrive-in-the-21st-century> (дата звернення: 12.10.2025).
13. Woodruffe C. What is meant by a competency? *Leadership & organization development journal*. 1993. Vol. 14. №. 1. P. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb053651>

References

1. Karpenko N. A. (2014). Psykholohichniy zmist i struktura tvorchoho potentsialu osobystosti [Psychological content and structure of the creative potential of the individual]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Bulletin of Lviv State University*, 1, 190–201 [in Ukrainian].
2. Korsak M. V. (2013). Osobystist yak subiekt tvorchoi diialnosti: avtoref. dys. ... kand. filos. nauk. [Personality as a subject of creative activity: author's abstract of the dissertation ... candidate of philosophy.]. Odessa [in Ukrainian].
3. Novikov B. V., Bohachov R. M., Bubon T. V. (2022). Tvorchia diialnist yak zasib samorealizatsii osobystosti u suspilstvi [Creative activity as a means of self-realization of the individual in society]. *Osvitnii dyskurs – Educational discourse*, 39 (1–3), 84–89 [in Ukrainian].
4. Radchenko O. Ya. (2019). Shliakhy formuvannia tvorchoi osobystosti maibutnoho pedahoha u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Ways of forming the creative personality of a future teacher in the process of studying pedagogical disciplines]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education schools*, 66, 2, 93–97 [in Ukrainian].
5. Sysoieva S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]: pidruchnyk. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

6. Tarara A. M. (2014). Tekhnichna tvorchist uchniv osnovnoi shkoly u protsesi proektnoi i tekhnolohichnoi diialnosti [Technical creativity of primary school students in the process of project and technological activities]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
7. Amran M., Kutty F., Surat S. (2019). Creative problem-solving (CPS) skills among university students. *Creativ. Educ*, 10, 3049–3058. URL: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=96794> (accessed: 12.10.2025).
8. Birnbaum M. L., Daily E. K. (2009). Competency and competence. *Prehospital and disaster medicine*, 24, 1, 1–2. DOI: <https://doi.org/10.1017/s1049023x00006452>.
9. Bridges D. (1993). Transferable skills: a philosophical perspective. *Stud. High Educ*, 18 (1), 43–52. URL: [https://www.sciencedirect.com/science/refhub/S2405-8440\(22\)00075-5/sref8](https://www.sciencedirect.com/science/refhub/S2405-8440(22)00075-5/sref8) (accessed: 12.10.2025).
10. Houston W. R. (1974). *Exploring competency based education*. Berkeley, Calif: McCutchan Pub. Corp.
11. Maisiri W., Van Dyk L. (2021). Industry 4.0 skills: A perspective of the South African manufacturing industry. *SA Journal of Human Resource Management*. 1, 9.
12. Razzetti G. (2018). The Meta Skills You Need to Thrive in the 21st Century. URL: <https://www.fearlessculture.design/blog-posts/the-metaskills-you-need-to-thrive-in-the-21st-century> (accessed: 12.10.2025).
13. Woodruffe C. What is meant by a competency? (1993). *Leadership & organization development journal*, 14, 1, 29–36. DOI: <https://doi.org/10.1108/eb053651>.

Отримано 16.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 12.11.2025 (якщо є).

Прийнято до друку 15.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 16.10.2025.

Received in revised form 12.11.2025.

Accepted for publication 15.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 165:004.8

Критичне мислення і формальна логіка в системах штучного інтелекту: філософське осмислення

CRITICAL THINKING AND FORMAL LOGIC IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS: A PHILOSOPHICAL ANALYSIS

НЕВМЕРЖИЦЬКА Олена – кандидат філософських наук, старший викладач кафедри філософії та психології, Київський університет інтелектуальної власності і права, вул. Харківське шосе, 210, м. Київ, 02000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9346-7205>

КИЯШКО Святослав – аспірант гуманітарно-педагогічного факультету, кафедри «Управління та освітніх технологій», Національний університет біоресурсів і природокористування України, вул. Героїв Оборони, 15, м. Київ, 0304, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0000-2938-0199>

NEVMERZHYTSKA Olena – Candidate of Philosophical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Philosophy and Psychology, Kyiv University of Intellectual Property and Law, 210 Kharkivske Shose St., Kyiv, 02000, Ukraine

KYIASHKO Svyatoslav – postgraduate student of the Faculty of Humanities and Pedagogy, Department of «Management and Educational Technologies», National University of Life Resources and Environmental Sciences of Ukraine, 15 Heroiv Oborony St., Kyiv, 0304, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-4>

Анотація. Стаття пропонує цілісне філософське осмислення критичного мислення та формальної логіки в сучасних системах штучного інтелекту (ШІ) на тлі поширеного феномену «галюцинацій» – впевнено згенерованих, але фактично хибних відповідей. Автори обґрунтовують, що суто статистичні мовні моделі без внутрішніх механізмів верифікації не забезпечують епістемічної надійності й тому вимагають «дисциплінування» через логічні та метакогнітивні модулі. Методологічно дослідження поєднує історико-філософський аналіз (від Аристотеля, Декарта, Канта і Поппера до сучасних дискусій про семантичну обмеженість синтаксичних процедур у дусі «китайської кімнати» Дж. Серля) з оглядом технічних підходів до інтеграції логіки у мовні моделі ШІ. Показано маятникову еволюцію від символічного (GOFAI) до нейромережевого підходів і формування консенсусу на користь нейросимвольних архітектур, які поєднують статистичну потужність із прозорістю логічного виведення. Виокремлено три компоненти людського критичного мислення, релевантні для алгоритмів: нормативний (правила та закони логіки), дескриптивний (усвідомлення типових когнітивних викривлень) і прескриптивний (процедури самокорекції). На цій підставі сформульовано принципи «логічної дисципліни» для ШІ: явне багатокрокове міркування, внутрішня самоперевірка й оцінка впевненості, інструментальна перевірка фактів (на основі використання зовнішніх модулів і баз знань), причинно-наслідкове моделювання та пояснюваність. Розглянуто обмеження: коректність формального виведення не гарантує істини за хибних посилок; відсутність свідомості та інтенціональності унеможливорює «внутрішню» мотивацію до істини; довгі ланцюжки міркувань можуть раціоналізувати початкову помилку. Аргументовано, що оптимальною наразі є гібридна парадигма, де ШІ виконує роль швидкого логічного фільтра та генератора гіпотез, а людина – остаточного епістемічного арбітра. Практична значущість охоплює освіту, науку та управлінські рішення: впровадження логічних і метакогнітивних контурів здатне знизити частоту фактологічних помилок і підвищити довіру до ШІ. Наукова новизна полягає в міждисциплінарному картуванні компонентів критичного мислення на реалізовані алгоритмічні механізми та в окресленні дослідницької програми для розвитку

«мислячих» моделей, які поєднують логічну строгість, причинне міркування і прозору пояснюваність, лишаючись при цьому під наглядом людини.

Ключові слова: критичне мислення, формальна логіка, нейросимвольний штучний інтелект, галюцинації ШІ, пояснюваність ШІ, епістемологія ШІ.

Summary. The article provides a comprehensive philosophical account of critical thinking and formal logic within contemporary artificial intelligence (AI) systems against the backdrop of the pervasive «hallucination» phenomenon—confidently produced yet factually incorrect outputs. It argues that purely statistical language models, lacking intrinsic verification mechanisms, cannot deliver epistemic reliability and therefore require «disciplining» via logical and metacognitive components. Methodologically, the study combines a history-of-philosophy perspective—from Aristotle, Descartes, Kant and Popper to current debates on the semantic limits of syntactic procedures (e.g., Searle’s «Chinese Room») – with a survey of technical strategies for embedding logic in AI. The paper traces the pendulum swing from symbolic (GOF AI) to neural approaches and shows an emerging consensus in favor of neuro-symbolic architectures that couple statistical power with the transparency of formal inference. It identifies three human critical-thinking components relevant for algorithms: a normative one (logical laws and rules), a descriptive one (awareness of common cognitive biases), and a prescriptive one (procedures for self-correction). Building on this mapping, it formulates principles of «logical discipline» for AI: explicit multi-step reasoning, internal self-verification and confidence estimation, tool-assisted fact-checking (calls to external modules and knowledge bases), causal modeling, and explainability. The analysis also clarifies key limitations: valid formal inference does not ensure truth under false premises; the absence of consciousness and intentionality precludes an «intrinsic» drive to truth; long reasoning chains may rationalize an initial error. The paper contends that a human-in-the-loop paradigm is currently optimal: AI acts as a rapid logical filter and hypothesis generator, while the human agent remains the final epistemic arbiter. Practical significance spans education, science, and managerial decision-making: introducing logical and metacognitive control loops can reduce factual errors and strengthen trust in AI. The contribution lies in an interdisciplinary mapping of critical-thinking components to implementable algorithmic mechanisms and in outlining a research program for «thinking» models that integrate logical rigor, causal reasoning, and transparent explanations – while remaining under human oversight.

Key words: critical thinking, formal logic, neuro-symbolic AI, AI hallucination, AI explainability, AI epistemology.

Вступ. Стрімкий розвиток генеративних моделей штучного інтелекту (ШІ) актуалізував філософське питання про природу мислення і логіки в машинних системах. Сучасні великі мовні моделі, як ChatGPT, Gemini, Grok продемонстрували здатність генерувати розгорнуті зв’язні тексти, проте поряд із правильними відповідями вони з упевненістю продукують правдоподібні, але хибні твердження. Цей феномен дістав назву «галюцинацій» нейромереж. Проблема полягає в тому, що модель, покликана оперувати знаннями, фактично імітує знання – вона може надати грамотно сформульовану відповідь, яка звучить переконливо, але не відповідає дійсності. Як наслідок, некритичний користувач часто сприймає помилковий, хоч і правдоподібний результат за істину. Це створює ризик фундаментального непорозуміння: якщо навіть фахівцю потрібно перевіряти кожен факт, то де межа між знанням і його симуляцією? Аналогічна дилема простежується ще від часів Платона, який відрізняв справжнє знання (episteme) від простої думки (doxa) – у випадку ШІ його відповіді часто належать саме до сфери переконливої думки, а не обґрунтованого знання. Таким чином, виникає філософське питання: як відрізнити істинне знання від правдоподібної помилки у відповідях ШІ, і чи здатен ШІ самостійно здійснювати таке розрізнення?

Практичну значущість проблеми важко переоцінити. Галюцинації ШІ підривають довіру до інтелектуальних систем та можуть гальмувати їх впровадження у відповідальних сферах. ШІ-рішення, що дають красиві, але неправильні відповіді, ризикують лишитися

розважальними іграшками замість надійних інструментів. Це вже призвело до того, що в деяких компаніях запроваджують додаткові процедури перевірки: результати, згенеровані моделлю, обов'язково ревізуються експертом, аби виявити можливі помилки. Такий підхід перекладає тягар критичного аналізу на людину, вказуючи на обмеженість самих моделей. Отже, постає науково-практичне завдання: навчити штучний інтелект критично мислити і дотримуватися логіки, щоб він не лише відтворював імовірні тексти, а й умів відрізняти істину від хиб. Чи можливо це взагалі, з огляду на несвідомий характер сучасних алгоритмів? Це питання має міждисциплінарний характер, поєднуючи інженерні завдання та філософські проблеми епістемології і свідомості.

Аналіз останніх досліджень. Проблема правдоподібних, але хибних відповідей ШІ привернула увагу і дослідників, і практиків. З одного боку, проводяться емпіричні дослідження частоти та типології галюцинацій [9]. Ці дані вказують на систематичність проблеми. З іншого боку, лідери галузі ШІ усвідомлюють ризики та публічно підкреслюють необхідність обережності. Так, генеральний директор OpenAI С. Альтман визнав, що його здивувала надмірна довіра користувачів до ChatGPT, і застеріг, що моделі іноді «брешуть, щоб догодити», вигадуючи неіснуючі факти, тому не слід сліпо довіряти їхнім відповідям [7]. Практична реакція індустрії полягає у впровадженні принципів критичного мислення при використанні ШІ: результати моделі мають перевірятися на достовірність людиною-експертом перед прийняттям рішень [13; 20; 7].

У науковій літературі пропонується низка підходів до вирішення проблеми. По-перше, звернули увагу на необхідність оснастити моделі механізмами логічного контролю. Перші спроби інтеграції логіки в ШІ ще у 1960-х (системи автоматичного доведення теорем, експертні системи) заклали підґрунтя для сучасних досліджень в напрямі нейросимвольного ШІ [8; 16]. Огляд Colelough та Regli (2024) показує, що в період 2020–2024 рр. відбувся вибух досліджень на стику нейронних мереж та формальної логіки [8]. Попит на нейросимвольні рішення пояснюється усвідомленням меж чисто статистичних моделей: низка авторів наголошує, що «не можна долетіти до Місяця, видаючись на дедалі вищі дерева», маючи на увазі, що просте нарощування параметрів моделей не замінює якісного стрибка в напрямі логічного розуміння [8; 16].

По-друге, дослідники вказують на важливість метакогнітивних компонентів – здатності системи ШІ аналізувати власні «міркування» і виявляти помилки до того, як вони потраплять у фінальну відповідь. Поки що метакогніція залишається найменш дослідженою сферою (за згаданим оглядом, лише невелика частина робіт стосувалися самоконтролю ШІ), але поява перших моделей з ознаками планування та самоперевірки свідчить про перспективність цього напрямку [24; 15].

По-третє, у філософських публікаціях (Матвієнко, 2025; Надурак, 2022) осмислюється сам феномен критичного мислення та раціональності, на які орієнтуються творці ШІ. Зокрема, Матвієнко (2025) вказує на взаємодію людини і ШІ у процесі мислення: щоби моделі стали корисними, людські навички критичного аналізу мають бути «перенесені» в алгоритмічне середовище [4]. Український філософ В. Надурак наголошує: «таким чином, серед іншого, навичка критичного мислення передбачає володіння спеціальним інструментарієм – набором різних процедур, які допомагають долати когнітивні упередження» [5, с. 142], тобто що критичне мислення – це навичка оцінювати хід власних думок за критеріями раціональності. На ці ідеї спирається наше дослідження, фокусуючись на тому, як прищепити машинам елементи критичного і логічного мислення [5; 3]. Водночас залишається невирішеним питання про межі такого «навчання»: поки що неясно, чи можливе справжнє розуміння істини без свідомості,

або ж ШІ завжди тільки імітуватиме мислення. Саме цей аспект покликаний висвітлити філософський підхід, обраний у статті.

Мета статті. Метою даного дослідження є філософське осмислення проблеми критичного мислення та формальної логіки в системах штучного інтелекту, а також вироблення підходів до подолання феномену «правдоподібних помилок» у відповідях ШІ. Для досягнення цієї мети вирішуються такі завдання: 1) проаналізувати природу галюцинацій ШІ та пов'язані з ними епістемологічні проблеми істинності і знання; 2) розкрити зміст поняття критичного мислення людини, спираючись на праці класичних і сучасних філософів, та виокремити компоненти критичного мислення, релевантні для алгоритмів (формально-логічний, рефлексивний, прескриптивний); 3) дослідити еволюцію підходів до впровадження формальної логіки в ШІ – від ранніх символічних систем до сучасних нейромережевих моделей, що намагаються відновити логічну складову; 4) порівняти здатність до логічного та критичного мислення у людини і сучасних ШІ-моделей, визначивши ключові відмінності та точки зближення; 5) окреслити перспективи розвитку «мислячих» моделей ШІ та пов'язані з ними філософські питання (проблему свідомості, інтенціональності, довіри тощо).

Виклад основного матеріалу. Проблема правдоподібних, але хибних відповідей ШІ, відома як явище галюцинацій, виявило обмеження суто статистичного підходу до побудови імітації інтелекту [13; 9]. Моделі глибинного навчання генерують тексти, ґрунтуючись на ймовірнісних закономірностях у даних, без перевірки їх істинності [13; 20]. У результаті ШІ може впевненим тоном повідомити неправдивий «факт» або вигадати цитату, яка ніколи не існувала [20; 9]. Небезпека подібних ситуацій посилюється тим, що такі відповіді не мають явних ознак помилковості – вони стилістично коректні, логічно впорядковані і часто не викликають підозри у неспеціаліста [9]. Класичний приклад – модель впевнено пояснює неіснуюче наукове поняття або радить ліки, яких насправді немає. Лише експерт, вже озброєний знанням істини, може відрізнити підробку. Таким чином, епістемологічний статус знання, згенерованого ШІ, стає проблематичним: чи можна назвати це знанням, якщо йому бракує гарантії істинності? У традиційній філософії знання розуміють як обґрунтовану істинну віру. У випадку ШІ ми маємо справу принаймні з видимістю віри (модель «впевнена» у своїх твердженнях) без особистої відповідальності за істину. Це знання без суб'єкта, яке може виявитися хибним [5].

Із гносеологічної точки зору, така ситуація кидає виклик відомому критерію істинності. Якщо правдоподібність більше не є надійним показником істини, потрібні додаткові механізми верифікації [13; 20]. Відповіддю на цей виклик стала низка технологічних рішень. По-перше, розробники почали впроваджувати вбудовані перевірки фактів. Деякі сучасні великі мовні моделі (наприклад, у режимах пошуку) здатні автоматично робити запит до баз знань чи інтернету, щоб підтвердити факт перед тим, як сформулювати відповідь [13]. Однак і цього недостатньо – модель може неправильно витлумачити знайдену інформацію або підібрати нерелевантні джерела [9]. По-друге, виникла ідея, що модель повинна «думати перед тим, як говорити». Ця метафора лягла в основу нової методики генерації відповідей на запити до ШІ-систем, про які йтиметься далі. Утім, уже зараз зрозуміло: просто збільшувати обсяги тренувальних даних недостатньо для усунення галюцинацій [9; 16]. Потрібні якісно інші підходи, зокрема залучення механізмів логічного виведення та критичного аналізу.

Щоб зрозуміти, що саме необхідно реалізувати в ШІ, звернімося до поняття критичного мислення людини. У філософській традиції критичне мислення пов'язане з ідеалом раціональності та рефлексії. Людина, яка мислить критично, не просто формально правильно міркує, але й постійно оцінює зміст своїх думок, відфільтровуючи помилки, упередження, логічні хиби. В. Надурак визначає: «Критичне мислення це навичка, що передбачає

вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності» [5, с. 134]. Така здатність спирається на три складові: нормативну, дескриптивну і прескриптивну. Нормативна складова передбачає знання правил правильного мислення – законів формальної логіки, методів наукового обґрунтування, принципів доказовості. Дескриптивна складова пов'язана з усвідомленням реальних психологічних процесів мислення, зокрема типових когнітивних викривлень (ефект підтвердження, помилки атрибуції тощо). Нарешті, прескриптивна складова включає методи виправлення думки: як перебороти упередження, перевірити факти, застосувати логічні схеми для оцінки аргументів [5]. Отже, критичне мислення є метамисленням – мисленням про мислення, спрямованим на досягнення істинності й обґрунтованості знань.

Формальна логіка відіграє у цьому ключову, але не єдину роль. Ще Аристотель заклав основи логіки як науки про форми правильного міркування, які гарантують збереження істини. Наприклад, силістична логіка вчить, що із двох істинних посилок при правильній формі аргументу гарантовано впливає й істинний висновок [1]. Цей формальний апарат забезпечує несуперечливість і правильність міркувань, абстрагуючись від конкретного змісту. Критично мисляча людина опановує логіку, але йде далі – вона рефлексує над самим фактичним змістом: чи правдиві наші посилки? чи не впливають на висновки психологічні упередження? Така всеосяжна раціональність є ідеалом, до якого людство йшло століттями. Філософи від Декарта до Канта наголошували на важливості сумніву та самоперевірки в процесі пізнання. Німецький мислитель І. Кант, зокрема, у «Критиці чистого розуму» вимагав надавати розум критицизму, аби окреслити межі достовірного знання [2]. У ХХ ст. К. Поппер розвинув ідею фальсифікаціонізму, за якою наукове знання просувається шляхом спростування помилок [6] – також прояв критичного підходу. Таким чином, критичне мислення можна розглядати як історично сформований канон інтелектуальної дисципліни, котрий поєднує формальну строгість логіки з емпіричним контролем і самокорекцією.

Чи можна алгоритмічно відтворити такі функції? Принаймні частково – так. Формальні аспекти раціональності піддаються алгоритмізації: правила логіки можна закодувати у програмі [8; 10]. Власне, перші системи ШІ (у 1950-х–1960-х роках) були символьними і оперували логічними правилами. Програма Logic Theorist (1956) доводила теореми, а мова Prolog надалі стала класичним інструментом логічного програмування. Проте повністю замінити людське критичне мислення суто формальною логікою не вдалося. Логічні експертні системи виявилися негнучкими: вони вимагали повної бази фактів і не могли самостійно навчатися новому [8]. Хвиля ентузіазму щодо нейронних мереж у 2010-х змістила акцент на підхід машинного навчання «без вчителя», де машина сама виявляє патерни в представленому наборі даних. Це дало вражаючі результати у розпізнаванні образів, генерації осмислених текстів, перекладі, але це відбулося за рахунок втрати прозорості процесу мислення машини. Глибокі нейромережі – «чорні скриньки», які можуть приховувати грубі помилки в логіці виводу. Наприклад, моделі без явно заданих арифметичних правил часом плутали елементарні арифметичні операції або причинно-наслідкові відношення, якщо таких прикладів не було в навчальних даних [13; 9; 7]. Це й спонукало науковців повернутися до ідеї дисциплінування ШІ за допомогою логіки та правил критичного мислення.

Таким чином, історія розвитку ШІ – це маятник між символічним та суб-символічним підходами. Перший підхід трактував інтелект як маніпулювання символами за строгими правилами (так званий Good Old-Fashioned AI, GOF AI). Другий, сучасний, бачить інтелект як статистичне узагальнення великих даних нейронними мережами. Сьогодні формується консенсус, що істинно сильний ШІ повинен поєднати обидва підходи. Концепція нейросимвольного

ШІ виходить саме з цієї ідеї: об'єднати потужність машинного навчання (інтуїтивне «мислення» на основі великих даних, аналог Системи 1 за Д. Канеманом [14]) із надійністю та прозорістю символічної логіки (повільне аналітичне мислення – Система 2 за Д. Канеманом [14]). Практичні результати вже є: сучасні моделі ШІ розробляються таким чином, що можуть викликати зовнішні інструменти (калькулятори, бази знань) для перевірки своїх відповідей, виявляти логічні суперечності у тексті, будувати формальні моделі ситуацій [8; 15; 24]. Наприклад, алгоритми Google для задач математики навчилися генерувати математичні докази, комбінуючи нейромережу з модулем на зразок AlphaGo, що здійснює пошук рішень [12]. Вже у 2023–2024 рр. провідні лабораторії представили прототипи великих мовних моделей, здатних до багатокрокового логічного міркування. Компанія OpenAI восени 2024 р. випустила модель під назвою OpenAI o1, яку охарактеризовано як перший зразок «мислячого» ШІ. Модель o1 генерує прихований ланцюжок міркувань (chain-of-thought), перш ніж видати фінальну відповідь. Модель ніби «розмірковує про себе» в процесі пошуку відповіді, за рахунок цього точність відповідей суттєво зростає. Як повідомляє OpenAI, експериментальна версія o1 у складному математичному тесті вирішила 83% задач, тоді як звичайний GPT-4 – лише 13 %. Також o1 значно перевершив попередників у конкурентних програмах з програмування (89-й перцентиль на Codeforces) та запитаннях PhD-рівня з природничих наук [17]. Майже одночасно Google представив власну модель Gemini 2.0 Flash Thinking – експериментальну версію, оптимізовану під міркування. Вона використовує внутрішній «процес думання», що помітно поліпшує багатокрокове планування і логічні виводи. У тестах Gemini Flash Thinking розв'язувала складні логічні головоломки, комбінуючи аналіз зображень і тексту, та на 75 % зменшила кількість помилок у програмуванні порівняно з попередником [11]. Обидві компанії фактично рухаються в одному напрямі: їх моделі вчать витратити більше обчислювального часу на обдумування кожної відповіді. Як підкреслюють провідні розробники ШІ, нова модель «навчена використовувати процес мислення для посилення свого міркування», і при збільшенні часу на обчислення якості рішень помітно зростає. Це підтверджує стару істину: ретельний аналіз (хай і алгоритмічний) дає кращий результат, ніж миттєва реакція.

Утім, упровадження chain-of-thought автоматично не вирішує всіх проблем. Дослідники відзначають цікавий побічний ефект: якщо початковий крок міркування виявився хибним, довший ланцюжок може лише посилити помилку, зробивши кінцеву відповідь ще переконливішою у своїй неправильності. За аналогією з людиною, це схоже на раціоналізацію упередження – коли логіка використовується для того, щоб виправдати хибне інтуїтивне рішення. Перші тести «мислячих» моделей зафіксували поодинокі випадки, коли при складній задачі модель збивалася на неправильний шлях і впевнено його розвивала [11; 17]. Більше того, деякі оглядачі зауважили, що ранні версії reasoning-моделей навіть частіше галюцинували дрібні факти, надто зосередившись на власних міркуваннях. Розробники врахували це в оновленнях: тепер моделі на кшталт o1 вміють коригувати власні помилки на проміжних етапах [17]. Задіяно механізми, подібні до людського «подвійного перевіряння»: модель генерує кілька варіантів розв'язання задачі і звіряє їх між собою або з зовнішніми джерелами, перш ніж видати остаточну відповідь. Такий метакогнітивний елемент (перевірка себе) поступово зближує алгоритмічне виведення з людським критичним мисленням [5; 14].

Таким чином, при порівнянні людського критичного мислення й логічного мислення ШІ, попри значний прогрес, між мисленням людини та алгоритму все ще існує принципова різниця. Людина мислить не тільки логічно, а й змістовно: наші судження занурені в контекст життєвого досвіду, вони мають мотивацію (прагнення до істини, практичну зацікавленість), і головне – ми усвідомлюємо сенс своїх думок [2; 5]. ШІ-модель наразі оперує символами

без справжнього розуміння їх значення. Цей аргумент відомий у філософії як парадокс «китайської кімнати» Дж. Серля: система може маніпулювати символами за правилами синтаксису, але не мати семантичного доступу до значень [21]. Так само і сучасний ШІ: навіть коли він «міркує» логічно, це відбувається на рівні формальних операцій, а не осмислення. Наприклад, модель може виявити формальну суперечність між двома твердженнями, якщо її навчено правилам логіки, але вона не «відчуває» абсурдності змісту, як це зробила б людина. Відомий теоретик причинності Дж. Перл зауважив, що нинішнім нейромережам бракує розуміння причинно-наслідкових зв'язків, вони оперують лише кореляціями [18; 19]. Людина ж, пізнаючи світ, будує його причинну модель і тим самим досягає глибшого розуміння. Відповідно, без засвоєння принципу причинності ШІ навряд чи буде критично оцінювати свої висновки – адже одне з питань критичного мислення: «Чому ми вважаємо це істинним, які причини та наслідки?» – поки для машин закрите [18].

Ще одна суттєва відмінність – наявність свідомості та особистої відповідальності. Людина несе епістемічну відповідальність за свої твердження: якщо я помиляюся, це впливає на мій подальший психологічний стан (я можу відчувати сумнів, сором, прагнути виправити помилку). ШІ не має таких переживань. Він не «хвилюється» про істинність – його задача задана ззовні (максимізувати точність відповіді чи догодити користувачу), що добре видно з публічних застережень розробників про те, що моделі іноді «вигадують, щоб сподобатися» [7]. Тому моделі типу ChatGPT раніше схильні були догоджати співрозмовнику навіть ціною правди. Хоча нові «мислячі» версії частково подолали цей синдром, та повної автономної мотивації до істини у них все ж немає. Можна сказати, що критичність залишається зовнішньою щодо ШІ: ми вбудовуємо в нього правила і фільтри, але він не усвідомлює потреби в них. Проте, «Найкращим інструментом для цього є критичне мислення, яке дає змогу знаходити компроміси для успішного розв'язання проблем і пошуку ефективних рішень. Водночас несвідоме використання штучного інтелекту може зашкодити людині й обмежити її розумовий розвиток» [4, с. 45].

Водночас, деякі аспекти людського мислення машини виконують краще. Наприклад, комп'ютер не втомлюється перевіряти тисячі варіантів, не має несвідомих упереджень, притаманних нам (скажімо, упередження підтвердження – confirmation bias – у алгоритму виникає лише якщо він навчений на одnobічних даних) [9; 13]. У рутинних логічних операціях машина перевершує людину швидкістю й точністю. Це підказує оптимальну стратегію на сьогодні: симбіоз людини і ШІ. Людина формулює цілі, інтерпретує результати, робить висновки про сенс і значення, тоді як ШІ може слугувати потужним інструментом аналізу, перевірки та генерування гіпотез. Уже з'являються приклади такої синергії: науковці використовують великі мовні моделі для попереднього огляду літератури чи генерування можливих рішень, але потім критично оцінюють ці пропозиції, відкидаючи хибні [15]. Виходить своєрідний тандем, де ШІ – «логічний фільтр» і помічник, а остаточний арбітр істини – людина [14]. «Водночас штучний інтелект розвивається значно швидше, ніж людське мислення. Це має спонукати сучасну людину працювати над власним мисленням і постійно самовдосконалюватися» [4, с. 41].

Отже, незважаючи на всі досягнення, межа між машинним і людським мисленням поки що не стерта. Спільним між ними є здатність дотримуватися формальних правил: сучасні моделі значно знизили частоту елементарних логічних помилок, вони можуть уникати суперечностей, слідкувати за структурою аргументу. Але відмінним залишається джерело цієї здатності. Для людини правила логіки – це усвідомлена норма, частина культури мислення, яку вона приймає внутрішньо. Для ШІ – це зовнішня програма, якій він слідує, не знаючи «навіщо». Внаслідок цього людина залишається носієм семантичної інтуїції і творчості, здатною вийти за межі

правил, коли потрібно (наприклад, винайти нову концептуальну схему при науковому прориві). ШІ ж діє в рамках заданого формалізму і не має власної ініціативи щось змінювати. Втім, як було показано, крок за кроком машини запозичують дедалі більше «людських» прийомів мислення. Ймовірно, майбутні моделі зможуть враховувати контекст і здоровий глузд краще, ніж нинішні – вже зараз ведуться роботи з інтеграції в ШІ онтологічних баз знань, що втілюють базові уявлення про реальний світ: «...вже зараз ведуться роботи з інтеграції в ШІ онтологічних баз знань, що втілюють базові уявлення про реальний світ. Українські дослідження цифровізації освіти також розглядають ШІ як органічну частину цього комплексного процесу, що поєднує великі дані, хмарні сервіси та машинне навчання» [3, с. 29]. Так, у проєктах типу ConceptNet закладено тисячі тривіальних фактів (на кшталт «вода мокра», «вогонь обпікає»), які формують базу для здорового глузду. Коли мовні моделі почнуть послуговуватися такими онтологіями, їх відповіді стануть змістовнішими і менш абсурдними. Але повністю людську гнучкість – здатність не тільки застосовувати знання, а й переосмислювати їх, вчитися новим концептам – поки що жодна програма не демонструє [14]. Крім того, побудова таких онтологічних баз знань має першочергове значення і при формуванні світогляду підростаючого покоління через систему освіти: «Цифровізація в контексті вищої освіти почала розглядатися як комплексний процес, що охоплює інноваційні педагогічні методи, використання великих даних (ВД), хмарних сервісів, штучного інтелекту (ШІ) та інструментів машинного навчання, а також розвиток цифрової культури в академічному середовищі» [3, с. 29].

Тому розбудова критично-мислячого ШІ підіймає низку глибинних питань філософського і етичного характеру. Насамперед, це питання про природу істини в контексті штучних систем. Якщо ШІ здатен оперувати істинними твердженнями, перевіряти їх на несуперечливість і навіть аргументувати – чи можна сказати, що він «знає» ці істини? З точки зору класичної епістемології, знання потребує не лише фактичної істинності, а й суб'єктивного обґрунтування (виправданої віри). У ШІ немає ні віри, ні розуміння – лише маніпуляція символами. Таким чином, епістемічний статус його відповідей залишається інструментальним: ці відповіді корисні для нас, але їх носій не є суб'єктом пізнання [6]. Це напругу перегукується з відомим питанням про співвідношення синтаксису і семантики («китайська кімната»): чи дорівнює виконання формальних правил володінню сенсом? – більшість дослідників поки що схиляється до відповіді «ні» [22]. Утім, прихильники функціоналістських підходів у філософії свідомості зауважують, що достатньо складна система, яка послідовно діє так, ніби розуміє, може вважатися носієм розуміння – ця дискусія про штучну свідомість виходить за межі нашого викладу, але стає щораз актуальнішою в міру «олюднення» поведінки ШІ.

Друге важливе питання – межі формальної логіки і алгоритмічного підходу. Логіка гарантує істинність висновків лише при заданні істинних засновків. Якщо ж вихідна інформація неповна або помилкова, то формально бездоганне виведення може привести до фактичної хиби. Це спостерігається і в роботі моделей: вони можуть абсолютно коректно з точки зору правил мови відповісти на запит, проте відповідь не буде істинною в реальності, бо модель не має всієї необхідної інформації або не розуміє прихованих припущень, що малися на увазі у питанні. Філософськи тут проявляється нездоланний для будь-якої формальної системи горизонт – теза, подібна до теореми Гьоделя про неповноту: у межах будь-якої достатньо виразної системи знайдуться істинні твердження, які вона не зможе довести [23]. Для ШІ це означає, що завжди існуватимуть питання, де він «застрягне» або згенерує хибу, бо не матиме доступу до якогось знання чи контексту, який нам очевидний. Усвідомлення цього припущення підштовхує до ідеї гібридного інтелекту: поєднання штучного та людського. Поки машини не набули істинної інтенціональності, людина залишається вищою інстанцією перевірки та сенсоутворення.

У перспективі дослідження в напрямі критичного ШІ мають не лише практичну а й теоретичну користь. Це свого роду експеримент із моделювання самого феномену мислення. Успіхи та невдачі на цьому шляху проливають світло на питання: що таке мислення? Якщо нам вдасться створити алгоритм, що аргументує, сумнівається, виправляє себе – чи не наблизимося ми до матеріалістичного розуміння розуму як обчислення? Якщо ж на якомусь етапі з'ясується, що без справжньої свідомості машина впирається у стелю можливостей, – це буде аргумент на користь особливої, нематеріальної природи мислення, як про те писали ще Декарт або Гуссерль. У будь-якому разі, філософія і ШІ нині вступають у продуктивний діалог. Філософські ідеї (наприклад, концепція Канемана про дві системи мислення або платонівське розрізнення істинного знання і думки) надихають інженерів на нові рішення. Натомість досягнення ШІ змушують філософів переглядати деякі класичні питання під новим кутом.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що інтеграція критичного мислення і формальної логіки в системи штучного інтелекту є необхідною передумовою підвищення їх надійності та істинності. Галюцинації ШІ – впевнена генерація хибних, хоча і правдоподібних відповідей – становлять серйозну перешкоду на шляху широкого впровадження інтелектуальних технологій. Просте масштабування моделей не розв'язує цієї проблеми, оскільки вона коріниться у відсутності в машині механізмів перевірки істини. Тому науковці звернулися до досвіду людини: розвиток критичного мислення протягом історії показує, які для цього потрібні інструменти – логічні правила, рефлексія, самокорекція. Частина з них уже вдалося реалізувати в новітніх моделях. Зокрема, впровадження явного багатокрокового міркування (ланцюжків думок) у моделях OpenAI, Google Gemini продемонструвало суттєве підвищення точності відповідей на складні запитання. Моделі навчилися витрачати більше часу на обдумування і навіть застосовувати зовнішні інструменти, що зменшило кількість фактологічних помилок. Однак повноцінне критичне мислення ШІ ще не досягнуте. Нинішні системи все ще неконтрольовано галюцинують у відкритих доменах, не мають внутрішньої мотивації до істини і не розуміють зміст своїх знань.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розвиток метакогніції в ШІ – здатності моделі оцінювати власні дії. Це включає механізми оцінки впевненості в своїх відповідях, виявлення потенційно сумнівних кроків міркування, повернення до попередніх етапів для виправлення. Також актуальним є збагачення моделей онтологічними знаннями і причинно-наслідковими уявленнями, щоб вони оперували не лише кореляціями, а й причинними моделями світу. У цій площині вже триває діалог між ШІ та працями з теорії причинності (наприклад, роботи Дж. Перла та ін.). Ще один важливий аспект – пояснюваність рішень ШІ. Моделі-«чорні ящики» мають навчитися пояснювати свої відповіді мовою логіки, зрозумілою людині. Це, знову ж, відсилає до ідеї, що ШІ повинен внутрішньо будувати хоч спрощені, але аргументи. Пояснюваність не лише підвищить довіру, а й сприятиме виявленню помилок: якщо модель зможе викласти свій «хід думок», людина або інша програма зможе проаналізувати його на правильність.

Нарешті, варто згадати етично-соціальний вимір проблеми. Навчити ШІ мислити критично – означає зробити його безпечнішим і кориснішим для суспільства. Системи, що дотримуються «логічної дисципліни», менше схильні до дезінформації і маніпуляцій. Це особливо важливо, враховуючи тенденцію інтеграції ШІ в освітні, правові, медійні процеси. Можна прогнозувати, що по мірі вдосконалення ШІ, роль людини зміститься з безпосереднього виконання рутинних інтелектуальних завдань до контролю та наставництва ШІ. Людина-викладач буде вчити машину, як вчила б студента: правилам, критичності, етики мислення. В цьому сенсі розвиток ШІ ставить перед нами дзеркало: щоб створити мислячий алгоритм, ми самі маємо чітко

усвідомити, як мислимо ми, що таке істина і логіка. Тож, займаючись «дисциплінуванням» штучного інтелекту, людство паралельно підвищує власну інтелектуальну культуру.

Отже, впровадження принципів критичного мислення і формальної логіки у ШІ є необхідною умовою для переходу до нової ери надійних інтелектуальних систем. Поєднання машинної потужності з людською раціональністю здатне дати якісно нові результати в науці, техніці, освіті. Штучний інтелект, позбавлений «дурних» помилок і прозорий у своїх міркуваннях, з цікавого експерименту поступово перетворюється на справді корисного помічника людства. Досягнення цієї мети вимагає ще чимало зусиль на перетині філософії, когнітивістики та комп'ютерних наук. Однак напрям окреслено вірно: навчити машини мислити правильно, аби вони могли доповнити і підсилити наше власне мислення, не спотворюючи його. Як підкреслюють сучасні дослідники, синергія людини і ШІ, побудована на засадах логіки та критичного мислення, може стати запорукою нових наукових відкриттів і технологічного прогресу. У процесі цього взаємного навчання – людини й машини – ми краще зрозуміємо і сам феномен розуму, що є одвічною темою філософії.

Список використаних джерел

1. Аристотель. Метафізика / пер. з давньогр. Київ: Темпора, 2022. 848 с.
2. Кант І. Критика чистого розуму / пер. з нім. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.
3. Крулевський А. В. Формування стратегії цифровізації системи вищої освіти в Україні: дис. ... д-ра філософії. Тернопіль, 2025. 291 с. URL: https://www.wunu.edu.ua/svr/disertacia/2025/Krulevskiy/Dis_Krulevskiyi.pdf (дата звернення: 08.10.2025).
4. Матвієнко І. Критичне мислення та штучний інтелект: сучасні можливості взаємодії. *Педагогіка, психологія, філософія*. 2025. Т. 13. № 2. URL: <https://humstudios.com.ua/uk/journals/tom-13-2-2025/kritichne-mislennya-ta-shtuchny-intelekt-suchasni-mozhливosti-vzayemodiyi> (дата звернення: 07.10.2025).
5. Надурак В. В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти*. 2022. № 28 (2). С. 129–147. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>
6. Поппер К. Логіка наукового відкриття / пер. з англ. Київ: Основи, 1994. 432 с.
7. Altman S. Don't trust ChatGPT too much. URL: <https://www.ndtv.com/world-news/dont-trust-that-much-openai-ceo-sam-altman-admits-chatgpt-can-be-wrong-8808530> (дата звернення: 07.10.2025).
8. Colelough B. C., Regli W. C. Neuro-Symbolic AI in 2024: A Systematic Review. CEUR-WS, 2024. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3819/paper3.pdf> (дата звернення: 09.10.2025).
9. Dang H. A., et al. Survey and Analysis of Hallucinations in Large Language Models. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 2025. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2025.1622292/full> (дата звернення: 10.10.2025).
10. Delvecchio G. P., et al. Neuro-Symbolic AI: A Task-Directed Survey in the Black-Box Models Era. *IJCAI 2025 Proceedings*, 2025. URL: <https://www.ijcai.org/proceedings/2025/1157.pdf> (дата звернення: 10.10.2025).
11. Google. Gemini 2.0 Flash / Gemini thinking models (Vertex AI). 2025. URL: <https://docs.cloud.google.com/vertex-ai/generative-ai/docs/models/gemini/2-0-flash> (дата звернення: 10.10.2025).
12. Google DeepMind. AlphaGo. URL: <https://deepmind.google/research/alphago/> (дата звернення: 11.10.2025).
13. Huang L., et al. A Survey on Hallucination in Large Language Models. arXiv:2311.05232, 2023. URL: <https://arxiv.org/pdf/2311.05232> (дата звернення: 07.10.2025).
14. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011.
15. Liu F., et al. Self-Reflection Makes Large Language Models Safer, Less Biased, and Ideologically Neutral. arXiv:2406.10400, 2024. URL: <https://arxiv.org/html/2406.10400v2> (дата звернення: 17.10.2025).
16. Nawaz U., et al. A review of neuro-symbolic AI integrating reasoning and learning for advanced cognitive systems. *AI Open*, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iswa.2025.200541>

17. OpenAI. Introducing OpenAI o1 / Learning to reason with LLMs. 12 Sept. 2024. URL: <https://openai.com/index/learning-to-reason-with-llms/> (дата звернення: 09.10.2025).
18. Pearl J. Causality: Models, Reasoning, and Inference. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
19. Pearl J., Mackenzie D. The Book of Why: The New Science of Cause and Effect. New York: Basic Books, 2018.
20. Sahoo P., et al. A Comprehensive Survey of Hallucination in Large Language Models. Findings of EMNLP 2024, 2024. URL: <https://aclanthology.org/2024.findings-emnlp.685.pdf> (дата звернення: 06.10.2025).
21. Searle J. R. Minds, Brains, and Programs // Behavioral and Brain Sciences. 1980. Vol. 3. № 3. P. 417–457.
22. Smith P. An Introduction to Gödel's Theorems. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
23. Wang Y., Zhao Y. Metacognitive Prompting Improves Understanding in Large Language Models. NAACL 2024, 2024. URL: <https://aclanthology.org/2024.naacl-long.106.pdf> (дата звернення: 12.10.2025).

References

1. Arustotel. (2022). Metafizyka [Metaphysics]. Kyiv: Tempora [in Ukrainian].
2. Kant I. (2000). Krytyka chystoho rozumu [Critique of pure reason]. Kyiv: Yunivers [in Ukrainian].
3. Krulevskiy A. V. (2025). Formuvannia stratehii tsyfrovizatsii systemy vyshchoi osvity v Ukraini [Formation of a digitalization strategy of the higher education system in Ukraine]. Dys. ... d-ra filosofiyi. Ternopil'. URL: https://www.wunu.edu.ua/svr/disertacia/2025/Krulevskiy/Dis_Krulevskiy.pdf (accessed: 08.10.2025) [in Ukrainian].
4. Matviienko I. (2025). Krytychne myslennia ta shtuchnyi intelekt: suchasni mozhlyvosti vzaiemodii [Critical thinking and artificial intelligence: Current possibilities of interaction]. Pedagogika, psykholohiia, filosofii – Pedagogy, Psychology, Philosophy, 13 (2). URL: <https://humstudios.com.ua/uk/journals/tom-13-2-2025/kritichne-mislennya-ta-shtuchny-intelekt-suchasni-mozhlyvosti-vzayemodiyi> (accessed: 07.10.2025) [in Ukrainian].
5. Nadurak V. V. (2022). Krytychne myslennia: poniattia ta praktyka [Critical thinking: Concept and practice]. Filosofii osvity – Philosophy of Education, 28 (2), 129–147. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7> [in Ukrainian].
6. Popper K. (1994). Lohika naukovooho vidkryttia [The logic of scientific discovery]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
7. Altman S. (2025, July 1). Don't trust ChatGPT too much. URL: <https://www.ndtv.com/world-news/dont-trust-that-much-openai-ceo-sam-altman-admits-chatgpt-can-be-wrong-8808530> (accessed: 07.10.2025).
8. Colelough B. C., & Regli W. C. (2024). Neuro-Symbolic AI in 2024: A systematic review. CEUR-WS. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3819/paper3.pdf> (accessed: 09.10.2025).
9. Dang H. A., et al. (2025). Survey and analysis of hallucinations in large language models. Frontiers in Artificial Intelligence. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/artificial-intelligence/articles/10.3389/frai.2025.1622292/full> (accessed: 10.10.2025).
10. Delvecchio G. P., et al. (2025). Neuro-Symbolic AI: A task-directed survey in the black-box models era. IJCAI 2025 Proceedings. URL: <https://www.ijcai.org/proceedings/2025/1157.pdf> (accessed: 10.10.2025).
11. Google. (2025). Gemini 2.0 Flash / Gemini thinking models (Vertex AI). URL: <https://docs.cloud.google.com/vertex-ai/generative-ai/docs/models/gemini/2-0-flash> (accessed: 10.10.2025).
12. Google DeepMind. (n. d.). AlphaGo. URL: <https://deepmind.google/research/alphago/> (accessed: 11.10.2025).
13. Huang L., et al. (2023). A survey on hallucination in large language models. arXiv:2311.05232. URL: <https://arxiv.org/pdf/2311.05232> (accessed: 07.10.2025).
14. Kahneman D. (2011). Thinking, fast and slow. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
15. Liu F., et al. (2024). Self-reflection makes large language models safer, less biased, and ideologically neutral. arXiv:2406.10400. URL: <https://arxiv.org/html/2406.10400v2> (accessed: 17.10.2025).

16. Nawaz U., et al. (2025). A review of neuro-symbolic AI integrating reasoning and learning for advanced cognitive systems. AI Open. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iswa.2025.200541>
17. OpenAI. (2024, September 12). Introducing OpenAI o1 / Learning to reason with LLMs. URL: <https://openai.com/index/learning-to-reason-with-llms/> (accessed: 09.10.2025).
18. Pearl J. (2009). Causality: Models, reasoning, and inference (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
19. Pearl J., & Mackenzie D. (2018). The book of why: The new science of cause and effect. New York, NY: Basic Books.
20. Sahoo P., et al. (2024). A comprehensive survey of hallucination in large language models. Findings of EMNLP 2024. URL: <https://aclanthology.org/2024.findings-emnlp.685.pdf> (accessed: 06.10.2025).
21. Searle J. R. (1980). Minds, brains, and programs. Behavioral and Brain Sciences.
22. Smith P. (2007). An introduction to Gödel's theorems. Cambridge: Cambridge University Press.
23. Wang Y., & Zhao Y. (2024). Metacognitive prompting improves understanding in large language models. NAACL 2024. URL: <https://aclanthology.org/2024.naacl-long.106.pdf> (accessed: 12.10.2025).

Отримано 28.10.2025.

Прийнято до друку 21.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 28.10.2025.

Accepted for publication 21.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 37.013.42: 1.316.7

Топологія кордону: досвід розрізнення і самоідентифікації у практиках громадянського, національно і військово-патріотичного виховання

**BORDER TOPOLOGY: EXPERIENCE OF DISTINCTION AND SELF-IDENTIFICATION
IN THE PRACTICES OF CIVIC, NATIONAL, AND MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION**

РАДІОНОВА Наталія – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії імені професора М. Д. Култаєвої, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, Україна

RADIONOVA Nataliia – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of Prof. M. D. Kultaieva Philosophy Department, G. S. Scovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2 Valentynivska St., Kharkiv, 61168, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7624-5539>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-5>

Анотація. У статті розглядається феномен кордону як ключовий аспект створення зон діалогу у сучасних освітніх і виховних практиках. Особливу увагу приділено дослідженню топологічного бачення кордону як простору переходу, діалогу і взаємного впливу у формуванні досвіду розрізнення і самоідентифікації у сучасних практиках громадянської освіти та національно-патріотичного виховання. Зосереджено увагу на проблемі розрізнення практик громадянського, національного та військово-патріотичного виховання, які формують у методологічному плані різні, але взаємопов'язані способи конструювання ідентичності, що свідчить про їх принципову відкритість та взаємоузгодженість у полі складної просторової динаміки культурних кордонів, які визначають символічні та смислові межі приналежності людини до певної спільноти. Культурні кордони не завжди збігаються з географічними, державними, політичними кордонами, як правило, вони топологічні, тобто визначаються взаємодією свого / чужого. Україна має багатовіковий досвід осмислення та регулювання меж свого / чужого, який проявляється у культурних, соціальних і політичних практиках сучасної України. Цей досвід включає як засвоєння чужих культурних моделей, так і збереження власної ідентичності, створюючи унікальну топологію свого / чужого, що формує особливу культурну пластичність адаптуватися до зовнішніх впливів без втрати внутрішньої цілісності, що проявляється в мистецтві, літературі, релігійних практиках і громадських інституціях у різні періоди колоніального існування української нації. Доведено, що історично сформований досвід розрізнення і самоідентифікації не лише визначає особливості України як культурної і політичної нації, але й створює концептуальні рамки сучасних дискусій про політичні кордони й культурне відчуження, культурний статус прикордоння, відмінність жорстких і м'яких кордонів тоталітарного і демократичного світу тощо. Зроблені висновки посилюють розуміння кордону як феномену людського світосприйняття й досвіду розрізнення і самоідентифікації у практиках громадянського, національного та військово-патріотичного виховання, що сприятиме формуванню відкритої, інтегрованої у світовий простір і одночасно самобутньої культурної спільноти.

Ключові слова: освіта, виховання, громадянин, національне й військово-патріотичне виховання, політичні й культурні кордони, ідеологія, пропаганда.

Summary. The article examines the phenomenon of the boundary as a key condition for creating zones of dialogue in contemporary educational and formative practices. Particular attention is paid to a topological conception of the boundary—as a space of transition, dialogue, and mutual influence—in shaping experiences of differentiation and self-identification within current practices of civic

education and national-patriotic formation. The analysis focuses on distinguishing civic, national, and military-patriotic modes of education which, at the methodological level, constitute different yet interrelated ways of constructing identity. Their interrelation indicates a fundamental openness and mutual alignment within the complex spatial dynamics of cultural boundaries that delineate the symbolic and semantic limits of belonging to a community. Cultural boundaries do not necessarily coincide with geographic, state, or political borders; rather, they are typically topological-defined by the interaction between self and other. Ukraine has centuries of reflection on and regulation of the limits of self/other, evident in the cultural, social, and political practices of contemporary Ukraine. This experience includes both the adoption of foreign cultural models and the preservation of its own identity, generating a distinctive topology of self/other that fosters a cultural plasticity capable of adapting to external influences without losing internal integrity—manifested in art, literature, religious practices, and civic institutions across various periods of the Ukrainian nation's colonial subjugation. The article demonstrates that this historically shaped experience of differentiation and self-identification not only defines Ukraine's character as a cultural and political nation, but also frames contemporary debates on political borders and cultural alienation, the cultural status of borderlands, and the distinction between «hard» and «soft» borders in totalitarian and democratic worlds. The article concludes that understanding the boundary as a phenomenon of human world-perception, and as an experience of differentiation and self-identification within civic, national, and military-patriotic education, can contribute to the formation of a cultural community that is open, globally integrated, and at the same time distinctive.

Key words: education, upbringing, citizen, national and military-patriotic education, political and cultural boundaries, ideology, propaganda.

Вступ. Сьогодні перед українською державою постало нагальне питання посилення практик не лише громадянського і національного виховання, але й і військово-патріотичного. Загально-відомо, що ця форма формування та виховання молоді була поширеною в середніх та вищих навчальних закладах за часів, коли Україна перебувала у складі радянського союзу. З отриманням незалежності, що ознаменувалося встановленням нових державних кордонів, падінням «залізної завіси», розширення культурних і соціальних кордонів, перш за все завдяки встановленню свободи пересування, розпочався процес усунення тоталітарних практик і пережитків спільного минулого. Практики військово-патріотичного виховання чомусь отримали саме такий статус і, як показують сьогоденні реалії, цілком не виправдано. Також, процедура демаркації кордонів так і не була здійснена належним чином. Незважаючи на демократичний вектор розвитку, руйнація спільних політичних кордонів з рф, відбулася лише після Революції гідності, але наявність негативної пропаганди та ворожих наративів в інформаційно-комунікативному просторі, доводить, що не остаточно. Безперечно, початок повномасштабної війни продемонстрував високий рівень моральної готовності стати на захист Батьківщини, але й виявив низький рівень військової підготовки та недостатню усвідомленість цивільних громадян щодо власної ролі в обороні країни. Це підкреслює необхідність формування досвіду розрізнення і самоідентифікації, який може слугувати основою для посилення військово-патріотичної складової в освітніх і виховних практик у воєнних реаліях та повоєнному відновленні нашої країни.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика кордонів як реальних, так і символічних, усе більше привертає увагу дослідників у гуманітарних, соціально-політичних та філософських галузях науки. Термінологічне визначення кордону у цих дискурсах набуває ваги як феномен, що впливає на формування таких засадничих принципів культурного і соціального буття людини як громадянська ідентичність, національна унікальність тощо. Теоретико-методологічну основу дослідження склали праці Б. Вальденфельса [11; 12], Е. Гуссерля [15], М. Мерло-Понті [18].

Серед українських дослідників, які у той чи інший спосіб досліджували соціальні, культурні та політичні межі українського світу варто відзначити В. Агеєвої, В. Андрущенка, О. Білого,

Є. Бистрицького, І. Бичко, О. Висоцької, О. Донія, В. Загороднюка, В. Кременя, С. Кримсько-го, М. Култаєвої, С. Пролеєва та ін. На особливу увагу в контексті даної теми заслуговують праці В. Андрушенка [3], Є. Бистрицького, С. Пролеєва, Р. Зимовця, присвячених визначенню засадничих принципів національної та громадянської ідентичності, а також взаємозв'язків політики і культури [6; 7]; розвідки В. Брехуненка, П. Бойко, В. Заяця, присвячені дослідженню історичних корінь сучасного територіального виміру України [8; 9]. Важливим є звернення до праць О. Висоцької, присвячених дослідженню просторової орієнтації і соціальної ідентичності людини в умовах війни та ролі пропаганди у формуванні громадської думки [13; 14]. Разом з тим слід зауважити, що проблематика кордону не набула свого вивчення в освітньо-педагогічній площині. Поза увагою залишається комплексний філософський аналіз кордону, як феномену людського світосприйняття.

Метою статті є розкрити змістовні характеристики кордону як феномену людського світосприйняття та досвіду розрізнення і самоідентифікації, а також виявити його евристичний потенціал у практиках громадянського, національного та військово-патріотичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Семантична двозначність поняття кордону, відкриває широку палітру його амбівалентних проявів у просторі людського буття від традиційного розуміння як лінії розмежування або з'єднання територій, держав, як лінії соціального, культурного, національного бар'єру або поділу – до символічного, метафоричного й навіть екзистенційного розуміння як досвіду осмислення межі як знаку і символу ідентичності, «іншості». У метафоричному і символічному розумінні поняття кордону, не обмежуючись картографією або фактичністю лінії розмежування, створює уявну межу або зону взаємодії переходу та гібридності між «своїм-чужим». Саме феноменологічна перспектива у аналізі поняття кордону семантично виводить його за межі географічного або політичного змісту, що дозволяє розуміти це поняття насамперед як досвід свідомості, який фіксує розрізнення між «своїм», «іншим», «чужим».

У філософській феноменологічній традиції, починаючи від Е. Гуссерля, М. Мерло-Понті та Б. Вальденфельса, кордон осмислюється як розмежувальна межа, яка водночас є умовою зустрічі, місцем переходу, де суб'єкт виходить за межі власного досвіду, завдяки чому народжується розуміння Іншого. Війна актуалізувала не тільки розуміння кордону як фактичної межі держави, яку віроломно порушив ворог, але й спонукала український народ до аксіологічної ревізії «свого-чужого» у категоріях свободи, гідності, ідентичності та самобутності. У цьому сенсі феноменологія кордону відкриває свій виховний і освітній потенціал, бо дозволяє включити як фактичний досвід переживання кордону (біженство, освітня мобільність, втеча від війни) так і внутрішній. Адже переживання кордону формує здатність до самопізнання та моральної стійкості. Це, в свою чергу, дозволяє розглядати «кордон» як динамічний процес самовираження, що не відмежовує, а створює простір для духовного оновлення української нації. Саме така оптика важлива у дослідженні українського контексту встановлення і розсунення культурних кордонів, з акцентом на розумінні статусу пограниччя не лише у територіальному, але й у світоглядному, культурному та соціальному сенсі.

Окрім об'єктивних факторів, що створилися в силу географічних умов та історичних обставин, культурні і світоглядні кордони досить часто є штучно створеними. Як приклад, жорсткі політичні кордони радянського союзу були не тільки просторовими межами держави, але й проектом уніфікації та витіснення локальних ідентичностей, зокрема української, через поступове заміщення її імперською міфологією. Радянська ідеологія, яку Г. Почепцов аналізує як механізм маніпуляції, пропаганди і тоталітарного контролю [20], у воєнному сьогоденні набуває нового значення, бо дозволяє зрозуміти, як глибоко закорінені механізми

підпорядкування, можуть продовжувати діяти навіть після формального падіння імперії. Нажаль, в українському соціумі доволі пізно відбулося усвідомлення того факту, що протягом тривалого часу систематично і цілеспрямовано відбувалося «вкидання» в український медіапростір наративів «російського миру» і навіть «витягування московськими елітами зі своїх запасників ідеологемі «Новоросії» [9, с. 9]. Тож, питання не лише в тому, як захистити та повернути тимчасово окуповані території, а й у тому, як відновити у майбутньому на цих територіях простір внутрішньої свободи мислення, мови та культури.

Аналізуючи змістовні характеристики пропаганди О. Висоцька зазначає, що «пропаганда, застосовуючи техніку персоналізації повідомлення, подає інформацію таким чином, що вона здається особисто значущою для аудиторії, спонукаючи учасників до більш глибокої емоційної взаємодії» [13, с. 27]. Також, як пише М. Кармазіна: «Не забуваймо і про якості нашого суспільства, нас самих (середньостатистичного українця) – часто-густо інертних, безвідповідальних, які із задоволенням корумпують і корумпуються, яких у деяких випадках легко залякати з огляду на стереотипність, лінійність мислення і т. п.» [17, с. 231]. Саме належність спільноти до відповідної культурної та соціальної фактичності визначає межі її колективної уяви у пошуку відповіді на питання, сформульоване М. Грушевським у праці «Хто такі українці й чого вони хочуть» (1917 р.).

Варто зазначити, що у той самий час, коли «громадянське суспільство України здійснило Революцію гідності, маючи перед собою перспективу європейської інтеграції, прилучення до європейської ідентичності» [7, с. 162], дихотомічним мисленням у семантичному просторі суспільного дискурсу відбулося спотворення мовно-дискурсивної пари «майдан-антимайдан». Зауважу, що префікс анти- створює контрастну семантику: заперечення, протидії, протистояння, саме тому зроблений на ньому акцент, актуалізував у свідомості населення його розуміння не як просто «іншого майдану», а як антисмислу і антипростору. Це призвело до розщеплення колективного смислу кордону в середині суспільства, тобто руйнування простору спільної дії (Г. Арендт). Вже коли «антимайдан», як згодом стало очевидно, не без втручання спецслужб рф, почав формувати власний «словник», символи, гасла, то виникла альтернативна картина реальності, що зробило неможливим збереження цілісності політичного кордону. Як наслідок, в такому разі територія стає символічно «нічийною», відкритою до зовнішнього втручання.

Безперечно слушною є думка Е. Гобсбаума: «Стандартизація адміністрування і законодавства в державі й особливо державна освіта перетворили населення певної країни на громадян» [10 с. 305], але у випадку України, як свідчить досвід трагічної антропології Донбасу і Криму, не настільки дієвим як в європейських країнах. Цілком можна погодитися з тим фактом, що «на початок ХХІ сторіччя у громадян у межах державних кордонів України ще не було сформовано репрезентаційне уявлення спільноти в його просторовій та темпоральній структурованості» [6, с. 270]. У сучасних стратегіях громадянського і національно-патріотичного виховання перед усе означає актуалізацію єдиних для всіх регіонів духовних джерел. Зокрема, можна звернутися до досвіду народовців-українофілів, які завдяки своїй громадській ініціативі, «у тому числі фундуванням «Просвіти», протистояли у 60-ті роки ХІХ ст. панславізові москвофільського кшталту, оцінювалося їх опонентами як «розбиття руського народу» [19, с. 292].

Отже, національна ідея як форма внутрішньої самоідентифікації спільноти не може бути редукована до гасла або політичного маркера, не може бути спрощена до декларації чи зовнішніх символів, бо саме національна ідея відтворює глибинну єдність смислів, що цементують попри асиміляційні процеси, загрози та пропаганду, цілісність світоглядно-культурного кордону. В цьому контексті варто звернути увагу на здійснене корпусом авторів узагальнення смислів деколонізації мистецтва, також варто навести процитоване на сторінках збірки

висловлювання відомого американського мистецтвознавця та арт критика Джейсона Фараго: «В умовах коли Росія активно намагається стерти національну ідентичність України, музика, література, кінематограф і пам'ятки цієї країни – це не розваги. Це поля битв. Справжня культурна війна нашого часу – це війна за демократію, і українська культура, минула і сучасна, стала життєво важливою лінією оборони для всього ліберального устрою» [16, с. 212].

Слід зауважити, що дискурс деколонізації мистецтва відкриває унікальну оптику в розширенні смислів поняття світоглядно-культурного кордону від репрезентації «іншого» до самоусвідомлення множинності, в якій центр і периферія переозначаються. Спектр реакцій на колонізаторську політику царизму в українській культурі є доволі широким. Так, у творчості М. Квітки-Основ'енка проявляється як тонка іронія, у М. Гоголя через страх і тривогу, а у Т. Шевченка як пророцтво й заклик до осмислення історичної долі народу [1]. Як пише В. Агеєва: «імперія, з одного боку, намагалася привласнити певні імена, тексти, а з іншого – представити нашу культуру провінційною й меншовартісною, ба більше, показати наших митців такими, хто говорить від імені імперської спільноти, стає ще одним голосом злополучного «руського мира», тільки що голосом вторинним, а відтак не надто важливим» [2, с. 98].

Мабуть, найбільш, «привласненим» імперією, й найбільш видатним автором, який сформував нову просторову логіку взаємодії російського і українського культурних кодів є М. Гоголь. Він одним із перших в українській літературі здійснив філософсько-антропологічне осмислення топологічних конфігурацій свого / чужого, центру / периферії, власного / відчуженого. Варто зазначити, що опозиція свого/чужого, яка у житті М. Гоголя є наскрізною, майстерно розгортається в образах, інтонаціях, символах і навіть ритміці його текстів, що формує особливу просторову організацію смислів буття / небуття, реального/фантастичного, тілесного/духовного, через авторський концепт «живий / мертвий».

Дихотомія свого й чужого у М. Гоголя носить антропологічний характер, бо людина сама є місцем зіткнення світів, наприклад, Чартков («Портрет») переходить цю межу, потрапивши в полон спокус, не проходить перевірку на здатність витримати погляд абсолютного зла. Також, у М. Гоголя «живий» світ, на противагу «мертвому», має вертикальну структуру, що проявляється через хронотоп історичної пам'яті. Трансформація ж простору від вертикального до площинного у Гоголя виступає ознакою кризи ідентичності, зокрема, росія Гоголя – це земля без глибин, де душа втратила, або й не мала, вертикального виміру (образ збирача мертвих душ Чичикова).

Варто звернути увагу, що термінологічний ракурс понять живого/мертвого розширюється автором через константи: «життя-мрія», «життя-реальність», «життя-гра», «життя-фікція», «життя-відчуженість». Ці образи-концепти є екзистенційною формулою особистісного «пограниччя» М. Гоголя як людини і митця, духовні пошуки якого коливаються між католицькою містикою, православною покаянням, романтичною іронією і бароковою символічністю. Саме в цьому літературно-стилістичному напруженні проявляється феномен гоголівської подвійності та власного інобуття на межі «живого» та «мертвого» світів (саморефлексивні пошуки душі через опозицію хохляцька/москальська). Раптове зміщення раціональної площини (у Гоголя ці переходи не мають стабільної орієнтації, вони реверсні, рухомі, водночас криють в собі можливість спасіння і загибелі) призводить до виникнення інваріантів або антиподів в антитезі «страшного», «жахливого», «мертвого» світу. Розкриваючи метафізичний смисл кола як дороги без спасіння («Вій», «Шинель», «Мертві душі» та ін.), створює простір, у якому «свій» світ постійно стає «чужим», а «чуже» відкриває можливість повернення до себе, де поняття «межі» між цими світами фіксує цілісність національної і культурної ідентичності українського народу [21].

Отже, послуговуючись термінологією Ф. Фукуями [22, с. 12–14], імперську мегалотимію, як основу культурного самоздійснення росії, важко подолати ззовні, але їй можна успішно протистояти. Українська відповідь на цю імперську стратегію полягає у формуванні ісотомічної моделі гідності, у якій боротьба за збереження власної ідентичності набуває етичної та комунікативної дії, спрямованої на розширення простору людяності та відновлення власної культурної величі як сили духовного спротиву.

Висновки. Таким чином, нагальна потреба у новій картографії українських громадянських, національних та військово-патріотичних виховних практик, зумовлена двома факторами. Перш за все, глобалізація, цифровізація, безмежність Інтернету як об'єктивні умови сучасних соціокультурних трансформацій, що видозмінюють ландшафт українського освітнього простору, розмиваючи культурні кордони, що сприяє космополітичним практикам. Безперечно, формування постнаціонального патріотизму з акцентом на формуванні глобальної громадянськості є контрфактичною умовою самоздійснення громадянина, бо космополітичне мислення сприяє встановленню м'яких як культурних так і політичних кордонів але як націоналізм так й космополітизм у своїх крайніх формах підриває основи солідарності і становить загрозу інституту громадянства, що важливо враховувати у практиках громадянської освіти. По-друге, власне український контекст повномасштабної війни, посилює фокус на локальному, національному та етнічному створенні жорстких захисних кордонів від «руського миру», що у світоглядному сенсі спрямовано на збереження ідентичності, традиції, мови та історичної спадщини. Варто зауважити, що ця освітньо-виховна політика є єдино дієвою та актуальною у ситуаціях державної небезпеки, ризику культурної асиміляції та національної безпеки, але вона може ускладнювати культурний обмін і глобальну інтеграцію. Відтак, поєднання космополітичного і націоналістичного підходів в освітніх та виховних практиках, дозволяє утримувати баланс між локальною культурною ідентичністю та глобальною відкритістю, де культурне, політичне, національне й громадянське, оборонне і гуманістичне не протиставляється, а взаємокоригують один одного.

Важливим напрямом подальших наукових розвідок є дослідження феномену кордону, передусім його культурно-символічного, культурно-антропологічного та екзистенційного потенціалу, як механізму формування колективної ідентичності в умовах війни.

Список використаних джерел

1. Агеева В. *За лапшами імперії. Есеї про українсько-російські культурні відносини*. Вид. 2-ге, виправлене. Київ: Віхола, 2025. 371 с.
2. Агеева В. *Проти культурної амнезії. Есеї про національну пам'ять та ідентичність*. Київ: Віхола, 2025. 432 с.
3. Андрущенко В. У пошуках свободи. Історіософія української культури від найдавніших часів до наших днів. Київ: Видавництво Людмила, 2023. 736 с.
4. Андерсон Б. Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму / пер. з англ. В. Морозов. Київ: Критика, 2001. 272 с.
5. Байме К. *Політичні теорії сучасності* / пер. з нім. М. Д. Култаєва, М. І. Бойченко. Київ: Стило, 2024. 396 с. (Серія «Сучасна гуманітарна бібліотека»).
6. Бистрицький Є., Зимовець Р., Пролєєв С. *Комунікація і культура в глобальному світі*. Київ: Дух і Літера, 2020. 416 с.
7. Бистрицький Є., Пролєєв С., Білий О., Лозниця С., Зимовець Р., Кобець Р. *Національна ідентичність і громадянське суспільство*. Київ: Дух і Літера, 2018. 464 с.
8. Брехуненко В. Історичні межі України та сучасні кордони українським коштом. Київ, 2025. 244 с.
9. Брехуненко В., Бойко П., Заяць А. Просторові межі українського світу: комплекс уявлень та їхня реалізація в ранньомодерній Україні (XVI–XVIII ст.). Львів; Київ, 2023. 480 с.

10. *Винайдення традицій* / за ред. Е. Гобсбаума, Т. Рейнджера; пер. з англ. М. Климчука. Київ: Ніка-Центр, 2015. 444 с. (Серія «Зміна парадигми», вип. 8).
11. Вальденфельс Б. Вступ до феноменології. Київ: Альтепрес, 2002. 176 с.
12. Вальденфельс Б. Топологія Чужого. Київ: ППС-2002, 2004. 206 с.
13. Висоцька О. Особливості трансформації пропаганди як інструменту впливу у суспільстві метамодерну. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Філософія. Педагогіка*. 2024. № 1 (6). С. 23–31.
14. Висоцька О. Соціальний простір буття дитини у воєнний та повоєнний періоди: спроба феноменологічної реконструкції. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2025. № 3 (66). С. 26–41.
15. Гусерль Е. Ідеї чистої феноменології і феноменологічної філософії. Книга перша: Загальний вступ до чистої феноменології / пер. з нім. та комент. В. Кебуладзе. Харків: Фоліо, 2020. 348 с.
16. Деколонізація мистецтва: за межами очевидного / упоряд. Т. Філевська. Київ: IST Publishing, 2025. 309 с.
17. Кармазіна М. Множинність «українських ідей»: твоя, моя... наша? У: Доній О. (упоряд.). *Трансформації української національної ідеї*. Київ: Наш формат, 2019. С. 225–234.
18. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / пер. з фр. С. Йосипенко. Київ: Основи, 2021. 640 с.
19. Лисий І. Філософська і мистецька культура. Київ: КМ Академія, 2004. 368 с.
20. Почепцов Г. Тоталітарна людина. Нариси тоталітарного символізму і міфології / пер. К. Нечипуренко. Київ: Дух і Літера, 2024. 176 с.
21. Радіонова Н. Г. Сковорода і М. Гоголь: до проблеми національно-патріотичного виховання. *HUMANITIES STUDIES*. Запоріжжя: Гельветика, 2025. Вип. 24 (101). С. 209–214.
22. Фукуяма Ф. *Потреба в гідності й політика скривдженості* / пер. з англ. Т. Сахно. 5-те вид. Київ: Наш формат, 2024. 192 с.

References

1. Aheieva V. (2025). *Za lashtunkamy imperii: Esei pro ukrainsko-rosiiski kulturni vidnosyny* [Behind the Empire's Curtain: Essays on Ukrainian–Russian cultural relations]. Kyiv: Vikhola [in Ukrainian].
2. Aheieva V. (2025). *Proty kulturnoi amnezii: Esei pro natsionalnu pamiat ta identychnist* [Against Cultural Amnesia: Essays on national memory and identity]. Kyiv: Vikhola [in Ukrainian].
3. Andrushchenko V. (2023). *Uposhukakh svobody. Istoriosofia ukrainskoï kultury vid naidavnishykh chasiv do nashykh dniv* [In search of freedom: The historiosophy of Ukrainian culture from ancient times to the present]. Kyiv: Vydavnytstvo Liudmyla [in Ukrainian].
4. Anderson B. (2001). *Uiavleni spilnoty: Mirkuvannia shchodo pokhodzhennia y poshyrennia natsionalizmu* [Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism]. Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].
5. Bayme K. (2024). *Politychni teorii suchasnosti* [Political theories of modernity] (2nd ed.). Kyiv: Stylos [in Ukrainian].
6. Bystrytskyi Ye., Zymovets R., & Proleiev S. (2020). *Komunikatsiia i kultura v hlobalnomu sviti* [Communication and culture in a global world]. Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].
7. Bystrytskyi Ye., Proleiev S., Bilyi O., Loznytsia S., Zymovets R., & Kobets R. (2018). *Natsionalna identychnist i hromadianske suspilstvo* [National identity and civil society]. Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].
8. Brekhunenko V. (2025). *Istorychni mezhi Ukrainy ta suchasni kordony ukrainskym koshtom* [Historical borders of Ukraine and contemporary boundaries at Ukraine's expense]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Brekhunenko V., Boiko P., & Zaiats A. (2023). *Prostorovi mezhi ukrainskoho svitu: kompleks uiavlen ta yikhnia realizatsiia v rannomodernii Ukraini (XVI–XVIII st.)* [Spatial boundaries of the Ukrainian world: A complex of representations and their implementation in early modern Ukraine]. Lviv; Kyiv [in Ukrainian].

10. Hobsbawm E., & Ranger T. (Eds.). (2015). Vynaidennia tradytsii [The Invention of Tradition]. Kyiv: Nika-Tsentr [in Ukrainian].
11. Waldenfels B. (2002). Vstup do fenomenolohii [Introduction to phenomenology]. Kyiv: Altpres [in Ukrainian].
12. Waldenfels B. (2004). Topolohiia Chuzhoho [Topography of the Alien]. Kyiv: PPS-2002 [in Ukrainian].
13. Vysotska O. (2024). Osoblyvosti transformatsii propahandy yak instrumentu vplyvu u suspilstvi metamodernu [Peculiarities of the transformation of propaganda as an instrument of influence in metamodern society]. Visnyk Dniprovs'koi akademii neperervnoi osvity. Filosofiia. Pedagogika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Philosophy. Pedagogy, 1 (6), 23–31 [in Ukrainian].
14. Vysotska O. (2025). Sotsialnyi prostir buttia dytyny u voiennyi ta povoiennyi periody: sprobа fenomenolohichnoi rekonstruktsii [The social space of a child's being in wartime and postwar periods: a phenomenological reconstruction attempt]. Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Seriia: filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia – Bulletin of the Yaroslav the Wise National Law University. Series: philosophy, philosophy of law, political science, sociology, 3 (66), 26–41 [in Ukrainian].
15. Husserl E. (2020). Idei chystoi fenomenolohii i fenomenolohichnoi filosofii: Knyha persha. Zahalnyi vstup do chystoi fenomenolohii [Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy: First book. General introduction to a pure phenomenology]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
16. Filevska T. (Ed.). (2025). Dekolonizatsiia mystetstva: za mezhamy ochevydnoho [Decolonizing art: Beyond the obvious]. Kyiv: IST Publishing [in Ukrainian].
17. Karmazina M. (2019). Mnozhynnist «ukrainskykh idei»: tvoia, moia... nasha? [The multiplicity of «Ukrainian ideas»: yours, mine... ours?]. In O. Donii (Ed.), Transformatsii ukrainskoi natsionalnoi idei [Transformations of the Ukrainian national idea] (pp. 225–234). Kyiv: Nash format [in Ukrainian].
18. Merleau-Ponty M. (2021). Fenomenolohiia spryiniattia [Phenomenology of Perception]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
19. Lysi I. (2004). Filosofska i mystetska kultura [Philosophical and artistic culture]. Kyiv: Vyd. dim «KM Akademiia» [in Ukrainian].
20. Pocheptsov H. (2024). Totalitarna liudyna. Narysy totalitarnoho symvolizmu i mifolohii [The totalitarian human: Essays on totalitarian symbolism and mythology]. Kyiv: Dukh i Litera [in Ukrainian].
21. Radionova N. (2025). H. Skovoroda i M. Hohol: do problemy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia [H. Skovoroda and N. Gogol: On the problem of national-patriotic education]. Humanities Studies, 24 (101), 209–214 [in Ukrainian].
22. Fukuyama F. (2024). Potreba v hidnosti y polityka skryvdzhenosti [Identity: The demand for dignity and the politics of resentment] (5th ed.). Kyiv: Nash format [in Ukrainian].

Отримано 27.10.2025.

Прийнято до друку 15.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 27.10.2025.

Accepted for publication 15.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 608:602.4 + 174 + 165.742

Біоетика сцієнтизму та антисцієнтизму в добу нейротехнологій та біоінженерії

THE BIOETHICS OF SCIENTISM AND ANTI-SCIENTISM IN THE AGE OF NEUROTECHNOLOGIES AND BIOENGINEERING

ТАРАРОЄВ Яків – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Кирпичова, 2, м. Харків, 61002, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0734-0804>

ДИШКАНТ Тетяна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Кирпичова, 2, м. Харків, 61002, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5026-7913>

ГОРОДИСЬКА Ольга – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Кирпичова, 2, м. Харків, 61002, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7665-2185>

TARAROYEV Yakov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Philosophy, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», 2 Kyrpychov st., Kharkiv, 61002, Ukraine

DYSHKANT Tetiana – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», 2 Kyrpychov st., Kharkiv, 61002, Ukraine

HORODYSKA Olha – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», 2 Kyrpychov st., Kharkiv, 61002, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-6>

Анотація. Статтю присвячено аналізу біоетичної кризи, що виникає на тлі ідеологічного конфлікту між сцієнтизмом та антисцієнтизмом в епоху стрімкого розвитку нейротехнологій та біоінженерії. Розглядаються такі проривні технології, як редагування геному (CRISPR), нейрокомп'ютерні інтерфейси та 3D-біодрук, що перетворюють теоретичні дискусії про майбутнє людства на практичну площину. Наукова новизна роботи полягає у застосуванні унікального міждисциплінарного підходу до вивчення тіла і тілесності, що розкривається через синтез п'яти методологічних ліній: філософсько-антропологічної, нейроетичної, біоетичного регулювання та дизайну, соціокультурно-постгуманістичної та аналізу біомедичних трансформацій. Сцієнтизм розглядає ці технології ключовим інструментом для безмежного вдосконалення людини, подолання біологічних обмежень та еволюції виду. На противагу цьому, антисцієнтизм попереджає про екзистенційні ризики, пов'язані з неконтрольованим втручанням у природу людини, вказуючи на загрози для її фундаментальних атрибутів: ідентичності, свободи волі, гідності та унікальності. На основі аналізу праць провідних світових мислителів (зокрема М. Сендела, Д. Гаравей, Р. Брайдотті, Р. Юсте та інші) детально досліджено ключові етичні дилеми сучасності. Серед них – розмивання межі між терапевтичним втручанням та «покращенням» людини, загрози для ментальної приватності та автономії особистості, а також нагальна потреба у розробці системи «нейроправ» для захисту базових свобод. Обґрунтовано, що вирішення сучасної біоетичної кризи полягає не в абстрактних онтологічних дебатах про статус біологічних систем, а в переході до практичної реалізації концепції «біоетики через дизайн». Цей підхід передбачає інтеграцію фундаментальних

етичних принципів – поваги до особистості, відповідальності за наслідки та соціальної справедливості – безпосередньо в архітектуру нових технологій ще на етапі їх розробки. Таким чином, пропонується шлях гармонізації технологічного прогресу з гуманістичними цінностями, що дозволить використовувати потенціал науки на благо людства, мінімізуючи ризики дегуманізації.

Ключові слова: біоетика, біотехнології, сцієнтизм, антисцієнтизм, нейротехнології, етика через дизайн, покращення людини.

Summary. *This article provides a comprehensive analysis of the profound bioethical crisis stemming from the ideological conflict between scientism and anti-scientism in the age of rapid development in neurotechnologies and bioengineering. It examines breakthrough technologies such as genome editing (CRISPR), brain-computer interfaces, and 3D bioprinting, which are shifting discussions about the future of humanity from theoretical debates to practical realities. The scientific novelty of this work lies in its unique interdisciplinary approach to the study of the body and corporality, which synthesizes five methodological perspectives: philosophical-anthropological, neuroethical, bioethical regulation and design, sociocultural posthumanist, and the analysis of biomedical transformations. Scientism views these technologies as a primary tool for the unlimited enhancement of humankind, overcoming biological constraints, and evolving towards a new, more perfect species. In contrast, anti-scientism warns of the existential risks associated with uncontrolled interference in human nature, highlighting threats to its fundamental attributes: identity, free will, dignity, and uniqueness. Based on an analysis of the works of leading global thinkers (including M. Sandel, D. Haraway, R. Braidotti, R. Yuste, and others), the article explores key contemporary ethical dilemmas. These include the blurring of the line between therapeutic intervention and human «enhancement», threats to mental privacy and personal autonomy, and the emerging need for a framework of «neurorights». It is argued that the solution to the modern bioethical crisis lies not in abstract ontological debates about the status of biological systems, but in the transition to the practical implementation of the «ethics by design» concept. This approach involves integrating fundamental ethical principles – respect for the person, responsibility for consequences, and social justice – directly into the architecture of new technologies from their earliest stages of development. Thus, the article proposes a path toward harmonizing technological progress with humanistic values, allowing society to harness the potential of science for the benefit of humanity while minimizing the risks of dehumanization.*

Key words: bioethics, biotechnology, scientism, anti-scientism, neurotechnology, ethics by design, neurorights, human enhancement.

Вступ. Стрімкий розвиток нейротехнологій та біоінженерії, зокрема таких методів, як редагування геному (CRISPR), нейрокомп'ютерні інтерфейси та 3D-біодрук, переводить дискусії про майбутнє людства з площини наукової фантастики в реальність. Ці технології відкривають безпрецедентні можливості для лікування хвороб і подолання людських обмежень, але водночас породжують фундаментальні питання. Вони загострюють ідеологічне зіткнення між сцієнтизмом, який вбачає в науці інструмент для безмежного вдосконалення людини, та антисцієнтизмом, що застерігає від руйнівних наслідків втручання у природу людини, вказуючи на ризики для її ідентичності, свободи та гідності. Цей конфлікт створює стан глибокої біоетичної кризи, що вимагає негайного та всебічного філософського аналізу. Тому дослідження біоетичних аспектів сцієнтизму та антисцієнтизму в контексті новітніх технологій є надзвичайно актуальним.

Об'єктом дослідження є біоетичний дискурс, що формується навколо розробки та застосування сучасних нейротехнологій та біоінженерії.

Предметом дослідження є конфлікт між сцієнтичним та антисцієнтичним підходами в межах цього дискурсу, а також методологічні засади для вирішення ключових етичних проблем, що виникають унаслідок цього протистояння.

Основна проблема полягає в глибокій суперечності між двома світоглядними позиціями. З одного боку, сцієнтизм стимулює технологічний прогрес, обіцяючи людству повний контроль над власною біологією, проте часто ігнорує етичні орієнтири та довгострокові наслідки. З іншого боку, антисцієнтизм апелює до моральних цінностей і закликає до смирення перед складністю живих систем, але при цьому ризикує бути звинуваченим в обскурантизмі та гальмуванні прогресу. На сьогодні відсутня інтегрована етико-філософська рамка, яка дозволила б гармонійно поєднати інноваційний потенціал нових технологій із захистом фундаментальних гуманістичних цінностей. Ключове питання полягає в тому, як суспільство може використовувати переваги біо- та нейротехнологій, мінімізуючи екзистенційні ризики, які вони становлять для природи людини, її свободи та ідентичності.

Аналіз останніх досліджень. Проблема біоетичних викликів новітніх технологій активно розробляється у світовій науці. Філософи, як-от М. Сендел, критикують прагнення до біоінженерної досконалості з позицій ставлення до життя як до дару. Нейроетики, зокрема М. Фара, аналізують унікальні виклики, що постають перед людською свідомістю та особистістю, а Р. Юсте та його колеги пропонують концепцію «нейроправ» для захисту ментальної приватності. Постгуманістичні мислителі, такі як Д. Гаравей та Р. Брайдотті, досліджують розмивання меж тілесності та становлення нових форм суб'єктивності в технологізованому світі. Етичні дилеми конкретних технологій, наприклад CRISPR, детально аналізуються в роботах Г. Грілі та Р. П'єрджентілі з колегами. Однак, попри значну кількість вузькоспеціалізованих робіт, бракує комплексних досліджень, які б системно поєднували ці різноманітні дискурси. Залишається недостатньо вивченим фундаментальне ідеологічне протистояння сцієнтизму та антисцієнтизму як першопричина сучасної біоетичної кризи. Ця стаття покликана заповнити цю прогалину, синтезуючи різні підходи в рамках єдиної мультиметодологічної моделі.

Метою статті є розгляд однієї з морально-етичних проблем, а саме біоетичної кризи, що виникає внаслідок конфлікту між сцієнтизмом та антисцієнтизмом в епоху стрімкого розвитку нейротехнологій та біоінженерії. Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**: 1) проаналізувати філософсько-антропологічні основи конфлікту між сцієнтичним прагненням до контролю над біологією та антисцієнтичною позицією, що наголошує на цінності та складності природи людини; 2) дослідити специфічні біоетичні та нейроетичні виклики, що постають через розвиток сучасних технологій, та показати, як вони відображають протистояння сцієнтизму й антисцієнтизму; 3) оцінити потенціал різних методологічних підходів та обґрунтувати необхідність розширення етичної парадигми від антропоцентричної моделі до біоантропоцентричної, що охоплює відносини людини з іншими живими системами; 4) обґрунтувати необхідність переходу сучасної біоетики від абстрактних онтологічних суперечок до розробки практичних механізмів «біоетики через дизайн» як ключового інструменту гармонізації технологічного прогресу з гуманістичними цінностями.

Наукова новизна даної роботи полягає у застосуванні комплексного міждисциплінарного підходу до аналізу біоетичної кризи, який дозволив вийти за межі спрощеного протиставлення сцієнтизму та антисцієнтизму та розкрити глибинні світоглядні основи конфлікту між ними.

На відміну від вузькоспеціалізованих робіт, ця стаття об'єднує п'ять методологічних підходів: філософсько-антропологічний аналіз, нейроетичну критику, біоетичне регулювання та дизайн, соціокультурний постгуманістичний аналіз та аналіз біомедичних трансформацій. Такий комплексний підхід дозволяє системно дослідити вплив біо- та нейротехнологій на людину і суспільство. У межах філософсько-антропологічної методології розглянуто: концепцію «етичної критики прагнення біоінженерної досконалості» М. Сендела; концепцію «історичних трансформацій гуманізму та тілесності» А. Косса; концепцію «життя як

самоорганізованої хаотичної системи» П. Гоффманна. У межах методології нейроетичної критики розглянуто: концепцію «ключових проблем нейроетики» М. Фари; концепцію «нейроправ як захисту від нерегульованого технологічного втручання» Р. Юсте та С. Герінг. У межах методології біоетичного регулювання та дизайну розглянуто: концепцію «допустимих біотехнологічних змін зі збереженням природи людини» А. Косса; концепцію «чотирьох принципів біомедичної етики» Т. Бошампа, Д. Чілдресса та С. Гінгіне; концепцію «етики через дизайн архітектури системи» Б. Фрідмана, Ф. Брея, Б. Дайноу. В межах методології соціокультурно-постгуманістичного аналізу тілесності розглянуто: концепцію «кіборгізації тіла та розмивання меж тілесності» Д. Гаравей; концепцію «кочової суб'єктивності сучасності» Р. Брайдотті; концепцію «феноменології тілесної евристики» О. Дольської та Т. Дишкант; концепцію «трансгуманізму як гуманістичної технології постгуманізму» А. Косса. У межах методології біомедичних трансформацій тіла й тілесності розглянуті: концепцію «етичних дилем редагування геному» (розглядає ризики та межі покращення) Р. П'єрджентілі, А. Дель Ріо, Ф. Сіньоре, Ф. Ронкі, Е. Марінеллі, С. Заамі та Г. Грілі; концепцію «фармацевтичного конструювання тілесності» Ю. Краснопольського та Д. Пилипенко; концепцію «регенеративної медицини та біодруку» А. Кантароса, М. Дептулі, М. Завжикрай, Ю. Савіцкої, А. Банах-Копець, Р. Тилінго та М. Пікули.

Виклад основного матеріалу. Фундаментом сучасної біоетичної кризи є конфлікт між сциєнтичним та антисциєнтичним поглядами на природу людини, що розгортається на тлі еволюції уявлень про тілесність. Філософсько-антропологічна методологія дозволяє розглянути концепції, які формують цей дискурс. М. Сендел у праці «Справа проти досконалості: етика в епоху генної інженерії» стверджує, що головна моральна проблема євгеніки, генної інженерії та прагнення до досконалості лежить не в питаннях безпеки чи справедливості, а в руйнуванні теоцентричного ставлення до життя як до дару. Прагнення до повного контролю над людською природою виражає гординю і підриває такі чесноти, як вдячність та смирення: «Проблема євгеніки та генної інженерії полягає в тому, що вони представляють однобічний тріумф норавливості над обдарованістю, панування над повагою, формування над спогляданням» [18, с. 85]. На противагу цьому, А. Косс у статті «Трансгуманізм як технологія до безсмертя: історико-філософські розвилки» (2023) зазначає, що гуманізм не є статичним поняттям, а еволюціонує через історичні епохи. Кожна форма гуманізму нерозривно пов'язана з певним розумінням тілесності та відповідними технологіями її вдосконалення, які автор називає трансгуманізмом. Він стверджує, що кожен етап розвитку гуманізму (теогуманізм, класичний гуманізм, механістично-функціональний гуманізм, постгуманізм, неогуманізм) має свою унікальну трансгуманістичну складову й конкретно-соціальний аспект [2, с. 19]. П. Гоффманн у книзі «Храповик життя: як молекулярні машини створюють порядок із хаосу» пропонує біофізичний погляд на сутність життя і стверджує, що його рушійною силою є хаос: «Сила, що рухає життям, – це хаос» [14, р. 14]; що життя є продуктом творчої взаємодії двох фундаментальних універсальних принципів Всесвіту – випадковості (хаосу) та необхідності (фізичних законів і структур): «Вся краса, яку ми бачимо навколо себе, від галактик до соняшників, є результатом цієї творчої співпраці між хаосом і необхідністю» [14, р. 16–17]. Він пояснює, що «молекулярна буря» – це постійний випадковий тепловий рух атомів і молекул, який впорядковується складними біологічними структурами, здатними застосовувати цю хаотичну енергію для виконання спрямованих дій: «Щоб молекулярна буря стала корисною силою для життя, її потрібно приборкати та підкорити фізичними законами та складними структурами – її потрібно приборкати молекулярними машинами» [14, р. 16]. Він відзначає, що ці молекулярні машини використовуючи зовнішню енергію (наприклад, із молекул АТФ) і створюють асиметричні

механізми (порядок та діють), які просувають систему цілеспрямовано в корисному напрямі: «У наших клітинах спрямований рух, «цілеспрямована» діяльність, створюється дією молекулярних храповиків – молекулярних машин, ферментів і моторів, які, розкладаючи вільну енергію і завдяки своїй асиметричній структурі, можуть виправляти випадкові рухи молекулярної бурі, створюючи порядок» [14, р. 238]. Отже, філософсько-антропологічна методологія розкриває біоетичну кризу, що живиться нерозв'язним конфліктом: з одного боку, сцієнтизм пропонує безмежну владу над біологією, але не дає етичних орієнтирів; з іншого – його критики апелюють до моральних цінностей, ризикуючи бути звинуваченими в обскурантизмі. На нашу думку, пошук балансу між цими двома полюсами і є головним завданням сучасної біоетики.

У межах методології нейроетичної критики розглянемо концепції, що демонструють еволюцію думки від ідентифікації проблем до пропозиції конкретних правових рішень. М. Фара у роботі «Нейроетика: Вступ із текстами дослідження» зазначає, що нейроетика виходить за межі класичної біоетики, оскільки нові технології дають безпрецедентні можливості впливати на людський розум, контролювати та змінювати його: «Але нейроетика – це не лише класична біоетика, застосована до нейронауки. З появою нових можливостей нейронауки, що дозволяють нам розуміти людський розум, передбачати, впливати на нього і навіть контролювати його, виникають нові етичні проблеми» [9, розділ 1, р. 2]. Вона розширює предметне поле нейроетики за межі технологічного детермінізму і стверджує, що найбільші виклики походять не стільки від технологій, скільки від зміни світогляду, коли механістичне пояснення поведінки починає витісняти традиційні уявлення про людську особистість, відповідальність та свідомість: «Деякі з найглибших етичних викликів, що постають перед нейронаукою, пов'язані не з новими технологіями, а з новими уявленнями. Нейронаука ставить під сумнів наше вікове розуміння людської особистості. ... Особистість, самоконтроль, відповідальність, свідомість і навіть стани трансцендентного духовного досвіду стали предметами дослідження в когнітивній нейронауці. Так само, як природничі науки стали домінуючим способом розуміння світу в XVIII столітті, так і нейронаука може стати відповідальною за свого роду друге просвітництво в XXI столітті, натуралізуючи наше розуміння людства і трансформуючи спосіб, яким ми думаємо про себе [9, розділ 1, р. 8]. Р. Юсте, С. Герінг та їхні колеги у статті «Чотири етичні пріоритети для нейротехнологій та штучного інтелекту» пропонують етичну рамку, що базується на чотирьох принципах (приватність, ідентичність, свобода волі та рівність): «Штучний інтелект та інтерфейси «мозок-комп'ютер» повинні поважати та зберігати приватність, ідентичність, свободу волі та рівність людей, вважають Р. Юсте, С. Герінг та їхні колеги» [19, р. 159]. Вони попереджають про потенційну небезпеку маніпуляцій із боку хакерів, корпорацій чи урядів, які можуть отримати доступ до нейронних пристроїв: «...нейронні пристрої, підключені до Інтернету, відкривають можливість для окремих осіб або організацій (хакерів, корпорацій чи урядових установ) відстежувати або навіть маніпулювати психічним досвідом людини» [19, р. 161]. Як інструмент захисту, автори пропонують інтегрувати «нейроправа» в систему міжнародного права на найвищому рівні: «Ми рекомендуємо додати положення, що захищають такі права («нейроправа»), до міжнародних договорів, таких як Загальна декларація прав людини 1948 року» [19, р. 162]. Таким чином, методологія нейроетичної критики уникає крайнощів як сцієнтизму (віри у всемогутність науки та її здатність вирішити всі проблеми), так і антисцієнтизму (тотального заперечення наукового прогресу). Ця методологічна лінія пропонує шлях відповідальної науки, наголошуючи на необхідності створення потужних етико-правових запобіжників та розробки практичних інструментів для гармонізації наукового прогресу з гуманістичними ідеалами.

Методологія біоетичного регулювання та дизайну пропонує практичні рамки для управління технологічним прогресом. Вона інтегрує етичні принципи безпосередньо в розробку біотехнологій, створюючи систему проактивних запобіжників. А. Косс у статті «Тілесність: від загальності до структурності» (2024) зазначає, що для визначення допустимих меж терапевтичного втручання в людську природу необхідно виявити структуру тілесності: «Здійснено аналіз історичних учень про сутність тілесності та її структурні компоненти, що дозволяє визначити межі змін, що не спотворюють людську природу» [16, р. 72]. Відповідь він знаходить у визначенні мінімальної функціональної одиниці людського організму, яка є носієм цієї сутності. На його думку, такою одиницею є стовбурова клітина, що робить її ключовим об'єктом для етичного регулювання: «Наразі зміна людської природи технологічно неможлива. Стовбурові клітини розглядаються як базова одиниця людської тілесності, здатна трансформуватися в різні спеціалізовані клітини, що складають все людське тіло» [16, р. 77]. Отже, в основі людського тіла лежить унікальна генетична програма, первинним носієм якої є стовбурова клітина. Поки біотехнологічні втручання діють в межах цієї програми – виправляючи її дефекти або розширюючи можливості, – вони не змінюють її фундаментальної основи. Таким чином, змінюється якість біологічного функціонування, але не сама сутність людини. Т. Бошамп та Дж. Чілдресс, чию концепцію аналізує С. Гінгінє у статті «Принципи біомедицинської етики» пропонують етичну рамку, яка базується на чотирьох ключових принципах: 1. повага до автономії пацієнта [11, р. 112]; 2. уникати дій зі злим наміром у медичній практиці та клінічних дослідженнях [11, р. 115]; 3. благодійності, як наміром запобігти зміні природності людини [11, р. 117]; 4. справедливості – чесне та рівноправне ставлення до людей («The principle of justice») [11, р. 118]. Ці принципи слугують моральним орієнтиром у медичній практиці та дослідженнях. Б. Фрідман у статті «Ціннісно-орієнтований дизайн» стверджує, що цінності не є зовнішніми щодо технологій, а вбудовуються в них на етапі розробки [10, р. 17]; що ігнорування цього у процесі проектування є небезпечним, оскільки технології дорого розробляються і порівняно недорого виробляються та поширюються: «Хоча розробка комп'ютерних технологій є дорогою, їх виробництво та поширення порівняно недорогі, і тому цінності, вкладені в будь-яке впровадження, ймовірно, будуть широко поширеними, повсюдними та систематичними» [10, р. 21]. Ф. Брей та Б. Дайноу у статті «Етика через дизайн для штучного інтелекту» пропонують перетворити етичні міркування на конкретні інженерні інструкції, інтегровані в процес розробки нейротехнологій [6, р. 1266].

У межах методології соціокультурно-постгуманістичного аналізу тілесності, аналізується як технології деконструють класичне уявлення про людину як сталу, автономну одиницю. Д. Гаравей у роботі «Маніфест кіборгів: наука, технології та соціалізм – фемінізм наприкінці двадцятого століття» проголошує кіборга – гібридом організму та машини – центральною метафорою сучасної епохи: «Кіборг – це кібернетичний організм, гібрид машини та організму, істота соціальної реальності, а також істота вигадки» [13, р. 3]. Ця гібридизація руйнує фундаментальні для західної культури дуалізми: людина / тварина, організм / машина, природа / культура: «Головними серед цих тривожних дуалізмів є «я» / «інший», розум / тіло, культура / природа, чоловік / жінка, цивілізоване / примітивне, реальність / зовнішність, ціле / частина, агент / ресурс, творець / створений, активний / пасивний ...» [13, р. 59]. Цей підхід змушує переосмислити тілесність як плинний, культурно та технологічно сконструйований феномен. У світі розмитих кордонів та гібридних ідентичностей виникає потреба в новій моделі суб'єктивності. Р. Брайдотті у праці «Постлюдина» доповнює ці ідеї, зміщуючи фокус з унітарного суб'єкта на «кочову суб'єктивність», яка суперечить суті класичного високого гуманізму [5, р. 49]; ця суб'єктивність перебуває у процесі постійного

становлення, залежить від множинних зв'язків і перетинає різноманітні соціальні, культурні та технологічні ландшафти, але при цьому залишається обґрунтованим і підзвітним: «...реляційний суб'єкт, що конститується в множинності та завдяки множинності, тобто суб'єкт, який працює попри відмінності та водночас є внутрішньо диференційованим, але все ж таки обґрунтованим та підзвітним» [5, р. 49]. На противагу ідеї тіла як виключно технологічно та культурно сконструйованого об'єкта, О. Дольська та Т. Дишкант у статті «Феноменологія тілесної евристики в сучасному мистецтві: дослідження нових способів пізнання та мислення» підкреслюють кризу суто раціонального підходу до пізнання, стверджуючи, що він не здатний досягнути світ у всій його повноті: «Сучасна когнітивна парадигма перебуває в кризі: розвиток пізнання, заснованого на раціональних інструментах, не здатний досягнути об'єктивності світу в його цілісності» [8, р. 40]; і пропонують розглядати тілесність як активний процес пізнання, що формує унікальний пережитий досвід: «Тілесність охоплює когнітивний процес, через який егоїстичний суб'єкт конститується як мирська та тілесна сутність, що породжує унікальну форму життєвого досвіду» [8, р. 43]; що тіло виступає інструментом доступу до того, що лежить за межами логічного аналізу, і саме ця взаємодія демонструє обмеженість раціонального розуму: «Саме робота з невидимим демонструє межі розуму» [8, р. 51]. А. Косс у статті «Історичний розвиток гуманізму: теогуманізм, теотрансгуманізм, постгуманізм» (2023) зазначає, що «... гуманізм сприймається як основа виникнення трансгуманізму, і кожен історичний етап гуманізму має свої трансгуманістичні тенденції (форми), як філософсько-гуманістична межа розвитку людини. Кожен історичний етап гуманізму породжує свій трансгуманізм як міру єдності та розвитку тілесності та духовності людини. Трансгуманізм – це погляди на людину та її зміни» [1, с. 77]. У цій концепції сучасний постгуманізм визначається як гуманізм епохи NBICS-технологій (нано-, біо-, інформаційно-, когнітивно- соціальних технологій). У роботі «Морально-етичні аспекти трансгуманізму» А. Косс пояснює, що «...трансгуманізм – це напрям та технологія перебудови людської тілесності, яка може мати гуманістичну чи антигуманістичну спрямованість» [3, с. 44]. Таким чином, технологічні втручання змінюють як індивідуальне тіло, так і самі культурні уявлення про тілесність. У сучасному світі людина все більше пронизана технологіями, а ідентичність стає процесом постійного становлення, подорожжю між різними станами та ідентичностями. Цей антисцієнтичний погляд протистоїть ідеї єдиної, універсальної та оптимізованої «людської природи» і підкреслює актуальність плинних, ситуативних та множинних форм самовизначення.

У межах методології біомедичних трансформацій тіла й тілесності, розглянемо як конкретні технології відображають протистояння сцієнтизму та антисцієнтизму. Технологія редагування геному CRISPR найгостріше ставить питання про межі втручання. Р. П'єрджентілі, А. Дель Ріо, Ф. Сіньоре, Ф. У. Ронкі, Е. Маріnellі та С. Заамі у статті «CRISPR-Cas та його широке застосування: від редагування геному людини до екологічних наслідків, технічних обмежень, небезпек та біоетичних проблем» акцентують увагу на ризиках, що виходять зі складності біологічних систем і непередбачуваності довгострокових наслідків для майбутніх поколінь [17, р. 8]. Ключова напруга дискурсу лежить як в площині безпеки, так і у визначенні мети втручання. Г. Грілі у книзі «CRISPR Люди: Наука та етика редагування людей» наводить приклад, який демонструє, як практичне застосування технології стирає в теорії етичні розмежування між лікуванням та покращенням: «Наприклад, використання редагування геному для зниження рівня холестерину у людини з аномально високим рівнем холестерину можна вважати профілактикою серцевих захворювань, але його використання для зниження рівня холестерину в бажаному діапазоні важче охарактеризувати, і чи відрізнятиметься будь-яке з цих втручань від поточного використання статинів?» [12, р. 19]. Цей приклад демонструє, як легко перейти

від реактивної медицини до проактивного дизайну тіла. Ідею цілеспрямованого конструювання тілесності розвиває фармацевтична біотехнологія. Ю. Краснопольський та Д. Пилипенко у книзі «Фармацевтична біотехнологія: біотехнології виробництва готових лікарських форм» (2020) пишуть, що «...у майбутньому, ймовірно, буде можливо створювати багато вакцин «на замовлення» для досягнення оптимальної ефективності та переносимості» [4, с. 12]. Біологічні процеси (наприклад імунна відповідь) усе більше стають об'єктом вивчення та матеріалом для цілеспрямованого конструювання. Тілесність перетворюється на інструмент власної модифікації, про що свідчить ідея модифікації клітин для синтезу конкретного білка: «Трансформована клітина перетворюється на фабрику з виробництва вакцин всередині організму» [4, с. 41]. Вершиною такого підходу є регенеративна медицина та 3D-біодрук, де ідея створення біологічних структур «з нуля» досягає апогею. А. Кантарос у статті «3D-друк у регенеративній медицині: технології та використані ресурси» зазначає, що мета полягає не тільки у відтворенні форми, а й у копіюванні функціональних властивостей живих тканин: «В адитивному процесі біодруку клітини та біоматеріали послідовно наносяться для створення клітинних структур, створюючи живі людські конструкції з порівнянними біологічними, хімічними та механічними властивостями для оптимального відновлення тканин, каркасу та органів» [15, р. 1]. Центральним елементом цієї технології, як вказують М. Дептула, М. Завжикрай, Ю. Савіцка, А. Банах-Копець, Р. Тилінго та М. Пікула у статті «Застосування 3D-друкованих гідрогелів у загоєнні ран та регенеративній медицині» є стовбурові клітини, які завдяки своїй здатності диференціюватися у потрібні типи тканин надають необхідний регенеративний потенціал: «Біодрук передбачає створення складних структур з кількох типів матеріалів, клітин та біоактивних сполук. Стовбурові клітини (СК), такі як мезенхімальні стромальні клітини (МСК), часто використовуються в 3D-конструкціях» [7, р. 1]. Таким чином, ці технології демонструють спектр біомедичних трансформацій: від ризикованої корекції геному до амбітного конструювання живих тканин. Із позиції сцієнтизму, це є маніфестом прогресу та логічним етапом еволюції, де розум бере під контроль біологію. З позиції антисцієнтизму, це небезпечне втручання у складні саморегульовані системи, що може мати непередбачувані біологічні та соціальні наслідки.

Висновки. Аналіз сцієнтичного та антисцієнтичного підходів до біологічних систем показує, що сучасна біоетика стоїть на роздоріжжі. 1. Сцієнтичне прагнення до контролю та вдосконалення природи, що реалізується через нейротехнології та біоінженерію, відкриває небачені можливості для медицини, але водночас створює екзистенційні ризики для людської ідентичності та свободи. 2. Антисцієнтична критика нагадує про складність та унікальність живого, закликаючи до смирення, обережності та визнання цінності людської природи як даності. 3. Головним пріоритетом сучасної біоетики має стати не участь в онтологічних суперечках про статус біологічних систем, а розробка прозорих і надійних механізмів «біоетики через дизайн». 4. Це означає інтеграцію фундаментальних етичних принципів – поваги, відповідальності та справедливості – безпосередньо в архітектуру технологій, що втручаються в живу матерію, ще на етапі їх розробки. Лише такий підхід може гарантувати, що технологічний прогрес слугуватиме благою людини, не руйнуючи при цьому її сутності.

Список використаних джерел

1. Косс А. Історичний розвиток гуманізму: теогуманізм, теотрансгуманізм, постгуманізм. *Філософія в сучасному світі*: матеріали 4-ї міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17–19 листоп. 2023 р.). Харків, 2023. С. 71. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/469713f4-9b97-42b5-950c-e40be4f721ce> (дата звернення: 23.10.2025).

2. Косс А. Трансгуманізм як технологія до безсмертя: історико-філософські розвилки. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2023. № 2. С. 15–20. DOI: <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.2.03>
3. Косс А. Морально-етичні аспекти трансгуманізму. *Незламність у битвах зі злом: заповіт Сковороди українцям і людству: матеріали IX Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю* (Харків, 1–4 грудня 2023 р.). Харків: ХНПУ, 2024. С. 43–45.
4. Краснопольський Ю. М., Пилипенко Д. М. Фармацевтична біотехнологія: біотехнології виробництва готових лікарських форм. Харків: НФаУ, 2020. 280 с.
5. Braidotti R. *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press, 2013. 229 p.
6. Brey P., Dainow B. Ethics by Design for Artificial Intelligence. *AI and Ethics*. 2024. Vol. 4. P. 1265–1277. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43681-023-00330-4>
7. Deptuła M., Zawrzykraj M., Sawicka J., Banach-Kopeć A., Tylingo R., Piśkuła M. Application of 3D-printed Hydrogels in Wound Healing and Regenerative Medicine. *Biomedical Engineering*. 2023. Vol. 167. P. 115416. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopha.2023.115416>
8. Dolska O., Dyshkant T. The Phenomenology of Embodied Heuristics in Contemporary Art: Exploring Novel Modes of Cognition and Thought. *Cuestiones de Filosofía*. 2025. Vol. 11. № 36. P. 39–53. DOI: <https://doi.org/10.19053/uptc.01235095.v11.n36.2025.18150>
9. Farah M. J. *Neuroethics: An Introduction with Readings*. Cambridge: The MIT Press, 2010. XV. 379 p.
10. Friedman B. Value-Sensitive Design. *Interactions*. 1996. Vol. 3. Issue 6. P. 17–23.
11. Ginghină S. Principles of Biomedical Ethics. *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*. 2023. Vol. 12. Issue 2. P. 110–122. DOI: <https://doi.org/10.18662/lumenss/12.2/97>
12. Greely H. T. *CRISPR People: The Science and Ethics of Editing Humans*. Cambridge: The MIT Press, 2021. P. 400. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/13492.001.0001>
13. Haraway D. J. *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2016. 90 p.
14. Hoffmann P. M. *Life's Ratchet: How Molecular Machines Extract Order from Chaos*. New York: Basic Books, 2012. 278 p.
15. Kantaros A. 3D Printing in Regenerative Medicine Technologies and Resources Utilized. *International Journal of Molecular Sciences*. 2022. Vol. 23. № 23. P. 14621. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijms232314621>
16. Koss A. Corporality: From Commonality to Structurality. *Skhid*. 2024. Vol. 6. Issue 3. P. 72–78. DOI: <https://doi.org/10.21847/2411-3093.6310>
17. Piergentili R., Del Rio A., Signore F., Umani Ronchi F., Marinelli E., Zaami S. CRISPR-Cas and Its Wide-Ranging Applications: From Human Genome Editing to Environmental Implications, Technical Limitations, Hazards and Bioethical Issues. *Cells*. 2021. Vol. 10. Issue 5. P. 969. DOI: <https://doi.org/10.3390/cells10050969>
18. Sandel M. J. *The Case Against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2007. 176 p.
19. Four Ethical Priorities for Neurotechnologies and AI. / Yuste R. et al. *Nature*. 2017. Vol. 551. P. 159–163. DOI: <https://doi.org/10.1038/551159a>

References

1. Koss A. (2023). Istorychnyi rozvytok humanizmu: teohumanizm, teotranshumanizm, posthumanizm [Historical Development of Humanism: Theohumanism, Theotranshumanism, Posthumanism]. *Filosofiya v suchasnomu sviti: materialy 4-yi Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi* (Kharkiv, 17–19 lystop. 2023 r.). Kharkiv. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/items/469713f4-9b97-42b5-950c-e40be4f721ce> (accessed: 23.10.2025) [in Ukrainian].
2. Koss A. (2023). Transhumanizm yak tekhnolohiia do bezsmertia: istoryko-filosofski rozvytky [Transhumanism as a Technology for Immortality: Historical and Philosophical forks]. *Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «KhPI». Serii: Aktualni problemy rozvytku ukrainskoho suspilstva – Bulletin of the National Technical University «KhPI». Series: Actual problems of Ukrainian society development*, 2, 15–20. DOI: <https://doi.org/10.20998/2227-6890.2023.2.03> [in Ukrainian].

3. Koss A. (2024). Moralno-etychni aspekty transhumanizmu [Moral and Ethical Aspects of Transhumanism]. *Nezlamnist' u bytvakh zi zlom: zapovit Skovorody ukraintsiam i liudstvu: materialy IX Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi z mizhnarodnoyu uchastyu*, 43–45 [in Ukrainian].
4. Krasnopolsky Yu. M., & Pylypenko D. M. (2020). *Farmatsevtychna biotekhnolohiia: biotekhnolohii vyrobnytstva hotovykh likarskykh form* [Pharmaceutical Biotechnology: Technologies for the Production of Finished Dosage Forms]. Kharkiv: NFaU [in Ukrainian].
5. Braidotti R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
6. Brey P., & Dainow B. (2024). Ethics by Design for Artificial Intelligence. *AI and Ethics*, 4, 1265–1277. DOI: <https://doi.org/10.1007/s43681-023-00330-4>
7. Deptuła M., Zawrzykraj M., Sawicka J., Banach-Kopeć A., Tylingo R., & Piśkuła M. (2023). Application of 3D-printed Hydrogels in Wound Healing and Regenerative Medicine. *Biomedicine & Pharmacotherapy*, 167, 115416. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.biopha.2023.115416>
8. Dolska O., & Dyshkant T. (2025). The Phenomenology of Embodied Heuristics in Contemporary Art: Exploring Novel Modes of Cognition and Thought. *Cuestiones de Filosofía*, 11 (36), 39–53. DOI: <https://doi.org/10.19053/uptc.01235095.v11.n36.2025.18150>
9. Farah M. J. (2010). *Neuroethics: An Introduction with Readings*. Cambridge: The MIT Press.
10. Friedman B. (1996). Value-Sensitive Design. *Interactions*, 3 (6), 17–23.
11. Ginghină S. (2023). Principles of Biomedical Ethics. *Logos Universality Mentality Education Novelty: Social Sciences*, 12 (2), 110–122. DOI: <https://doi.org/10.18662/lumenss/12.2/97>
12. Greely H. T. (2021). *CRISPR People: The Science and Ethics of Editing Humans*. Cambridge: The MIT Press. DOI: <https://doi.org/10.7551/mitpress/13492.001.0001>
13. Haraway D. J. (2016). *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
14. Hoffmann P. M. (2012). *Life's Ratchet: How Molecular Machines Extract Order from Chaos*. Basic Books.
15. Kantaros A. (2022). 3D Printing in Regenerative Medicine Technologies and Resources Utilized. *International Journal of Molecular Sciences*, 23 (23), 14621. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijms232314621>
16. Koss A. (2024). Corporality: From Commonality to Structurality. *Skhid*, 6 (3), 72–78. DOI: <https://doi.org/10.21847/2411-3093.6310>
17. Piergentili R., Del Rio A., Signore F., Umani Ronchi F., Marinelli E., & Zaami S. (2021). CRISPR-Cas and its Wide-Ranging Applications: From Human Genome Editing to Environmental Implications, Technical Limitations, Hazards and Bioethical Issues. *Cells*, 10 (5), 969. DOI: <https://doi.org/10.3390/cells10050969>
18. Sandel M. J. (2007). *The Case Against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
19. Four Ethical Priorities for Neurotechnologies and AI. / Yuste R. et al. *Nature*. 2017. Vol. 551. P. 159–163. DOI: <https://doi.org/10.1038/551159a>

Отримано 21.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 21.11.2025.

Прийнято до друку 23.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 21.10.2025.

Received in revised form 21.11.2025.

Accepted for publication 23.11.2025.

Published 18.12.2025.

Історія філософії. Філософія освіти

УДК 378

Міждисциплінарність гуманітарної експертизи: філософський вимір

INTERDISCIPLINARITY OF HUMANITARIAN EXPERTISE: PHILOSOPHICAL DIMENSION

БОГАЧЕВ Роман – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Берестейський проспект, 37, м. Київ, 03056, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1926-608X>

РУБАНЕЦЬ Олександра – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Берестейський проспект, 37, м. Київ, 03056, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0363-4116>

BOGACHEV Roman – PhD (Philosophy), Associate Professor; Head of the Department of Philosophy, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», 37 Beresteyskyi Avenue, Kyiv, 03056, Ukraine

RUBANETS Oleksandra – PhD (Philosophy), Professor, Professor of the Department of Philosophy, National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute», 37 Beresteyskyi Avenue, Kyiv, 03056, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-7>

Анотація. У статті аналізуються теоретико-методологічні засади гуманітарної експертизи та проблеми реалізації ідей і принципів неперервної освіти в навчальній підготовці експертів з гуманітарних питань. Розглядається філософія гуманітарної експертизи в оперативному і стратегічному вимірах забезпечення умов мирного і сталого розвитку. Обґрунтовується необхідність забезпечення аксіологічного виміру гуманітарної експертизи. Досліджується формування інформаційних, комунікативних і когнітивних компетентностей при підготовці експертів з гуманітарних питань. Розкривається міждисциплінарність гуманітарної експертизи, виявляється значення гуманітарної експертизи в гуманітаризації та гуманізації різних сфер суспільної діяльності. Обґрунтовується необхідність неперервності в освіті для підготовки експертів з гуманітарних питань. Наголошується, що навчальна підготовка експертів з гуманітарних питань здійснюється на основі професійного стандарту та в рамках компетентнісного підходу. Неперервність в освіті при підготовці експертів з гуманітарних питань вимагає постійної підготовки та перепідготовки протягом виконання професійних функцій гуманітарного експерта. Розглядаються компетентності, які вимагають постійного підвищення професійної кваліфікації. Обґрунтовується необхідність визначення інтегральної компетентності. Інтегральна компетентність визначає системні характеристики творчої особистості фахівця та їх реалізації для досягнення мирного сталого розвитку, забезпечення суспільної трансформації та технологічної модернізації для розв'язання гуманітарних питань. Наголошується на необхідності введення до неперервної підготовки експертів когнітивних, комунікативних та інформаційних компетентностей. Когнітивні компетентності пов'язані з генерацією нового знання і розвитком дослідницьких якостей експерта з гуманітарних питань. Комунікативні компетентності дають можливість застосовувати в гуманітарній експертизі різні види комунікацій. Особливе значення мають суспільні комунікації, культурні,

стратегічні комунікації. Для засвоєння міжнародного досвіду з гуманітарної експертизи важливі підтримка міжнародних комунікацій і розвиток міжнародного співробітництва. Оволодіння інформаційними компетентностями дає змогу оперативно обробляти інформацію, здійснювати інформаційний обмін на інституційному, суспільному та міжнародному рівнях.

Ключові слова: гуманітарна експертиза, експерт з гуманітарних питань, неперервність освіти, компетентнісний підхід, людиновимірність.

Summary. The article examines the theoretical and methodological foundations of humanitarian expertise and the implementation of the ideas and principles of continuing education in the training of experts on humanitarian issues. The philosophy of humanitarian expertise is considered in the operational and strategic dimensions of ensuring the conditions for peaceful and sustainable development. The need to ensure the axiological dimension of humanitarian expertise is substantiated. The formation of information, communicative and cognitive competencies in the training of experts on humanitarian issues is studied. The interdisciplinarity of humanitarian expertise is revealed, the importance of humanitarian expertise in the humanitarianization and humanization of various spheres of social activity is revealed. The need for continuity in education for the training of experts in humanitarian issues is substantiated. The training of experts in humanitarian issues is carried out on the basis of a professional standard and within the framework of a competency-based approach. Continuity in education in the training of experts in humanitarian issues requires constant training and retraining during the performance of the professional functions of a humanitarian expert. The article considers competencies that require constant improvement of professional qualifications. The need to define integral competence is substantiated. Integral competence determines the systemic characteristics of the creative personality of a specialist and their implementation to achieve peaceful sustainable development, ensure social transformation and technological modernization to solve humanitarian issues. The need to introduce cognitive, communicative and informational competencies into the continuous training of experts is substantiated. Cognitive competencies are associated with the generation of new knowledge and the development of the research qualities of an expert in humanitarian issues. Communicative competences make it possible to use various types of communications in humanitarian expertise. Social communications, cultural, and strategic communications are of particular importance. Support for international communications and the development of international cooperation are also important for mastering international experience in humanitarian expertise. Mastering informational competences makes it possible to quickly process information and exchange information at the institutional, social, and international levels.

Key words: humanitarian expertise, humanitarian expert, continuing education, competency-based approach, human dimension.

Вступ. Актуальність дослідження гуманітарного складника неперервної освіти зумовлена зростанням ролі та значення гуманітарних проблем і питань, які постають перед суспільством при переході до відбудови країни. Системне руйнування інфраструктур, призначених для забезпечення життєдіяльності людини і суспільства, актуалізує гуманітарний аспект підготовки фахівців.

Аналіз останніх досліджень. Ідеї неперервності освіти розвиваються в дослідженнях трансформативної освіти (Л. Горбунова), людиновимірності в освіті (В. Андрущенко, Л. Губерський), освіти для дорослих, мережевої освіти (О. Рубанець), інноваційної освіти (В. Кремень) та ін.

Сутність і технології гуманітарної експертизи досліджує В. Кізіма [4]. Концепцію гуманітарної експертизи та застосування гуманітарних технологій у вирішенні соціокультурних дилем розробляє Г. Скірбекк [9, с. 17–18]. Основні напрями та стратегію гуманітарної експертизи визначає Г. Меднікова [5]. Методологію гуманітарної експертизи досліджують І. Голубович і К. Моцаренко [3, с. 90–93] та Г. Меднікова [5]. Механізм громадського контролю і технологію сучасної комунікації розробляє О. Степанко [7, с. 66–68]. Гуманітарну

експертизу як інноваційний складник сучасних соціальних практик та освіти визначає І. Голубович [2, с. 11]. Суб'єктивність та інваріантність, психологічний складник гуманітарної експертизи аналізує А. Яблонський [8, с. 142–43].

«Гуманітарна експертиза – це новітня наукова діяльність, де об'єктом вивчення є людина, а предметом – зміна природи людини, нові можливості особистості, що формуються в соціокультурному середовищі новітніх технологій і обумовлюють граничне буття людини в суспільстві; гуманітарна стратегія формування умов розвитку ціннісної свідомості особистості» [5, с. 7]. Саме тому філософська антропологія розглядається як методологічна основа гуманітарної експертизи [5, с. 8]. Гуманітарна експертиза розглядається як експертний метод дослідження проблемних ситуацій, насамперед тих, які пов'язані з невизначеністю їх у майбутньому [8, с. 144]. Зазначається, що в основі експертизи лежить «процес оцінки будь-чого з точки зору людини, її потреб та інтересів» [8, с. 144].

Гуманістична та гуманітарна спрямованість неперервної освіти реалізується в ідеях людиноримірності, студентоцентризму та дитиноцентризму. Українська освіта є гуманістичною та гуманітарно спрямованою. Гуманітарний складник неперервної освіти забезпечує набуття компетентностей, пов'язаних із особистісним розвитком і професійним удосконаленням. Компетентності, спрямовані на формування й розвиток цілісності особистості, дуже часто постають як інтегровані компетентності. Однією з них є компетентність, спрямована на самовдосконалення. Зазначається необхідність міждисциплінарного підходу до гуманітарної експертизи та її вбудованість в «існуючі структури діяльності» [2, с. 11].

Метою статті є розкриття філософського виміру гуманітарного складника професійної підготовки фахівців, які зможуть вирішувати завдання та виконувати функції гуманітарної експертизи.

Виклад основного матеріалу. Неперервність освіти передбачає розвиток післядипломної освіти та освіти для дорослих. Однією з важливих проблем неперервної освіти, яка здобувається після освітньої підготовки та отримання диплома, є організація навчальної професійної підготовки для вирішення завдань у гуманітарній сфері. Навчальна підготовка з гуманітарної експертизи спрямована на формування відповідних фахівців-професіоналів та відкриває можливості застосування компетентностей, отриманих у гуманітарній освіті, на професійному рівні в якості експерта з гуманітарних питань. Філософський вимір навчальної підготовки фахівців, які зможуть здійснювати експертизу з гуманітарних питань, відкриває можливості поєднання в освітній підготовці комунікативних, інформаційних, когнітивних, організаційних та інших компетентностей.

Неперервність освіти розглядається як здобуття освіти впродовж життя. В умовах соціальних трансформацій та змін на ринку праці, пов'язаних із суспільною й технологічною модернізацією, реалізація ідей освіти впродовж життя, розвинутих у рамках Болонського процесу, пов'язана з дослідженнями освітніх трансформацій.

Реалізація компетентнісного підходу пов'язана з використанням освітніх стандартів. У сфері підготовки з гуманітарних наук ці стандарти спрямовані на підготовку фахівців, здатних вирішувати творчі завдання та здійснювати генерацію нових знань у сфері філософії, історії та мовознавства.

Потреби відновлення країни в довгостроковій перспективі зумовлюють необхідність залучення професіоналів-фахівців, які отримали відповідну освітню підготовку, до виконання експертних функцій з гуманітарних питань при реалізації різних завдань і проєктів, які спрямовані на досягнення резилієнсу та сталого розвитку у різних сферах суспільного життя. Міждисциплінарність проєктів і в цілому діяльності з відновлення гуманітарних аспектів

життя громад і територій зумовлюють необхідність розвитку філософської підготовки фахівців, які зможуть професійно виконувати функції експертів з гуманітарних питань. Філософська підготовка таких експертів надає можливість готувати фахівців, які зможуть творчо вирішувати складні гуманітарні питання не тільки в освітній та науковій діяльності, а й у різних сферах суспільного життя, спрямованих на відновлення гуманітарного складника життя громад і територій.

Актуальність дослідження філософського виміру міждисциплінарності гуманітарної експертизи полягає в тому, що саме філософські дослідження виконують інтегративну функцію, стаючи підґрунтям для формування системного, комплексного, стратегічного погляду на постановку та вирішення гуманітарних проблем. Міждисциплінарність гуманітарної експертизи в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення зумовлена тим, що вирішення гуманітарних питань і проблем потребує системного відновлення територій, що постраждали від воєнних дій. Це може включати різні питання, пов'язані з відновленням і технологічною модернізацією міст, урбаністичних середовищ, промислової, транспортної, логістичної та інформаційної інфраструктур, а також із комплексом дій, які передбачають повернення територій, що постраждали від воєнних дій, до нормальних умов економічної, промислової та виробничої діяльності.

Важливим гуманітарним складником стає відновлення природного довкілля, запобігання екоциду, відновлення умов, які забезпечують життєдіяльність людини. Серед гуманітарних потреб у цьому напрямі на чільне місце виходять збереження водних ресурсів і вирішення проблем водопостачання в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення, а також відновлення родючості ґрунтів, які забезпечують ефективність сільськогосподарської діяльності та реалізацію програм забезпечення.

Міждисциплінарність гуманітарної експертизи передбачає можливість застосування методів і засобів гуманітарних наук, фахівці з яких зможуть бути залучені до навчальної підготовки експертів з відповідних питань. Базовий рівень знань, умінь і навичок стануть підґрунтям для виконання професійних функцій у гуманітарній сфері. При підготовці експертів з інформаційного обміну, обробки інформації та урбаністики базовим рівнем можуть стати знання, вміння й навички в області інформаційних технологій, інформаційної безпеки та урбаністики задля розвитку сучасних міст і мегаполісів.

Гуманітарні проекти, на відміну від освітніх, медичних та інших, мають не освітні та медичні цілі, а цільове гуманітарне призначення, що вимагає постановки та вирішення проблем і питань забезпечення сталого розвитку гуманітарної сфери. Сталий розвиток гуманітарної сфери передбачає формування стратегій соціокультурного, інфраструктурного, соціотехнічного й технологічного розвитку громад, міст і територій. Соціокультурні стратегії вимагають вивчення фундаментальних питань гуманітарної сфери, таких як збереження історичної та культурної спадщини, ідентичності та автентичності, прав національних меншин і корінних народів на основі демократичних цінностей і забезпечення прав людини в гуманітарній сфері.

Інформаційний вимір гуманітарної сфери пов'язаний з важливими аспектами особливостей гуманітарної інформації. Навчальна підготовка фахівців з гуманітарної експертизи передбачає оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які забезпечують реалізацію інформаційних компетенцій у професійній діяльності експерта з гуманітарних питань. Інформація з гуманітарних питань має важливе значення для розвитку міжнародних зв'язків, реалізації міжнародних проєктів, які можуть бути реалізовані на рівні громад і забезпечують гуманітарний розвиток територій та формування зв'язків між містами-побратимами.

Розвиток гуманітарної експертизи у сфері урбаністики пов'язаний з можливістю вирішення гуманітарних питань на рівні міст і розвитком гуманітарної сфери. Містобудування потребує інфраструктурних, транспортних, ресурсозберігаючих проєктів. Здійснення забудови торкається питань збереження та розвитку соціокультурного середовища, архітектурних ансамблів та історичного обличчя міст. Гуманітарні питання розвитку урбаністичного середовища стосуються не тільки соціотехнічних систем, соціотехнічних середовищ і ландшафтів. Усі питання розвитку виробництв, промислової та житлової забудови мають вирішуватися не стихійно, а в контексті реалізації розвитку гуманітарної сфери та забезпечення вирішення гуманітарних питань населення, що проживає на цих територіях. Разом із тим локальні гуманітарні стратегії мають відповідати стратегіям розвитку в гуманітарній сфері на рівні суспільства й держави.

Важливість гуманітарних питань із розвитку регіонів та суспільства в цілому сприяють реалізації гуманітарних стратегій, спрямованих на недопущення соціальної та суспільної нестабільності. Загроза соціальної та суспільної нестабільності нині є однією з важливих загроз поряд із загрозами світових змін клімату, загрозами негуманітарного використання штучного інтелекту та глобальних пандемій. Подібні загрози проявляються не тільки на суспільному, а й на глобальному рівнях. Гуманітарні стратегії, що забезпечують недопущення загроз глобального рівня та суспільному та місцевому рівнях пов'язані з безпосереднім життям громад, територій та людей і є дуже важливими для розвитку гуманітарної сфери в цілому.

Розвиток комунікацій є важливим складником гуманітарної сфери. Гуманітарні проблеми, пов'язані з розвитком комунікацій, охоплюють не тільки логістику та розвиток транспортної інфраструктури. Серед важливих для розвитку гуманітарної сфери є розвиток комунікацій з передачі інформації, у медіасфері, між суспільством і владою; між наукою та бізнесом, між суспільством і державою, на рівні громад та ін. Наголошується, що «формування мережевого комунікативного простору сприяє не тільки отриманню професійних компетенцій, а й формуванню навичок мережевої взаємодії в пізнавальних процесах, засвоєнню етичних форм взаємодії та соціальних компетенцій, необхідних для участі в науковій комунікації» [6, с. 39–40].

Важливість формування комунікативних компетентностей у навчальній підготовці професіоналів у сфері гуманітарної експертизи зумовлена необхідністю забезпечення сталого функціонування гуманітарної сфери на місцевому та суспільному рівнях, що передбачає розвиток комунікацій всіх видів. Важливість когнітивної, екзистенційної та інших видів комунікації, пов'язаних з розвитком інституційних взаємодій та міжособистісного спілкування характеризують динамізм і процесуальність сучасної гуманітарної сфери, підкреслюють важливість ціннісного та пов'язаного із присутністю людини виміру комунікацій, які відіграють важливу роль у формуванні стратегій сталого розвитку гуманітарної сфери та забезпечують вирішення поточних проблем і питань.

Аксіологічний вимір гуманітарної сфери спирається на міжнародні глобальні та світові тенденції сучасного розвитку. Аксіологічний вимір гуманітарної сфери пов'язаний з окресленням духовного виміру сталого розвитку гуманітарної сфери. Свого часу саме становлення аксіологічного й духовного виміру стали вирішальним кроком на шляху формування європейської співдружності. Аксіологічний вимір гуманітарної сфери пов'язаний із забезпеченням і реалізацією конституційних прав і свобод на рівні суспільства та країни. Демократичні цінності і права людини стають важливими ціннісними підвалинами розвитку професійної діяльності в гуманітарній сфері, розвитку міжнародної співпраці, формування та реалізації гуманітарних проєктів.

Навчальна підготовка професійних фахівців з гуманітарної експертизи передбачає формування інформаційних, комунікативних і когнітивних функцій. Формування інформаційних, комунікативних і когнітивних функцій пов'язане з формуванням інтегративної компетентності, важливої для фахівця, який здійснює гуманітарну експертизу діяльності, спрямованої на вирішення гуманітарних проблем та експертизу гуманітарних проєктів рівня громади, суспільства та міжнародних.

Висновки. Гуманітарна експертиза допомагає вирішити комплексні проблеми гуманітарної сфери. Філософський вимір дослідження цього явища дає змогу поєднати вирішення нагальних проблем, необхідних для забезпечення життєдіяльності людини, громади і суспільства, із проведенням стратегічних розвідок і виявленням тенденцій соціогуманітарних трансформацій, які забезпечують цілісність гуманітарної сфери в майбутньому. Важливість гуманітарної експертизи зумовлена тим, що вона забезпечує гуманітарний складник, який відповідає стратегії мирного сталого розвитку, а також допомагає вирішувати питання демографічного, освітнього та культурного розвитку.

Навчальна підготовка фахівців-професіоналів, які здатні вирішувати оперативні і стратегічні питання функціонування та розвитку гуманітарної сфери, спираються на компетентнісний підхід і принцип студентоцентризму. Це забезпечує неперервність освіти при підготовці експертів із гуманітарних питань і дає змогу реалізувати гуманістичні засади освіти, які пов'язані з людиновимірністю. Саме в гуманітарній експертизі як фахової діяльності та професійного досвіду ідея людиновимірності набуває завершеного та цілісного розкриття, охоплюючи не тільки сферу освіти, а й визначаючи загальну спрямованість практик і проєктів, що стають об'єктом гуманітарної експертизи.

Інтегральна компетенція фахівців із гуманітарної експертизи, яку вони мають набути під час навчання та оволодіння знаннями, вміннями та навичками, необхідних для виконання когнітивних, інформаційних і комунікативних компетентностей, полягає в гуманітаризації та гуманізації всіх сфер суспільної діяльності з метою забезпечення найбільш гідних соціокультурних, соціальних і природних умов для буття людини, громади та суспільства. Важливість гуманітарної експертизи у процесах відновлення країни складно переоцінити. Успішність її застосування може запобігти викривленим формам не тільки соціокультурного та гуманітарного розвитку, а й винищення природних ресурсів, екоциду, а також проявів суспільної діяльності, згубних для умов людського проживання.

Список використаних джерел

1. Головчук В. Т., Голубович І. В. «Гуманітарна експертиза» та перспективи експертизи антропологічної. *Філософські засади медичної теорії та практики*: тези доп. III наук. симп. з міжнар. участю, присвяченого 100-річчю заснування Національної медичної академії післядипломної освіти ім. П. Л. Шупика МОЗ України (Київ, 27–28 вер. 2018 р.). Київ: Графіка і дизайн, 2018. С. 26–27.
2. Голубович І. В. Гуманітарна експертиза як інноваційна складова сучасних соціальних практик та освіти. *Управління якістю підготовки фахівців*: тези доп. XXIX міжнар. наук.-метод. конф. (Одеса, 18–19 квіт. 2024 р.). Одеса: ОДАБА, 2024. Ч. 2. С. 11–14. URL: <http://mx.odaba.edu.ua/handle/123456789/10843> (дата звернення: 28.10.2025).
3. Голубович І. В., Моцаренко К. В. «Гуманітарна експертиза»: теоретико-методологічний профіль та прагматика. *Місце методології у філософському та конкретно-науковому дискурсі: історія і сучасність*: тези доп. наук. конф. (Львів, 30–31 бер. 2018 р.). Львів: Ліга-Пресс, 2018. С. 90–93.
4. Кізіма В. В. Гуманітарна експертиза: сутність і технології здійснення. ЦГО НАН України, Київ: 2005. 27 с.

5. Меднікова Г. С. Гуманітарна експертиза – стратегія, методологія, основні напрями. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-262-3-1>
6. Рубанець Олександра. Мережевий освітній простір. Вища освіта України. 2021. № 4. С. 39–46. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/22743d28-9b49-4627-995b-73561a0e4e48/content> (дата звернення: 24.10.2025).
7. Степанко О. В. Гуманітарна експертиза як механізм громадського контролю та технологія сучасної комунікації. *Теорія та практика державного управління*. 2014. Вип. 2. С. 66–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2014_2_12 (дата звернення: 27.10.2025).
8. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна експертиза: суб'єктивність та інваріантність. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2024. Вип. 1. Т. 12. С. 142–146.
9. Skirbekk G. Analysis of Humanitarian Technologies of Expertises in Solving of Socio-Cultural Dilemmas. September 2021 Discourse 7 (4):17-32 DOI:10.32603/2412-8562-2021-7-4-17-32

References

1. Holovchuk V. T., Holubovych I. V. (2018). «Humanitarna ekspertyza» ta perspektyvy ekspertyzy antropolohichnoi [«Humanitarian expertise» and prospects for anthropological expertise]. *Filosofski zasady medychnoi teorii ta praktyky: materialy VIII naukovoho sympoziumu z mizhnarodnoiu uchastiu, prysviachenoho 100-richchiu zasnuvannia Natsionalnoi medychnoi akademii pisliadiplomnoi osvity im. P. L. Shupyka MOZ Ukrainy* (Kyiv, 27–28 veresnia 2018 r.). Kyiv: Hrafika i dyzain [in Ukrainian].
2. Holubovych I. V. (2024). Humanitarna ekspertyza yak inovatsiina skladova suchasnykh sotsialnykh praktyk ta osvity [Humanitarian expertise as an innovative component of modern social practices and education]. *Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv: materialy XXIKh mizhnarodnoi nauk.-metod. konf.* (Odesa, 18–19 kvitnia 2024 r.). Odesa: ODABA. URL: <http://mx.odaba.edu.ua/handle/123456789/10843> (accessed: 28.10.2025) [in Ukrainian].
3. Holubovych I. V., Motsarenko K. V. (2018). «Humanitarna ekspertyza»: teoretyko-metodolohichniy profil ta prahmatyka [«Humanitarian Expertise»: Theoretical and Methodological Profile and Pragmatics]. *Mistse metodolohii u filosofskomu ta konkretno-naukovomu dyskursi: istoriia i suchasnist: tezy naukovoï konferentsii* (Lviv, 30–31 bereznia 2018 r.). Lviv: Liha-Press [in Ukrainian].
4. Kizima V. V. (2005). Humanitarna ekspertyza: sutnist i tekhnolohii zdiisnennia [Humanitarian expertise: essence and implementation technologies]. Kyiv: TsHO HAH Ukrainy [in Ukrainian].
5. Miednikova H. S. Humanitarna ekspertyza – stratehiia, metodolohiia, osnovni napriamy [Humanitarian expertise – strategy, methodology, main directions]. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-262-3-1> [in Ukrainian].
6. Rubanets Oleksandra. (2021). Merezhevyi osvitnii prostir [Online educational space]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 4, 39–46. <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/22743d28-9b49-4627-995b-73561a0e4e48/content> (accessed: 24.10.2025) [in Ukrainian].
7. Stepanko O. V. (2014). Humanitarna ekspertyza yak mekhanizm hromadskoho kontroliu ta tekhnolohiia suchasnoi komunikatsii [Humanitarian expertise as a mechanism of public control and technology of modern communication]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia – Theory and practice of public administration*, 2, 66–74. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2014_2_12 (accessed: 27.10.2025) [in Ukrainian].
8. Yablonskyi A. I. (2014). Humanitarno-psykholohichna ekspertyza: subiektyvnist ta invariantnist [Humanitarian-psychological examination: subjectivity and invariance]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho un-tu. Serii «Psykhologichni nauky» – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series «Psychological Sciences»*, 1, 12, 142–146 [in Ukrainian].
9. Skirbekk G. (2021). Analysis of Humanitarian Technologies of Expertises in Solving of Socio-Cultural Dilemmas. September Discourse 7 (4), 17–32. DOI: 10.32603/2412-8562-2021-7-4-17-32

Отримано 29.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 11.11.2025.

Прийнято до друку 15.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 29.10.2025.

Received in revised form 11.11.2025.

Accepted for publication 15.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 13.130.2

Роль історії філософії у процесі оновлення знань

THE ROLE OF HISTORY OF PHILOSOPHY IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE RENEWAL

БОРИСОВА Тетяна – кандидат філософських наук, доцент кафедри міжнародної економіки та соціально-гуманітарних дисциплін, Український державний університет науки і технологій, проспект Гагаріна 4, Дніпро, 49004, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0122-743X>

САВИЧ Анжеліка – старший викладач, кафедри міжнародної економіки та соціально-гуманітарних дисциплін, Український державний університет науки і технологій, проспект Гагаріна 4, Дніпро, 49004, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-2813-9460>

BORISOVA Tatyana – Ph. D. in Philosophy, Associate Professor, Department of International Economics and Social-Humanitarian Disciplines of Ukrainian State University of Science and Technologies, 4 Gagarina ave., Dnipro, 49004, Ukraine

SAVYCH Anzhelika – Senior Lecturer, Department of International Economics and Social-Humanitarian Disciplines of Ukrainian State University of Science and Technologies, 4 Gagarina ave., Dnipro, 49004, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-8>

Анотація. У статті здійснена спроба через призму філософсько-історичного та культурно-історичного осмислення як самої філософії, так і її історичного спадку у статусі «історії філософії». Для посилення академічної ролі філософії та яскравої ілюстрації заданої теми була узятя на розгляд монографія вітчизняного мислителя наших днів С. Таранова. Розглянуто різноманітні спроби тлумачення історії філософії як складової в системі гуманітарного знання, так і поза цим контекстом, із виходом на культурологічні горизонти історичного знання як такого. Підкреслюється роль та вплив філософської системи знань на формування культурного поля в різних історичних епохах. Наголошується на особливій цінності філософського світогляду у формуванні цілісного погляду на людину, світ та перспективу їх буття у порівнянні з іншими сферами знань. Окреслена низка доволі перспективних напрямів генезису онтогносеологічної спадковості фундаментальних питань філософії, що «кочують» з епохи в епоху та постають на порядку денному історика філософії. Висвітлена роль впливу історії та історичних методів у процесі оновлення філософського знання. Окремим пластом аналізу постає проблема секуляризації культурного простору та її неминучий вплив на сталі традиції філософських візій питань особистості та культури. Простежені творчі та новаторські спроби сучасних дослідників філософії та її історії ставити під сумнів деякі усталені для академічної філософії погляди на історію культури. Критично розглянута спроба уніфікації філософського знання в умовах секулярної культури та поширення деструктивного релятивізму. Здійснена спроба накреслити основні положення культурно-етичного кодексу історика філософії наших днів. Висвітлені питання взаємозв'язку та взаємовпливу історії та філософії в їх спробах аксіологічного аналізу культурно-історичних процесів сьогодення. Наголошується на особливому філософському статусі людини (як суб'єкта пізнання) у пізнавальній стихії людського духу як свідка, коментатора, учасника та інтерпретатора історії та культурних процесів в історії. Була розглянута методологічна база у формуванні як філософської, так і історико-культурної картини світу.

Ключові слова: історія, культура, людина, традиція, минуле, картина світу, цінності.

Summary. The article attempts to examine both philosophy itself and its historical legacy in the status of «history of philosophy» through the prism of philosophical-historical and cultural-historical

understanding. To strengthen the academic role of philosophy and vividly illustrate the given topic, a monograph by contemporary Ukrainian thinker S. Taranov was taken into consideration. Various attempts to interpret the history of philosophy as a component of the system of humanities knowledge and outside this context are considered, with a focus on the cultural horizons of historical knowledge as such. The role and influence of the philosophical system of knowledge on the formation of the cultural field in different historical eras is emphasized. The special value of the philosophical worldview in forming a holistic view of man, the world, and the perspective of their existence in comparison with other fields of knowledge is emphasized. A number of promising directions in the genesis of the ontological heritage of fundamental questions of philosophy, which «wander» from era to era and appear on the agenda of the historian of philosophy, are outlined. The role of history and historical methods in the process of renewing philosophical knowledge is highlighted. A separate layer of analysis is the problem of the secularization of cultural space and its inevitable influence on the established traditions of philosophical visions of personality and culture. Creative and innovative attempts by contemporary researchers of philosophy and its history to question some of the established views of academic philosophy on the history of culture are traced. A critical examination of the attempt to unify philosophical knowledge in the context of secular culture and the spread of destructive relativism. An attempt to outline the main provisions of the cultural and ethical code of the contemporary historian of philosophy. The interconnection and mutual influence of history and philosophy in their attempts at axiological analysis of contemporary cultural and historical processes are highlighted. The special philosophical status of man (as a subject of cognition) in the cognitive element of the human spirit as a witness, commentator, participant, and interpreter of history and cultural processes in history is emphasized. The methodological basis for the formation of both the philosophical and historical-cultural picture of the world was considered.

Key words: history, culture, man, tradition, past, picture of the world, values.

Вступ. Однією з цікавих культурних подій останніх років у нашому історико-філософському середовищі можна вважати вихід у світ монографії Сергія Тарана «Внутрішня історія філософії. Нариси з теології історії мислення». Автор монографії пропонує читачу розглядати її як реалізацію проекту теологічного прочитання історії філософії. Така мета була заявлена автором і лежить на поверхні. Водночас, у нашому дослідженні розглянемо ці питання значно ширше. Йдеться про погляд на цю тему в широкому світовому контексті, підкреслюючи роль історії філософії перш за все для внутрішньо-філософського дискурсу. Про *актуальність* заявленої теми свідчить і той факт, що звернення уваги на цю проблему вкотре підсилює інтерес дослідників суміжних галузей знань до «водорозділу» між самою філософією, культурою (зокрема, академічною культурологією) та історією.

Чимало мислителів наших днів звертаються до теми єдності та екзистенційної поліфонії історико-філософських та культурно-філософських процесів. Актуальними залишаються риторичні запитання: що таке філософія? Що таке «її історія»? Чи можлива сама «історія філософії»? Яким є методологічний інструментарій її виміру? Усі ці та багато інших питань стають частиною порядку денного у науковому дискурсі сучасності. Дивного у цьому немає нічого, як і кризового для самої філософії. Такі та їм подібні «самозанурення» та самопізнання закладені в її природу існування. Підживлюється інтерес до цієї теми з боку дослідників та науковців через низку зовнішніх та внутрішніх факторів. Розглядати їх усіх ми не будемо, оскільки це складає предмет цілої низки окремих самостійних досліджень з відволіканням уваги у різні, хоча і близькі за духом, сфери гуманітарного знання.

Аналіз останніх досліджень. Історія дослідження питання у вітчизняній філософії представлена такими мислителями як В. Воловик, В. Горський, С. Кримський, Ю. Кушаков, С. Таранов, В. Табачковський, Л. Шестов, В. Ярошовець та інші. Усі ці автори у різний час та різний спосіб звертали свій науковий інтерес до розгляду проблемних питань історії,

історіософії, пропонуючи свої візії філософського виміру історії та культурно-історичної картини світу.

Мета даного дослідження – актуалізувати проблему історико-філософського дискурсу в культурному просторі філософських вимірів. Вказати головні аспекти проблеми, побіжно здійснити їх розгляд у культурологічну та історико-філософську вимірах.

Предметом розгляду постає значення та роль історії філософії у процесі безперервного оновлення філософського знання у формуванні культурного простору.

Основа *методологічного* обґрунтування дослідження представлена принципами історичного підходу, культурологічної компаративістики та методом аксіологічної реконструкції феноменів історії філософії в системі гуманітарного знання.

Виклад основного матеріалу. Звертаючи увагу на фундаментальні основи проблеми історії у філософському її вимірі, зауважимо, що історія філософії історично тягло намагається відстояти свій статус серед наук та інших сфер культурно-гуманітарного знання як «літургії смислів». Таке словосполучення було нами взяте для використання з лексики видатного українського мислителя Сергія Кримського. З цим важко не погодитися. Навіть з позиції «рафінованого» фізика-фундаменталіста філософія пронизана єдністю смислової будови предмету свого дослідження. Усі методологічні та науково-епістемологічні візії філософії як культурно-історичного феномену свідчать на користь цього. Окремою складовою цього аналізу виступає сама «історія філософії». Після Сократа, Платона та Плотіна важко не помічати того факту, що філософія концентрує на собі усі запити людини про проблеми буття (як духовно-душевного так і матеріального характеру). Разом із тим, через цю її гносеологічну велич, сама філософія, на думку Сергія Кримського, виглядає дуже вразливою та беззахисною: «Що є безумовно незаперечним – це те, що філософія виявляється найбільш незахищеною галуззю культури. Вона завжди була жертвою невігластва, свавілля влади та інстинктів натовпу. Навіть у тих філософських концепціях, що прислугувалися різним офіційним інстанціям, іноді проривалась гординя духу, який «віє де хоче» та елітарність інтелекту, що є непереносимою для цинізму прагматиків та самовладдя тиранів. Ось чому в історію філософії вписані трагічні постаті мислителів від Сократа та Гіпатії, Абеяра і Бруно, Спінози та Кампанелли аж до «корабля філософів» (на якому за вказівкою Леніна були вислані з Росії найбільш значні її мислителі) та ще більш гіркої долі українських філософів 30-х років. Але завжди філософія страждала не тільки від її кривавих переслідувачів, але й від непорозуміння, зневаги та насмішок представників так званої позитивної науки, прихильників точних напівістин та, навіть, справжніх геніїв, верифікованого експериментом, знання» [6, с. 8].

Саму по собі беззахисність філософії, на нашу думку, не слід абсолютизувати. Після робіт Августина Блаженного та І. Канта все важче заперечувати антропоцентричність та теологічність як самого філософського знання, так і генезис її розвитку.

Привертає до себе увагу і дещо провокаційний, як на наш погляд, вступ до проблематики у цій темі з боку С. Тарана. Так С. Таран пише: «У філософії немає історії. Така епатажна сентенція може мати сенс, якщо під «історією» ми будемо розуміти «минуле» в буквальному сенсі (те, що минуло, відійшло), об'єктивоване та незмінне, певний багаж окостенілих «істин», визначене знання. В той же час коли ми занурюємось в саму суть філософування і приходимо до осягнення його цінності як вічної спроби людського саморозуміння, найважливішої та найбільш атрибутивної людині, не абстрагованої і не «далекої» від індивідууму, тоді бачимо, що філософія у всьому своєму величчю багатстві є не історією змертвілого минулого, а постійно життєдайною сучасністю. І справжній підхід до філософської спадщини – обмірковувати історію сучасної філософії» [8, с. 5].

Отже, усі ці міркування окреслюють собою предметне поле дослідження самої філософії в її історичному аспекті і тим самим формують низку можливих дослідницьких розвідок у цьому напрямку. Серед яких варто відмітити такі:

- історія філософії як вступ до самої філософії (в традиціях гегеліанства). Чи виправданий такий підхід?
- які мають бути очікування від історії філософії?
- селекційна роль історії філософії явищ та подій культурно-практичного буття людей на події на фундаментальні та випадкові;
- питання «історичної творчості» суб'єкта соціокультурних процесів;
- історія філософії як демонстратор та свідок тягlosti розвитку людського духу в лоні культурного простору (як конструктор самого культурного простору);
- порівняльний аналіз філософської та богословської інтерпретації історії;
- методологічний вимір проблеми історичної передачі знань;
- історична саморефлексія філософії – це спосіб фіксувати органічний зв'язок між різними історичними епохами та етапами розвитку людського духу;
- історія філософії як найвища апологія самої філософії;
- про роль історичних аналогій у формуванні образу майбутньої картини світу;
- проблема опису «історичного ландшафту» в філософських картинах світу різних епох;
- універсалізм історико-філософських категорій як методологічна проблема;
- питання спадковості та імперативності універсалій культури для академічної історії;
- історія як модус духовно-пізнавального досвіду суб'єкта;
- переосмислення проблеми «кінця історії» через аналіз індивідуального буття кожного суб'єктивного Я, узятим окремо;
- тема «трагічного» та «драматичного» в історії, як соціально-філософська проблема;
- філософський вимір різних форм історичної репрезентації культурної спадщини;
- феномен «меморіальної практики» як дискусійна тема сучасності;
- проблема загибелі «історичного» через звернення до поняття «кліюциду»;
- розгляд історії філософії як культурологічного проєкту конструювання образу дійсності;
- есхатологічні виміри історії через призму філософського аналізу;
- характеристики «символічного» та «фатального» в природі історичного знання;
- особливості формування культурно-етичних канонів в історії;
- розмежування об'єктивного та суб'єктивного в дослідженні природи історичного поступу;
- специфіка формування словникового спадку в історії культури.

Не секрет, що історія філософії здатна дистанціюватися і критично поглянути на проблеми сучасного стану розвитку філософської думки. Більше того, правильно осмислена роль філософії допомагає помічати рятівні шляхи виходу з глухих кутів різноманітної поліфонії філософських ідей та псевдо цінностей. Останні особливо дошкуляють історикам філософії у формуванні образу картини світу епохи.

Вільний та усвідомлений союз природознавчих та ідеалістичних концепцій не можливий без головної ролі історії філософії, що актуалізує складність процесів діалогу між ними. В історії філософії має потребу не лише сама академічна філософія, але й різноманітні культурно-етичні та культурно-історичні практики людського досвіду та традицій. Проявляється це у збереженні ієрархії духовних цінностей крізь товщу історичного часу та постійного оновлення масиву філософського знання.

Сама ідея розглядати філософію історії сприяє більш чіткому визначенню того особливого метаісторичного та метакультурного шляху яким крокує людська думка. При цьому, захист,

збереження та передача вищих духовних цінностей не може бути єдиною метою самої історії філософії. Цінність та самоцінність історико-філософських знань визначається й тими істинами, що сама історія філософії здатна запропонувати та продемонструвати

Особливо цікавою у цій темі нам видається роль і значення історії філософії у формуванні культурного простору сучасності, де сама історія філософії може виконувати виховну функцію. Що вона виховує у вічних прагненнях людського духу? Не забуваймо, що істина у всій своїй повноті та готовому вигляді не явлена у філософії безпосередньо. Тому її кожного разу намагаються «здобути і проголосити», як від свого власного імені так і під прикриттям філософського напрямку, школи чи течії. Кожне чергове покоління мислячих людей прокладає свій шлях до істини. Історія філософії може прислужитися у цьому дослідникам. Як саме? Вона визначає принципи та найзагальніші правила у цьому пошуку, ціннісно регламентує процес оновлення філософського знання та картини світу. Чи відбувається при цьому «перевідкриття» реальності? І так, і ні. Це скоріше символічне дійство, воно іманентне за своєю природою. Результатом філософської рефлексії світу постає символізм мислення, який зданий послабити «мур» між творчістю людського суб'єктивного Я та реальним буттям усього сущого навколо. Не будемо забувати славетного І. Канта та його творчого спадку. Згадаємо, що для німецького мислителя рушійною силою історії культури перш за все поставали ідеї та символи, що бралися за основні гасла в різні епохи. Творчі пошуки людського духу визначали вектор самого культурно-історичного розвитку, в той час як соціально-політичні та економічні чинники у цьому процесі розглядалися як другорядні, похідні від основних. На жаль, сьогодні ця ідея не є домінуючою та очевидною для деяких дослідників культурно-історичних процесів. Гірше за це може бути намагання спростувати ці думки І. Канта та зневажити його «підказками».

Не менш авантюризм є питання про роль і значення «минулого» як предмету дослідження в філософії історії філософії. Серед фахівців у цій царині знань можна зустріти думку про те, що визначальним у минулому є не стільки воно саме, а саме інтерес суб'єкта дослідження до нього. У С. Тарана є міркування з приводу гносеологічного виміру цього питання. Ось як він пише про це: «Це є своєрідною й водночас найважливішою герменевтикою, де самопізнання як установка свідомості, передсудження передують зверненню до Іншого, і збагатившись цим Іншим, людина стає готовою знову до безкінечного нового звертання. Така герменевтика шукає та знаходить внутрішню історію філософії. Термін «внутрішня історія філософії» ми можемо знайти у нашого співвітчизника і своєрідного вже класика екзистенційної філософії Лева Шестова. Він казав про «внутрішню історію мислителів». У своїй книзі «Афіни та Єрусалим», в третій її главі, він вказує на те, що існують дві приховані філософії, одна – традиція трагедії (Єрусалиму), інша – це внутрішня філософія душі окремого філософа. І завданням є не препарувати і не розтинати («медично»), а «магічно» оживляти цю традицію і ці душі. Ця дія чимось подібна до психоаналітичного прояснення внутрішніх мотивів поведінки, в даному разі творчої діяльності» [8, с. 6–7].

Не будемо забувати творчий спадок І. Канта, в якому серед багатьох глибоких ідей є думка про те, що історія людства, як і історія філософської культури мислення – це не історичні деталі чи соціально-політичні події. Це розгортання у свободі людського духу і того, що він собі «дозволяє» і що вважає «неприпустимим та табуйованим». Це стало свого роду аксіомою, ідеологічним переконанням для неокантіанців у подальшому.

Не так важливі історичні хроніки соціально-політичного чи економічного характеру життя, скільки настрої в ідеях, гасла в головах та символи культурно-історичних епох. Філософи визнають як даність той факт, що культурно-філософська епоха може не співпадати у своїх межах з чисто історичною, її кордони можуть зсуватися. Схожі ідеї свого часу висловлював

і С. Кримський: «Історія – це зміна станів суспільства в загальних структурах темпоральності (тобто порядку подій перетворення минулого у прийдешнє), що характеризують зрушення в долях, способах життєдіяльності народів та їх цінностях з боку збагачення загального досвіду. Хронологічне датування історії як процесуально-часового розкриття людської присутності у світі завжди несе в собі елементи умовності. Але певні злами в активізації сил Духу, Долі та Свободи в історії з різних причин (чи то внаслідок збігу обставин, чи в результаті хвильоподібності історичної творчості) більш менш чітко співпадають з чередуванням тисячоліть людської цивілізації» [6, с. 212].

Міждисциплінарний характер природи історико-філософського аналізу, де з одного боку, філософія, а з іншого – історія, багато в чому розширює методологічний інструментарій дослідження. Хоча б тому, що є можливість для переведення питання про історію з сфери гносеологічної у сферу аксіологічного виміру.

Цікаве міркування стосовно аксіологічного погляду на «історичний час» ми знаходимо у С. Кримського: «Впливає на аксіологію співвідношення минулого, теперішнього та майбутнього та специфіка їх культурного опрідечення в сучасному світі. Споконвічне майбутнє знаменувалось молоддю, минуле – стариками, а теперішнє людьми середнього віку. Проте всі ці покоління, як правило, були об'єднанні єдиним культурним середовищем, що й дозволяло інтегрувати різні відрізки історичного часу. Лише у другій половині XX століття демографічні категорії батьків та дітей почали вже символізувати різні субкультури» [6, с. 213].

Далі думка мислителя розгортається у наступну тезу: «Ось чому на порозі III тисячоліття з особливою силою постає соціальна вимога освоєння історії, тобто присвоєння минулого, теперішнього та майбутнього як життєвих цінностей» [6, с. 213].

Звернення до рефлексії історії філософії, як окремого напрямку вивчення допомагає по-новому поглянути нам і на такий феномен світової історії як «історичний прогрес». У того ж С. Кримського є апеляція до цієї теми, як однієї з важливих: «Історія все більш наполегливо починає свідчити про безпорадність її «горизонтального виміру», тобто прогресу як шляху набуття абсолютних цінностей. Вони, як і на початку історичної діяльності, здобуваються не стільки в лінійному русі від старої фази суспільства до нової, скільки завдяки досягненню інваріантних параметрів людяності, моральної величч, краси та добра. Сучасний досвід доводить, що основні цінності історії складає не те, що міняється в горнілі соціально-економічного прогресу, а інваріанти історичної діяльності, які зберігаються та збагачуються в цьому процесі» [6, с. 215].

З точки зору аксіологічного виміру історії доволі цікавим та перспективним, на наш погляд, є підхід С. Тарана, що звертається до аналізу феномену «духовне минуле». С. Таран аналізує на рівні змістовних визначень такі слова як «історія», «духовне минуле» та «культурна сучасність», аби надати їм символічного значення в своєму дослідженні.

Проблема «культурної сучасності» – як накопичувача та ретранслятора духовно-практичного історичного спадку – це ще одна точка напруженого погляду С. Тарана в аналізі філософії історії філософії.

Актуалізація теми історичних феноменів в сучасному українському світоглядному контексті посилюється і самим фактом повномасштабної війни Росії проти України. Культурологічний вимір цінного та ціннісного набуває глибшого значення і більшої філософської ваги. На цьому наголошує С. Таран: «За поверховим, «шкільним», «рахуючим», а також за псевдооб'єктивним, так званим «науковим» підходами до історії філософії знаходиться третій – міжособистісний діалог, в якому людина, що питає про себе, своє існування, знаходить у філософській спадщині такі ж запитування та більш чи менш вдалі спроби відповідей. Це є своєрідною й водночас

найважливішою герменевтикою, де самопізнання як установка свідомості, передсудження передують зверненню до Іншого, і збагатившись цим Іншим, людина стає готовою знову до безкінечного нового звертання. Така герменевтика шукає та знаходить *внутрішню історію філософії*» [8, с. 6].

Натхненником такого екзистенційно-проникливого ставлення до історії філософії С. Таран вважає нашого співвітчизника минулого століття, філософа Л. Шестова. Його філософія історії підкреслено орієнтована на людину, що здійснює індивідуальні пошуки сенсу історії. Релігійознавчий тон досліджень таких досліджень допомагає поглибити сам аналіз внутрішньої історії філософії.

Теологічний аспект вивчення історії допомагає досліднику ретельно визначати саме ступені компетентності людського розуму у сфері вищих духовних цінностей. Модуси суб'єктивного мислення можуть як сприяти так і заважати здобуттю нового знання на цьому шляху. Адже в самій царині історії філософії більше ніж у загальній філософії чи історії (як науки) ми споглядаємо поєдинок духу філософської творчості і духу цинічного критика.

За весь час свого існування філософія пройшла багато випробувань – від високої класики в Античну добу до боротьби за право виголошувати високі істини у пост просвітницький період із XVIII–XX століть. У цій «толокнечі» століть, філософія витрачає багато власних зусиль, а філософія історії філософії допомагає долати цей шлях, озирнувшись у минуле й нагадати досліднику, що головна мета філософії не володіння істиною, а любов і прагнення до неї. При цьому варто тримати цілісність та єдність у такому погляді на історію розвитку філософської культури мислення. Це не завжди вдається, бо не завжди усвідомлюється необхідність такої єдності. С. Таран звертає на це наш погляд зауваженням: «Найбільшою проблемою філософії історії філософії є протистояння уявлень, які відстоюють цілісність історії філософії з плюралістичними баченнями, що декларують поліморфізм, безкінечне (іноді нічим не пов'язане) багатоманіття різних учень» [8, с. 13].

Висновки. Наближаючись до завершення дослідження цієї теми, зазначимо *основні висновки*: 1. Історія філософії як окрема частина самого філософського масиву знань по-ступово певні константи у культурному просторі. Справа в тім, що коріння розвитку філософського дерева знань єдині, а процес та історичні вектори розвитку різних його гілок – видається різноманітним. Вести мову про історію філософії як про цілісний феномен дозволено й навіть необхідно, проте з урахуванням низки певних обмежень та застережень, аби не здобути слави вузьколобого догматика. 2. Історико-філософська реконструкція минулого є точкою зростання для формування нової культурно-історичної картини світу. Сама історія філософії майже завжди є виразницею очікуваних змін та перетворень у гуманітарних сферах знань. 3. І нарешті, посилена увага до філософії з точки зору історії, призводить до відмови спрощено розуміти й розглядати динаміку культурно-філософських процесів як таких. Брак конструктивної та виваженої критики історичного досвіду здатний провокувати породження вільного поля для аморальних культурних проєктів-авантюр, у тому числі і нігілістичних течій та напрямів.

Список використаних джерел

1. Бистрицький Є. К. Екзистенційна істина і постправда. *Філософська думка*. 2018. № 5. С. 54–71.
2. Бодріар Ж. Символічний обмін і смерть. Львів: Кальварія, 2004. 376 с.
3. Грабовський С. Соціокультурні норми у вимірах постмодерної доби. *Університетська кафедра*. Київ: КНЕУ, 2014. № 3. С. 7–26.

4. Дондюк А. М. Антропологія часу як методологічна проблема. *Колізії антропологічного розмислу* / В. Г. Табачковський, Г. І. Шалашенко, А. М. Дондюк, Н. В. Хамітов, Г. П. Ковадло, Є. І. Андрос. Київ: ПАРАПАН, 2002. С. 79–97.
5. Казанова Х. По той бік секуляризації: релігійна та секулярна динаміка нашої глобальної доби / пер. з англ. О. Панича. Київ: Дух і літера, 2017. 264 с.
6. Кримський С. Запити філософських смислів. Київ: ПАРАПАН, 2003. 240 с.
7. Луц У. Феномен секуляризації: наближення до трансцендентного: монографія. Львів: Літопис, 2016. 240 с.
8. Таранов С. Внутрішня історія філософії. Нариси з теології історії мислення: монографія. Київ: Центр гуманітарної освіти НАН України, 2023. 194 с.
9. Халіков Р. Повстання проти секулярного світу. Київ: Видавництво Руслана Халікова, 2022. 186 с.
10. Честертон Г. Вічна людина. Львів: Свічадо, 2024. 344 с.

References

1. Bystrytskyi Ye. K. (2018). Ekzystentsiina istyna i postpravda [Existential truth and post-truth]. *Filosofska dumka – Philosophical thought*, 5, 54–71 [in Ukrainian].
2. Bodriar Zh. (2004). Symvolichnyi obmin i smert [Symbolic exchange and death]. Lviv: Kalvariia [in Ukrainian].
3. Hrabovskiy S. (2014). Sotsiokulturni normy u vymirakh postmodernoї doby [Sociocultural norms in dimensions of the postmodern age]. *Universytetska kafedra – University department*, 3, 7–26 [in Ukrainian].
4. Dondiuk A. M. (2002). Antropolohiia chasu yak metodolohichna problema [Anthropology of time as a methodological problem]. *Kolizii antropolohichnoho rozmyslu* / V. H. Tabachkovskiy, H. I. Shalashenko, A. M. Dondiuk, N. V. Khamitov, H. P. Kovadlo, Ye. I. Andros. Kyiv: PARAPAN [in Ukrainian].
5. Kazanova Kh. (2017). Po toi bik sekuliaryzatsii: relihiina ta sekuliarna dynamika nashoi hlobalnoi doby [Beyond secularization: Religious and secular dynamics of our global age] / per. z anhl. O. Panycha. Kyiv: Dukh i litera [in Ukrainian].
6. Krymskiy S. (2003). Zapyty filosofskykh smysliv [Inquiries of Philosophical Meanings]. Kyiv: PARAPAN [in Ukrainian].
7. Lushch U. (2016). Fenomen sekuliaryzatsii: nablyzhennia do transtsendentnoho: monohrafiia [The phenomenon of secularization: Approaching the transcendent]. Lviv: Litopys [in Ukrainian].
8. Taranov S. (2023). Vnutrishnia istoriia filosofii. Narysy z teolohii istorii myslennia: monohrafiia [The inner history of philosophy: Essays on the theology of the history of thought]. Kyiv: Tsentr humanitarnoi osvity NAN Ukrainy [in Ukrainian].
9. Khalikov R. (2022). Povstannia proty sekuliarnoho svitu [Rebellion against the secular world]. Kyiv: Vydavnytstvo Ruslana Khalikova [in Ukrainian].
10. Chesterton H. (2024). Vichna liudyna [The Everlasting Man]. Lviv: Svichado [in Ukrainian].

Отримано 29.09.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 22.10.2025.

Прийнято до друку 16.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 29.09.2025.

Received in revised form 22.10.2025.

Accepted for publication 16.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 821.161.2.09(477):82.0(100)

Від витоків модерну до сучасної міжнародної солідарності: українська літературна думка в діалозі зі світом

FROM THE BEGINNINGS OF MODERNISM TO CONTEMPORARY INTERNATIONAL
SOLIDARITY: UKRAINIAN LITERARY THOUGHT IN DIALOGUE WITH THE WORLD

ЗІНОВ'ЄВА Катерина – аспірантка, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, 61168, Україна

ZINOVIEVA Kateryna – postgraduate student, Kharkiv National Pedagogical University named after G.S. Skovoroda, 2 Valentynivska St., Kharkiv, 61168, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0009-0006-0476-5475>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-9>

Анотація. Стаття присвячена філософському аналізу української літературної традиції в контексті її становлення як простору смислів, у якому національна культурна пам'ять поєднується з універсальними цінностями світового гуманізму. Розглянуто, як герменевтичний метод дозволяє інтерпретувати літературу не лише як естетичний артефакт, а як форму духовного досвіду, що відкриває взаємодію між індивідуальним і колективним, історичним і актуальним, локальним і глобальним. Показано, що український модерн сформував інтелектуальний горизонт свободи, гідності та культурної автономії, який продовжує розгортатися в сучасних літературних практиках. У статті використано порівняльно-історичний та культурно-історичний методи, що дали змогу простежити розвиток української літератури у взаємодії з європейським модернізмом і виявити зв'язки між національною та світовою культурними традиціями. Герменевтичний підхід застосовано для інтерпретації художніх текстів у філософському й соціокультурному вимірах. Мета дослідження полягає у філософському обґрунтуванні герменевтичного методу як інструмента тлумачення української літературної думки в контексті глобального культурного обміну. Особлива увага приділяється ролі українських письменників та перекладачів у творенні міжнародного гуманістичного дискурсу. Творчість Сергія Жадана, Юрія Андруховича, Маріанни Кіяновської та перекладацька діяльність Ірини Дмитришин засвідчують, що українська література сьогодні виступає не лише представленням національного досвіду, а й дієвим етичним зверненням до світу. У цьому контексті літературний текст постає як акт свідчення, що поєднує травматичний досвід війни з прагненням солідарності, взаєморозуміння та спільної відповідальності. Здійснений аналіз демонструє тяглість української гуманістичної традиції та її здатність інтегруватися в глобальний діалог через етичний вимір співбуття. Література постає інтелектуальним простором, у якому відбувається переосмислення сучасних викликів і утвердження цінностей, важливих для формування нової культури міжнародної підтримки України.

Ключові слова: українська література, модерн, герменевтика, національна ідентичність, міжнародна солідарність, переклад, культура тяглість, свобода, гідність.

Summary. The article is devoted to the philosophical analysis of the Ukrainian literary tradition in the context of its formation as a space of meanings in which national cultural memory is intertwined with the universal values of global humanism. It examines how the hermeneutic method makes it possible to interpret literature not only as an aesthetic artifact but also as a form of spiritual experience that reveals the interaction between the individual and the collective, the historical and the contemporary, the local and the global. The article shows that Ukrainian modernism formed an intellectual horizon of freedom, dignity, and cultural autonomy, which continues to unfold in contemporary literary practices. The study employs comparative-historical and cultural-historical methods, which made it possible to trace the development of Ukrainian literature in its interaction with European modernism and to identify the connections between national and global cultural traditions. The hermeneutic

approach is applied to interpret literary texts in philosophical and sociocultural dimensions. The aim of the research is to provide a philosophical justification of the hermeneutic method as a tool for interpreting Ukrainian literary thought within the context of global cultural exchange. Special attention is given to the role of Ukrainian writers and translators in shaping an international humanistic discourse. The works of Serhiy Zhadan, Yuriy Andrukhovych, Marianna Kiyanovska, and the translation activities of Iryna Dmytryshyn demonstrate that contemporary Ukrainian literature serves not only as a representation of national experience but also as an active ethical appeal to the world. In this context, the literary text appears as an act of witnessing that connects the traumatic experience of war with the aspiration for solidarity, mutual understanding, and shared responsibility. The analysis reveals the continuity of the Ukrainian humanistic tradition and its capacity to integrate into the global dialogue through the ethical dimension of coexistence. Literature emerges as an intellectual space in which modern challenges are reinterpreted and values essential for shaping a new culture of international support for Ukraine are affirmed.

Key words: *Ukrainian literature, modernism, hermeneutics, national identity, international solidarity, translation, cultural continuity, freedom, dignity.*

Вступ. Українська література, починаючи з доби модерну кінця XIX – початку XX століття, формувалася як потужний інтелектуальний і культурний феномен у діалозі зі світовими літературними процесами. Саме модернізм став етапом утвердження нової моделі людського існування, орієнтованої на автономність, свободу та автентичність. Твори Лесі Українки, Володимира Винниченка, Ольги Кобилянської, Валер'яна Підмогильного демонстрували зв'язок національної культури з прагненням до гідності й самотворення. сучасному контексті, позначеному війною та глобальними кризами, українська література стає голосом суспільства на міжнародній арені, засвідчуючи історичну правду та формуючи простір солідарності між народами. Перекладацькі ініціативи та підтримка світової спільноти засвідчують інтеграцію української літератури у широкий культурний простір [3, с. 256].

Аналіз останніх досліджень. Філософський підхід до інтерпретації літератури продовжує ґрунтуватися на герменевтичних концепціях Ганса-Георга Гадамера та Поля Рікера, однак сучасний науковий дискурс значно розширив горизонти їхнього застосування. В останні десятиліття герменевтична перспектива поєднується з постколоніальними, феноменологічними та етичними студіями, що зумовлює нове бачення літератури як простору комунікації та відповідальності.

Актуальні дослідження українського модернізму представлені працями Тамари Гундорової, Ярослава Поліщука, Оксани Забужко, що наголошують на взаємодії модерної естетики з ідеями свободи, суб'єктивності та культурної автономії. У полі новітніх літературознавчих підходів вирізняються студії Ростислава Семківа, Олександра Бойченка, Олени Галети, які аналізують сучасні жанрові трансформації, інтелектуальний контекст посттравматичної літератури та динаміку переходу від індивідуального досвіду до колективної пам'яті. Значний вплив на розуміння української літератури у глобальному вимірі мають праці європейських та американських дослідників – Гжегожа Ніцпоня, Кетрін Вуллард, Марії Грації Бартоліні, Богдани Матіяш (у ролі дослідниці та перекладачки), Томаса Венцлови, Тімоті Снайдера. У цих роботах українська культура розглядається як спільник сучасної гуманістичної ідеї Європи, що формує альтернативу імперським наративам. Окремого значення набувають праці, присвячені етиці свідчення, зокрема студії Тетяни Огаркової, Володимира Єрмоленка, Андрія Дахнія. У них література осмислюється як простір відповідальності перед Іншим і як засіб творення міжнародної солідарності через мову досвіду. Питання пам'яті, травми й наративної репрезентації нині також активно розробляють Марта Гавришко, Андрій Портнов, Оксана Мороз, що дозволяє розмішувати українську словесність у ширшому

інтелектуальному контексті *memory studies*. Перекладознавча перспектива поглиблена дослідженнями Максима Стріхи, Андрія Павлишина, а також українців Марка Білодуба, Андреа Граціозі, Мельвіна Кроулі, які аналізують переклад як форму інтеркультурної комунікації та як засіб утвердження суб'єктності української культури у світовому просторі. На тлі новітньої хвилі перекладів українських авторів з'являються студії про місце перекладача як культурного медіатора – зокрема, праці, присвячені діяльності Ірини Дмитришин, Марка Андрусика, Богдани Матіяш. Узагальнюючи, сучасні дослідження окреслюють українську літературу як феномен, що водночас вкорінений у європейську модерність і зорієнтований на національний досвід, та як простір герменевтичного діалогу, у якому поєднується етика свідчення, пам'яті й співбуття. Саме ця сукупність наукових тенденцій формує інтелектуальний ґрунт аналізу, який пропонується в статті.

Методи дослідження. У статті застосовано порівняльно-історичний метод, що дозволив простежити еволюцію української літератури у зв'язку з європейськими модерністськими тенденціями; культурно-історичний аналіз, який розкриває взаємодію національної та світової традицій; герменевтичний метод, спрямований на інтерпретацію текстів у філософському та соціокультурному контекстах; а також дескриптивно-аналітичний підхід, що дав змогу окреслити роль сучасних авторів і перекладачів у формуванні міжнародного культурного діалогу.

Метою статті є філософське висвітлення герменевтичного підходу як методологічної основи для інтерпретації української літературної думки в її переході від модерної естетики свободи й гідності до сучасного гуманістичного дискурсу міжнародної солідарності. Дослідження спрямоване на з'ясування того, як у взаємодії з глобальним культурним контекстом українська література формує нові моделі етики співбуття, свідчення й відповідальності, зберігаючи тяглість національної традиції та водночас трансформуючи її у спільний простір міжкультурного діалогу.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна солідарність концентрує поняття взаємодопомоги у наступних категоріях: сенси, які несуть в собі культурний і національний код, дотримання вимоги людської гідності і свободи, і звичайно, універсальні права індивіда. Саме у джерелах формування і зародження літератури модерну (кінець XIX початок XX століття) став апогеєм розквіту і запровадження уявлень про людину модерну. Якою вона мала повстати у суспільстві? Людина модерну прагнула автономності, автентичності та свободи. Українські письменники у своїх творах фундаментально стверджували ідею національної культури, і безпосередньо Леся Українка, Володимир Винниченко, Ольга Кобилянська, Валер'ян Підмогильний пов'язували вільне суспільство як простір гідності і свободи, де можна було самостверджувати власне Я [7, с. 135].

Саме в період формування українського модерну, вливаючись у широкі маси європейського простору українські письменники мали намір відшукати своє право голосу у різноманітті націй. Сьогодні, яке кривавими сторінками вписується в історію нашої держави має на меті проявитися в українській літературі і мовою, і голосом Ю. Андруховича, С. Жадана, С. Андрухович, які говорять про війну і спротив нашого суспільства проти агресора, щоб міжнародна спільнота, яка солідарна в багатьох питаннях з українською стороною змогла бачити і чути ту дійсність, яку переживає український народ на шляху до своїх мирних днів. І саме в культурному просторі, за допомогою творів українських письменників солідарність стає видимою. Адже вони не бояться бути непочутими, як і у Лесі Українки Кассандра, українські автори мовлять на весь світ на повні груди голосно і гучно на вірність і гідність українському народові [12, с. 59]. Головні представники української сучасної літератури Юрій Андрухович, Оксана Забужко, Софія Андрухович розвивають філософську думку діалогічної форми

солідарності і репрезентації української літератури у формі взаємної відповідальності, етики співчуття і співбуття. Саме моральний простір, у якому висловлюють свою думку українські письменники народжує міжнародну солідарність у контексті свободи і гідності. Адже Ганна Арендт писала: «свобода людини полягає у здатності розпочинати щось нове» [2, с. 129]. Тому Сергій Жадан і Оксана Забужко впроваджують дану свободу у буття нації, де самовіддане слово стає дієвою формою духовного прогресу на міжнародній арені солідарної думки, де досвід української людини у війні – відкриває нові горизонти сенсі буття людини у світі, де серед руїн і хаосу є все-таки людяність [6, с. 178]. У контексті українських модерністів і сучасних українських письменників акт свободи перетворюється на жест індивідуального слова для того, щоб відкрити площину національного здобутку у площині світової солідарності.

Завдяки міжнародній солідарній підтримці спільнота українських авторів входить в систему культурної тягlosti – це підтримка умов за участі міжнародних організацій, де буде розвиватись і звучати українське національне слово у вигляді літературних творів і витворів мистецтва.

Посмертне визнання українських письменників, які намагалися донести світові правдиву інформацію мають сучасну міжнародну солідарність у боротьбі проти агресора. Літературна і громадянська позиція українських письменників зосереджена на наступних визначних постанях які були удостоєні міжнародними нагородами, які пов'язані зі світовою спільнотою міжнародної солідарності і національною ідентичністю.

Відзнака поетичного таланту Маріяни Кіяновської знаменувала визнання трагічного досвіду українського народу, де було описано події, які відбувалися в Бабиному Яру, тобто гуманістично моральний дискурс мав відгук у міжнародній спільноті, чим підтвердив підтримку в травматичній пам'яті іншого народу. Саме літературна премія Маріяні Кіяновській у 2022 році стала жестом болі й страждання, і символічним мостом ретрансляції подій, адже 2022 рік закарбований у пам'яті українського народу як жакливі події внаслідок агресії росії. Українська культура засвідчила про себе як морально-етичний путівник для європейських країн, які в свою чергу здійснили підтримку і визнали трагедію українців, як частину спільного європейського досвіду [9, с. 234]. Відкриття комунікативного виміру в українському мистецькому русі загострює питання медіаторної солідарності, що в свою чергу крізь призму перекладацької діяльності бути почутим скрізь і всюди, тобто трансляція перекладів українських творів – це горизонт тих діячів, які відкривають світові Україну, мають голос доступний до глобального світового слухача [8, с. 47]. Ірина Дмитришин, яка зробила неоціненний внесок у репрезентацію української літератури на теренах Європи, яка популяризує твори відомих письменників Оксани Забужко, Сергія Жадана, Юрія Андруховича. Таким чином, Ірина Дмитришин сформуvala видиму українську культуру, відмінну від російської, що є важливим у даному питанні й продемонструвала створення фундаменту для визнання на міжнародній арені, в міжнародній солідарній спільноті українську літературу як самостійну культурну традицію, тобто наратив українськості у світі [8, с. 49].

Перекладацька діяльність українських представників культурної еліти в особі Ірини Дмитришин має потенційну герменевтичну практику донесення сенсів українських текстів до міжнародного порозуміння. Ганс-Георг Гадамер пише: «розуміння є завжди злиттям горизонтів» [5, с. 168], де у даному випадку українська літературна думка, яка ретранслюється світовій спільноті утворює загальнолюдський «злитий горизонт» національної пам'яті у мотивах поєднання традиційного тлумачення і актуалізації їх до нових сенсів нового покоління.

Міжнародний літературний діалог засвідчує важливість перекладацької діяльності для спільного порозуміння у мовних контекстах, а саме «мова – це середовище, у якому відбувається справжнє розуміння і порозуміння між людьми» [4, с. 79].

Відкриваючи герменевтичне коло розуміння читача, автора і тексту Г.-Г. Гадамер застосовує і створює унікальну пропозицію для розуміння. «Порозуміння тяжке там, де бракує спільної мови. Проте порозуміння стає чудовим, коли шукається спільна мова» [4, с. 95].

«Слово» у перекладацькій діяльності має нести не лише достеменно перекладені поняття, а й власне біль і дух епохи, говорячи про тексти для донесення думки до міжнародної спільноти аби бути почутими. «Розуміння – то саморозуміння світу, це завдання, яке з настійливою необхідністю поставила перед нами множинність мов» [4, с. 99].

Таким чином, для входження в діалогічну форму зі світом саме герменевтичний метод тлумачення текстів є дієвою формулою для розуміння універсальних цінностей і культурних засад світового простору через призму етики співбуття.

Висновки. Українська літературна традиція послідовно демонструє тяглість від доби модерну до сучасності, утверджуючи засадничі цінності свободи, гідності та права та культурну самобутність. Сьогодні твори українських письменників стають інструментом міжнародного діалогу й солідарності, а також засобом донесення правди про трагічний досвід війни. Визнання таких авторів, як Маріанна Кіяновська, Сергій Жадан, Юрій Андрухович, а також діяльність перекладачів, зокрема Ірини Дмитришин, підтверджують інтеграцію української літератури у світовий культурний простір. Таким чином, українська література постає самостійною культурною традицією, яка не лише віддзеркалює внутрішні процеси нації, а й формує міжнародний дискурс солідарності та підтримки України.

Список використаних джерел

1. Андрухович Ю. І. *Лексикон інтимних міст*. Львів: Видавництво Старого Лева, 2011. 320 с.
2. Арендт Г. *Стан людини*. Чикаго, 1958. 349 с.
3. Винниченко В. К. *Відродження нації*. Київ: Дніпро, 1990. 524 с.
4. Гадамер Г.-Г. *Різноманітність мов і розуміння світу. Герменевтика і поетика*. Київ, 2001. 170 с.
5. Гадамер Г.-Г. *Істина і метод*. Київ: Юніверс, 2000. С. 168–179.
6. Жадан С. В. *Інтернат*. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2017. 336 с.
7. Забужко О. С. *Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій*. Київ: Факт, 2007. 672 с.
8. Дмитришин І. М. Українська література у французьких перекладах: історія та сучасність. *Слово і час*. 2019. № 3. С. 45–57.
9. Кіяновська М. Я. *Бабин Яр. Голосами*. Львів: Видавництво Старого Лева, 2017. 416 с.
10. Кобилянська О. Ю. *Царівна*. Чернівці: Букрек, 2013. 208 с.
11. Підмогильний В. П. *Місто*. Київ: Основи, 1991. 264 с.
12. Українка Леся. *Кассандра. Повне зібрання творів: у 12 т. Т. 5*. Київ: Наукова думка, 1976. С. 7–120.

References

1. Andrukhovych Yu. I. (2011). *Leksykon intymnykh mist* [Lexicon of intimate cities]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva [in Ukrainian].
2. Arendt H. (1958). *Stan liudyny* [The human condition]. Chykaho [in Ukrainian].
3. Vynnychenko V. K. (1990). *Vidrozhennia natsii* [The rebirth of a nation]. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
4. Gadamer H.-G. (2001). *Riznomanitnist mov i rozuminnia svitu. Hermenevtyka i poetyka* [The diversity of languages and understanding of the world. Hermeneutics and poetics] (p. 170). Kyiv [in Ukrainian].
5. Gadamer H.-G. (2000). *Istoryna i metod* [Truth and method] (pp. 168–179). Kyiv: Yunivers [in Ukrainian].
6. Zhadan S. V. (2017). *Internat* [The orphanage]. Kharkiv: Klub simeinoho dozvillia [in Ukrainian].
7. Zabuzhko O. S. (2007). *Notre Dame d'Ukraine: Ukrainka v konflikti mifolohii* [Ukrainka in the conflict of mythologies]. Kyiv: Fakt [in Ukrainian].

8. Dmytryshyn I. M. (2019). Ukrainska literatura u frantsuzkykh perekladakh: istoriia ta suchasnist [Ukrainian literature in French translations: history and modernity]. Slovo i chas – Word and time, (3), 45–57 [in Ukrainian].
9. Kiyanovska M. Ya. (2017). Babyn Yar. Holosamy [Babyn Yar. Voices]. Lviv: Vydavnytstvo Staroho Leva [in Ukrainian].
10. Kobylanska O. Yu. (2013). Tsarivna [Princess]. Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
11. Pidmohylnyi V. P. (1991). Misto [The city]. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
12. Ukrainka L. (1976). Kassandra [Cassandra]. In Povne zibrannia tvoriv [Complete works] (Vol. 5, pp. 7–120). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].

Отримано 30.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 24.11.2025.

Прийнято до друку 27.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 30.10.2025.

Received in revised form 24.11.2025.

Accepted for publication 27.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 1:37.013.42

Дитинство як простір подолання біологічного детермінізму: філософсько-педагогічна критика соціальної редукції дитини

CHILDHOOD AS A SPACE FOR OVERCOMING BIOLOGICAL DETERMINISM: A PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL CRITIQUE OF THE SOCIAL REDUCTION OF THE CHILD

ПОГРІБНА Дар'я – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, Національний транспортний університет, м. Київ, вул. Омеляновича-Павленка, 1, 01010, Україна

POHRIBNA Daria – PhD, Associate Professor, Associate Professor of Psychology Department at State Transport University, 1 Omelyanovych-Pavlenko St., Kyiv, 01010, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6333-8576>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-10>

Анотація. У статті здійснено комплексний філософсько-педагогічний аналіз феномену дитинства та ролі дитини в процесах соціального, культурного й психологічного становлення особистості. Простежено, як змінювалося розуміння дитинства – від античних уявлень про «недосконалу людину» до сучасних гуманістичних концепцій, що підкреслюють автономію, творчість і суб'єктність дитини. Показано, що сучасні наукові та технологічні тенденції, зокрема досягнення генетики, нейропсихології та біоетики формують парадокси сучасного знання: прагнучи краще зрозуміти дитину, вони водночас ризикують звести її до об'єкта впливу. Доведено, що сучасна педагогічна думка перебуває у стані напруженого пошуку між двома полюсами – природним і соціальним, біологічним і культурним, необхідним і вільним. Саме на цьому межовому перехресті розгортається феномен дитинства, який відкриває глибинну суперечність людського буття: людина народжується як біологічна істота, але стає собою лише у світі культури, мови, взаємності та любові. У практиці ж освіти ця діалектика часто втрачається. Біологічна складова починає сприйматися не як вихідна умова розвитку, а як його межа, що зумовлює появу соціальної редукції дитини – коли педагогічне судження підмінюється біологічним ярликом. У такій ситуації педагогіка втрачає етичний вимір і перетворюється на механізм відтворення нерівності. Спираючись на класичні та сучасні концепції, автор обґрунтовує потребу антидетерміністського підходу в освіті, який визнає дитину активним суб'єктом власного розвитку – здатним до морального вибору, творчості та взаємодії. Дитинство постає як унікальний онтологічний простір свободи, де поєднуються тілесний, соціальний і духовний виміри людського життя. Практичне значення дослідження полягає у формуванні нової гуманістичної моделі педагогічної взаємодії – моделі діалогу, співтворчості, етичного самоствердження та поваги до індивідуальності дитини. Висновки можуть бути використані у сучасній освітній політиці, педагогічній практиці й системах психологічної підтримки, спрямованих на гармонійний розвиток і суспільну інтеграцію дитини.

Ключові слова: дитина, дитинство, соціальна редукція, педагогіка, гуманістична освіта, свобода, розвиток особистості, суб'єктність.

Summary. The article presents a comprehensive philosophical and pedagogical analysis of the phenomenon of childhood and the role of the child in the social, cultural, and psychological formation of the individual. It traces how the understanding of childhood has evolved – from ancient conceptions of the child as an «incomplete human» to contemporary humanistic approaches that emphasize children's autonomy, creativity, and subjectivity. The article demonstrates that modern scientific and technological developments, particularly advances in genetics, neuropsychology,

and bioethics, generate paradoxes of contemporary knowledge: while aiming to deepen our understanding of the child, they simultaneously risk reducing the child to an object of influence. It is argued that contemporary pedagogical thought finds itself in a state of tension between two poles – nature and society, biology and culture, necessity and freedom. It is at this liminal intersection that the phenomenon of childhood unfolds, revealing a fundamental contradiction of human existence: a human being is born as a biological entity, yet becomes themselves only within the world of culture, language, reciprocity, and love. In educational practice, however, this dialectic is often lost. The biological dimension begins to be perceived not as the initial condition of development but as its limit, giving rise to the social reduction of the child – when pedagogical judgment is replaced by a biological label. In such a context, pedagogy loses its ethical dimension and turns into a mechanism for reproducing inequality. Drawing on classical and contemporary theories, the author substantiates the need for an anti-deterministic approach to education, one that recognizes the child as an active subject of their own development – capable of moral choice, creativity, and meaningful interaction. Childhood thus emerges as a unique ontological space of freedom, where the bodily, social, and spiritual dimensions of human life intersect. The practical significance of the study lies in the formation of a new humanistic model of pedagogical interaction – a model grounded in dialogue, co-creation, ethical self-affirmation, and respect for the individuality of the child. The conclusions may be applied in contemporary educational policy, pedagogical practice, and systems of psychological support aimed at the harmonious development and social integration of the child.

Key words: *child and childhood, social reduction, pedagogy, humanistic education, freedom, personality development, subjectivity.*

Вступ. У сучасному світі дедалі помітнішою стає тенденція пояснювати людську поведінку, здібності, а часом і моральні якості крізь призму біологічних чинників. Такі поняття, як «генетична спадковість», «біологічна норма» чи «вроджені схильності», все частіше входять у педагогічний і соціальний дискурс, формуючи уявлення про дитину як істоту, заздалегідь визначену своєю природою.

Унаслідок цього освітня практика нерідко набуває ознак прихованого біологічного детермінізму: замість того щоб розкривати унікальний потенціал дитини, педагогіка починає «виправляти» її нібито недосконалу природу.

Біологічний детермінізм – це не просто наукова теорія, а спосіб мислення, який зводить людську поведінку й здібності до спадкових ознак, відсуваючи на другий план соціальний, культурний і психічний виміри розвитку. Унаслідок цього виникає явище соціальної редукції – спрощення та класифікації індивіда за його походженням, біологічними особливостями чи культурними маркерами. Такий підхід позбавляє дитину унікальності, перетворюючи її на «об'єкт» очікувань і норм.

Коріння цього способу мислення сягає глибини європейської інтелектуальної традиції. Від античної ідеї «природної ієрархії» до соціального дарвінізму та євгеніки XIX–XX століть – біологічна аргументація не раз ставала зручним виправданням соціальної нерівності. У педагогіці це виявляється у прагненні пояснити здібності чи поведінку дитини її походженням або спадковістю. Під прикриттям псевдонаукової риторики редукціоністське мислення створює небезпечний ґрунт для дискримінації та нівелює головний сенс виховання – духовне зростання людини.

Актуальність проблеми полягає в потребі філософсько-педагогічного переосмислення дитинства – не як біологічної стадії розвитку, а як феномену людського буття, у якому відкривається можливість подолання будь-якої наперед визначеності, природної чи соціальної. У сучасній біофілософії дитинство постає не «недосконалим» етапом зрілості, а особливим онтологічним простором, де людина вперше переживає свободу як становлення власного «я».

Філософія дитинства відкриває нову перспективу – бачити в дитині не об'єкт виховного впливу, а суб'єкта буття, у якому біологічне, соціальне й духовне взаємопроникають і зростають у єдиній динаміці. Подолання біологічного детермінізму в педагогіці означає повернення до її гуманістичної сутності – виховання як діалогу, співтворчості, довіри та відкритості до іншого.

Дитинство в такій перспективі постає як простір свободи, який протистоїть будь-яким формам редукціонізму – біологічному, соціальному чи культурному. Осмислення дитинства як онтологічного феномену має не лише теоретичне, а й практичне значення: воно формує нову педагогічну культуру, у якій дитина визнається не продуктом генетичної програми, а носієм живого потенціалу розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Сучасні наукові підходи до вивчення дитинства в контексті біологічного детермінізму демонструють прагнення до інтеграції біологічних, соціокультурних і психологічних перспектив. Це дозволяє більш цілісно осмислювати розвиток дитини та формування її ідентичності.

М. Шевченко [5] підкреслює, що дитинство не можна зводити лише до біологічних параметрів, адже соціальні й культурні чинники відіграють вирішальну роль у становленні когнітивних та емоційних здібностей. Взаємодія з оточенням формує індивідуальні стратегії поведінки, адаптації та пізнання світу.

С. Білосорочка [1] розглядає проблематику гендерних відносин крізь призму біологічного детермінізму й соціального конструктивізму. Дослідниця зазначає, що хоча біологічні відмінності між статями залишаються важливими, їхній вплив на соціальні ролі поступово зменшується під впливом культурних трансформацій і зміни суспільних норм.

К. Пантілеєнко [4] акцентує увагу на тому, що сучасна ідентичність – зокрема гендерна – є результатом динамічної взаємодії біологічних, соціокультурних і психоемоційних чинників. На її думку, стереотипні уявлення про «мужність» і «жіночність» мають радше соціальне, ніж природне походження, і потребують критичного переосмислення в освітньому контексті.

О. Луценко [2] аналізує взаємодію філогенетичних і онтогенетичних адаптацій, показуючи, що дитина формує власні стратегії розвитку, поєднуючи природні задатки із соціальними практиками. Науковиця підкреслює, що адаптаційні механізми людини не є фіксованими, а розвиваються у відповідь на зміни середовища, тому дитинство постає як простір інтенсивної соціальної, когнітивної та емоційної трансформації.

Узагальнюючи результати сучасних досліджень, можна стверджувати, що дитинство не є прямим наслідком біологічних чинників. Воно формується у взаємодії природи та культури, спадковості та досвіду, індивідуального й соціального. Такий підхід відкриває перспективу розуміння дитинства як автономного, гнучкого й динамічного простору людського розвитку, де визначальну роль відіграють свобода, творчість і здатність до зміни.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування філософсько-педагогічного бачення дитинства як простору подолання біологічного детермінізму та виявлення механізмів соціальної редукції дитини в освітньому й культурному дискурсах. Дослідження покликане розкрити потенціал сучасної філософії дитинства для формування нової педагогічної парадигми, у центрі якої – розуміння дитини як суб'єкта свободи, творчості та духовного становлення, а не як об'єкта біологічних чи соціальних визначень.

Виклад основного матеріалу. Питання біологічного детермінізму вивчається у філософії протягом століть. Ще античні мислителі – Платон, Аристотель, стоїки – розглядали природу людини як задану наперед форму, що визначає її суспільне місце і межі розвитку. Уявлення про природну ієрархію вплинуло на пізніші моделі соціального та освітнього поділу людей за природними властивостями. В епоху Просвітництва, незважаючи на гуманістичні гасла,

біологічна модель людини залишалася впливовою: у працях Ж.-Ж. Руссо, І. Канта природа виступала водночас джерелом добра і обмеження, що вимагає виховання та дисципліни.

Новий етап натуралізації людини почався у XIX столітті, коли в європейській науці утвердився еволюціонізм і соціальний дарвінізм. Ідеї природного відбору, спадковості та адаптації поступово проникли в педагогіку, сформувавши уявлення про дитину як «організм, що розвивається за природними законами». Відтак виховання стало сприйматися не як духовний акт співтворення, а як процес біологічного коригування чи пристосування до соціуму.

У XX столітті біологічний редукціонізм набув нових форм: психологічний біхевіоризм, тестологія, генетичні концепції інтелекту або темпераменту відтворювали ту ж ідею – дитину можна виміряти, класифікувати, передбачити. Таке сприйняття сутності дитинства призвело до того, що педагогіка почала орієнтуватися на стандартизацію, а не на унікальність особистості. У радянській і західній педагогіці 1950–1970-х років активно поширювались моделі, які розглядали дитину як «об'єкт впливу середовища», що відтворює соціально-біологічні закономірності.

Сьогодні, в епоху біотехнологій і генетичних досліджень, ідеї біологічного детермінізму знову повертаються в оновленій формі. Дискурс про «генетичні схильності» чи «біологічні передумови успішності» активно використовується у системі освіти, психології розвитку, соціальній політиці. Так виникає новий тип редукціонізму – прихований за науковою термінологією, але фактично відтворюючий старі форми поділу дітей на «здатних» і «проблемних», «генетично сильних» і «біологічно вразливих».

З філософської точки зору така тенденція є симптомом втрати цілісного бачення людини. Біологічний детермінізм позбавляє педагогіку її головного сенсу – розуміння виховання як процесу свободи. Адже свобода не може бути похідною від природи чи середовища; вона є способом існування людини, який розкривається насамперед у дитинстві. Тому подолання біологізму в педагогічному мисленні означає не заперечення природи, а переосмислення її як передумови духовного становлення.

Сучасність характеризується новими викликами та тенденціями у сфері освіти та педагогіки, які безпосередньо пов'язані з розвитком біотехнологій, генетики та епігенетики. Науково-технічний прогрес дозволяє відстежувати різноманітні біологічні маркери, генетичні схильності та індивідуальні відмінності, що, з одного боку, відкриває нові можливості для персоналізованого підходу до розвитку дитини, а з іншого – створює ризики прихованого біологічного редукціонізму. У освітньому дискурсі такі тенденції проявляються у формі нормативних стандартів, програм ранньої діагностики здібностей, що часто маскують стару ідею «визначеності» розвитку дитини її біологічними чи генетичними особливостями. Унаслідок цього дитина може сприйматися не як суб'єкт творчого й духовного розвитку, а як «об'єкт», що потребує корекції відповідно до встановлених норм або передбачуваних біологічних моделей.

Розвиток сучасних біотехнологій, нейронаук і генетичної інженерії створює нові етичні виклики, що безпосередньо стосуються освіти та розуміння дитинства. Біоетичний вимір цих процесів полягає в тому, що прагнення до «оптимізації» людської природи – через генетичне втручання, когнітивне програмування чи нейропедагогічні методики, відроджує стару ідею біологічного детермінізму у модернізованій формі. У центрі такого підходу знову опиняється не свобода й самотворення особистості, а технічне управління її потенціалом відповідно до заздалегідь визначених моделей «успішності».

Генна інженерія, попри свій науковий поступ, породжує спокусу розглядати людські здібності як набір параметрів, які можна вдосконалити або виправити. У цьому контексті дитина

ризикує бути сприйнятою не як унікальна особистість, а як «проект», який потребує біологічного налаштування. Подібним чином, нейропедагогіка – попри значний потенціал для індивідуалізації навчання – часто тяжіє до спрощення складних когнітивних і соціальних процесів до нейрофізіологічних механізмів. Це створює ризик нового типу редукціонізму, де внутрішній світ дитини тлумачиться як результат активності мозку, а не як єдність тілесного, духовного і соціального досвіду.

З біоетичної точки зору, подібна тенденція є симптомом кризи гуманістичного мислення: технологічна раціональність поступово витісняє уявлення про моральну автономію і духовну гідність людини. Відтак, філософсько-педагогічний аналіз має не лише критикувати технологічні практики, що формують новий детермінізм, але й пропонувати альтернативну етичну парадигму – таку, що визнає дитину не «об'єктом вдосконалення», а суб'єктом свободи, здатним до самотворення в межах власної унікальності.

Очевидно, що проблема прихованого біологічного редукціонізму не існує у вакуумі – вона тісно переплітається із явищем соціальної редукції дитини. В освітній практиці прихований редукціонізм проявляється і в гендерній сфері. Соціальні інституції та педагогічні програми часто відтворюють традиційні стереотипи «чоловічого» та «жіночого», надаючи перевагу певним формам активності, мислення чи поведінки відповідно до статі. Наприклад, хлопців заохочують до дослідницької, аналітичної діяльності та лідерства, тоді як дівчат орієнтують на емоційно-комунікативні завдання та доглядові ролі. Такі практики закріплюють уявлення про гендерні «нормативи», що сприймаються як природні, хоча вони є результатом історично сформованих соціокультурних конструктів. Як підкреслюють сучасні дослідники, зокрема К. Пантілеєнко [4] та С. Білосорочка [1], культурні стереотипи «мужності» і «жіночності» значною мірою визначають освітні очікування, що призводить до обмеження індивідуального потенціалу та відтворення структур соціальної нерівності.

У ширшому педагогічному контексті біологічний редукціонізм охоплює декілька взаємопов'язаних аспектів. По-перше, це натуралістична інтерпретація здібностей, темпераменту та схильностей дітей як фіксованих, вроджених характеристик. По-друге, це стандартизація навчальних процесів та оцінювання, що створює уявлення про «оптимальні» шляхи розвитку, відхилення від яких трактуються як проблемні. По-третє, це прихована інтерпретація соціальної і культурної нерівності через біологічну призму – наприклад, оцінка успішності дітей за критеріями, які не враховують різноманітність соціокультурного досвіду, мовної середовища чи психоемоційних особливостей.

Така практика є проблематичною не лише з гуманістичної, а й із філософсько-педагогічної точки зору. Вона підмінює справжню мету виховання – розвиток автономного «я», здатного до самостійного мислення, творчості та морального вибору, – механічним пристосуванням до передбачуваних норм і «генетично обумовлених» моделей поведінки. Сучасна біофілософія дитинства, навпаки, підкреслює, що дитинство є онтологічним простором свободи, де поєднуються природні, соціальні та духовні чинники розвитку. Осмислення цього простору відкриває можливості для подолання прихованого редукціонізму, формування гнучкої, інклюзивної педагогіки та нових практик, здатних забезпечити розвиток особистості без обмежень, накладених соціальними чи біологічними стереотипами. Спираючись на це, технологічна редукція людини у біоетичному контексті потребує філософського протиставлення – такого, що відновлює цілісність людського досвіду.

Роблячи акцент на філософію дитинства, пропонується комплексна критика редукціоністського підходу до розвитку дитини, залучаючи ідеї тілесності, етики та соціальної взаємодії. Так, наприклад, М. Мерло-Понті [3] підкреслює фундаментальне значення тілесного досвіду для

формування сприйняття світу. За його концепцією, дитина не є пасивним носієм біологічних характеристик; її переживання, сенсорні взаємодії та тілесна присутність у світі визначають можливості пізнання і розвитку. Тілесність стає основою для індивідуального конструювання світу, а отже – протиставляється будь-яким спробам редукції особистості до «біологічної схильності». Важливим аспектом є те, що тілесність взаємопов'язана з соціальним і культурним контекстом. Переживання світу через тіло формує сенсорні і когнітивні схеми, які впливають на мислення, мовлення, емоційну регуляцію та здатність до взаємодії з іншими. Тобто, дитина не просто відтворює задані природою або культурою моделі поведінки, а активно конструює власні шляхи розвитку, інтегруючи фізичне, психічне та соціокультурне.

У цьому контексті слід згадати про концепт нейропластичності, що передбачає здатність мозку змінювати свою структуру та функції у відповідь на досвід, навчання та взаємодію із середовищем. Дослідження у нейропсихології та когнітивній науці показують, що навіть генетично обумовлені схильності можуть модифікуватися під впливом освіти, соціальних контактів, творчої діяльності та фізичної активності. Тож, нейропластичність підкреслює динамічний характер розвитку людини, доводячи, що дитина не є статично визначеною своєю біологією. Вона наочно демонструє, що дитинство – це простір навчання, експериментування та соціальної взаємодії, де біологічні обмеження не диктують остаточний результат розвитку.

Якщо Мерло-Понті наголошує на тілесності як основі досвіду, то Е. Левінас [7], навпаки, переносить акцент на етичний вимір взаємності відносин між людьми, що є ключовим для розуміння дитинства як простору свободи та самостійного розвитку. Центральним у його концепції є поняття «обличчя іншого», яке символізує неповторність, автономність та цінність кожної особистості. Для Левінаса справжня людська відповідальність і формування етичного досвіду починаються саме з усвідомлення існування іншого як суб'єкта, а не об'єкта. Левінасівська перспектива наголошує на відмінності дитячої особистості від будь-яких універсальних схем – вона унікальна завдяки своєму етичному та соціальному виміру, який не може бути передбачений або зведений до біологічної детермінації.

Прийняття принципу «відповідальності перед іншим» у педагогічному контексті означає, що дитина постає суб'єктом взаємодії, а не пасивним реципієнтом освітніх стандартів. Кожна взаємодія між педагогом і дитиною, між однолітками, між дитиною та соціальним середовищем стає ситуацією, у якій формується здатність до емпатії, співпраці та автономного мислення. З цієї точки зору, будь-яка спроба редукції дитини до її «біологічної сутності» ігнорує ключовий компонент розвитку – етичну та соціальну динаміку, яка є визначальною для становлення особистості.

У цьому контексті етична перспектива Е. Левінаса відкриває глибше розуміння дитинства як простору зустрічі з Іншим, де свобода проявляється через відповідальність і взаємність. Проте для того, щоб ця етична взаємність набула соціального виміру, необхідне середовище, у якому комунікація, діалог і співрозуміння стають основними формами взаємодії. Саме тому доречним є звернення до концепції Ю. Габермаса [6], який розвиває ідею комунікативної дії як альтернативи будь-якому редукціонізму – біологічному чи соціальному. На думку мислителя, справжня раціональність не зводиться до інструментального чи технократичного мислення, а ґрунтується на взаєморозумінні та рівноправності учасників комунікації. У педагогічному контексті ця ідея набуває особливої ваги: дитина постає не як об'єкт навчального впливу, а як повноцінний учасник комунікативного простору, де знання й смисли конструюються у спільній дії. Комунікативна педагогіка, натхненна габермасівською теорією, долає редукціоністські моделі освіти, які обмежують розвиток дитини рамками біологічних чи соціальних «заданостей». Вона формує підґрунтя для гуманістичного освітнього

середовища, де свобода, критичне мислення й відповідальність виникають у процесі відкритого діалогу, що визнає рівну цінність кожного голосу. Таким чином, у перспективі Габермаса дитинство може бути осмислене як простір формування комунікативної компетентності – здатності розуміти й бути почутим, що є основою автономії та духовного становлення особистості.

Водночас і сучасні дослідження показують, що біологічні чинники не визначають поведінку та соціальні ролі людини жорстко, а взаємодіють із соціальним і культурним середовищем. Як зазначає М. Шевченко: *«Природа залишає місце для випадкових процесів, для того щоб можна було уникати жорсткої детермінації процесів»* [5, с. 330], тобто у природних системах розвиток процесів не підпорядкований виключно строгим детермінованим законам; існує значна складова стохастичності та невизначеності, що проявляється через випадкові та спонтанні зміни на різних рівнях організації. Ці випадкові процеси відіграють критичну роль у підтримці варіабельності, адаптивності та еволюційної гнучкості систем, дозволяючи уникати жорсткої детермінації, яка могла б призвести до одноманітності та втрати здатності до саморегуляції.

С. Білосорочка [1] підкреслює важливість врахування біологічного детермінізму у вивченні гендерних відносин, проте демонструє, що соціальні та культурні фактори здатні змінювати традиційні стереотипи. Дослідниця свідчить: *«кожен заново переглянутий біологічний аспект з позиції гендеру сприяє об'єктивному аналізу впливу біологічних чинників на паритетність гендерних відносин»* [1, с. 178]. Тобто, гендер більше не сприймається як автоматичний наслідок біології, а як рухливий соціокультурний конструкт, що визначає стосунки та ролі в суспільстві. Ця тенденція підтверджується і в дослідженнях К. Пантілеєнко [4], яка розглядає гендерну ідентичність як продукт взаємодії природних та соціокультурних факторів, де андрогінія виступає ключовим показником гнучкості та адаптивності особистості: *«конкретні чоловіки й жінки бувають різними і за своїм фізичним виглядом, і за своїми психічними властивостями, і за своїми інтересами і заняттями, а сучасні нормативні уявлення про «мужність» і «жіночність», хоча й відображають якісь реалії, у цілому є не чим іншим, як стереотипами суспільної свідомості»* [3, с. 89].

З психологічної точки зору, як свідчить О. Луценко [2], дитинство є періодом формування стратегій адаптації, які відображають поєднання еволюційного досвіду і сучасних умов життя. Наприклад: *«Діти часто розвивають антисоціальний погляд на себе та інших, оскільки очікують, що інші будуть нечуйними та не нададуть підтримки, як було в їх ранньому дитинстві з оточуючими особами»* [2, с. 135]. Втрачені або недоотримані адаптивні механізми компенсуються новими формами соціальної та когнітивної діяльності, що забезпечує психологічну стійкість і розвиток індивідуальної ідентичності. Таким чином, сучасний погляд на дитинство поєднує біологічний, соціальний і психологічний підходи, що дозволяє. У цій перспективі біологічні обмеження перестають бути визначальними, а дитинство стає платформою для реалізації потенціалу творчості, уяви та соціальної взаємодії.

На підставі здійсненого аналізу можна окреслити *концепт антидетерміністської педагогіки* як узагальнюючий теоретичний підхід, що протистоїть будь-яким формам редукціонізму – біологічному, соціальному чи культурному. Її центральним принципом є визнання дитини автономним суб'єктом, здатним до самотворення, а не пасивним продуктом спадковості чи соціального середовища. Антидетерміністська педагогіка виходить із філософського розуміння людини як відкритої, незавершеної істоти, у розвитку якої свобода є не наслідком, а умовою становлення.

У межах цієї парадигми виховання розглядається не як процес корекції чи пристосування, а як взаємодія, що розкриває потенціал внутрішньої самодетермінації особистості. Такий підхід ґрунтується на синтезі ідей феноменології тілесності (М. Мерло-Понті), етики відповідальності (Е. Левінас) та комунікативної дії (Ю. Габермас), які у своїй сукупності утворюють філософське підґрунтя для педагогіки свободи.

Антидетерміністська педагогіка покликана не лише долати обмеження біологічного або соціального підходів, а й формувати нову освітню культуру, зорієнтовану на діалог, довіру, творчу взаємодію та прийняття багатомірності людського досвіду. У такому розумінні антидетерміністська педагогіка постає не лише як теоретична альтернатива біологічному чи соціальному редукціонізму, а як практична стратегія гуманізації освіти. Вона створює умови для усвідомлення дитинства не просто як етапу розвитку, а як унікального онтологічного простору, у якому свобода, творчість і взаємність стають основними формами буття людини. Саме тут відкривається можливість подальшого осмислення дитинства як феномену, що долає будь-яку форму детермінації – природну, соціальну чи культурну.

Поняття дитинства як онтологічного простору свободи означає, що дитина не лише споглядає чи пізнає світ, а й активно його створює – через власні дії, фантазії, досвід і гру. У цьому просторі відкривається можливість виходу за межі природних чи біологічних обмежень, що дозволяє формувати особистість, не визначену наперед спадковістю, статтю чи соціальними очікуваннями.

Свобода дитинства полягає у здатності до експерименту – до проби нових форм мислення, поведінки, спілкування. Саме в цьому виявляється гнучкість і відкритість дитячої природи, що поєднує природні задатки з культурними практиками, перетворюючи досвід на засіб становлення «я».

Особливого значення у цьому контексті набувають гра, творчість і уява. Гра, згідно з класичними й сучасними педагогічними концепціями, є способом моделювання соціальних ситуацій і культурних взаємин. Вона дає дитині можливість перевіряти власні сили, долати обмеження та створювати нові сценарії взаємодії зі світом. Творчість і уява, своєю чергою, відкривають простір для візуалізації можливих світів, альтернативних форм поведінки, розвитку когнітивної гнучкості та емоційної зрілості.

Визнання дитинства як простору свободи та становлення суб'єкта має безпосереднє значення для педагогічної теорії та практики. Воно вимагає відмови від редукціоністських підходів, що зводять виховання до набору стандартів або до уявлень про «вроджені здібності». Натомість педагогіка має орієнтуватися на підтримку індивідуального розвитку дитини, її ініціативності, самостійності й творчих проявів.

Ключовим принципом такої педагогіки є довіра до дитини як до активного суб'єкта власного розвитку. Педагог у цьому контексті постає не контролером і не коректором «недоліків», а партнером і співтворцем – тим, хто супроводжує дитину у пізнанні світу, у формуванні ідентичності та набутті досвіду співжиття з іншими. Така взаємодія підсилює відчуття автономії й відповідальності дитини, сприяє її самореалізації в різних сферах діяльності.

Співтворчість і діалог стають головними методологічними орієнтирами сучасної гуманістичної педагогіки. Взаємодія між педагогом і дитиною вибудовується на принципах відкритості, поваги та взаємної участі у процесі пізнання. Гра, мистецтво, творчі проєкти й рольові вправи стають ефективними формами навчання, які допомагають дитині розвивати мислення, емоційний інтелект і здатність виходити за межі усталених норм – біологічних, соціальних чи культурних.

Не менш важливим є усвідомлення гендерної та соціокультурної пластичності дитинства. Гуманістичний підхід дозволяє зменшити вплив стереотипів, пов'язаних із «жіночим»

і «чоловічим», та уникнути соціальної редукції здібностей чи інтересів на основі біологічних ознак. Педагогіка, що спирається на принципи свободи, рівності та різноманіття, створює простір для розвитку унікальності кожної дитини, підтримуючи її вільне розкриття й право бути собою.

Висновки. Проведене дослідження показує, що біологічний детермінізм, який тривалий час впливав на освітні й філософсько-педагогічні уявлення, продовжує виявляти себе у сучасних формах мислення. Його прихована присутність у педагогічній практиці засвідчує небезпеку зведення людини до біологічної чи когнітивної системи, де втрачається духовний, етичний і творчий вимір людського буття.

Подолання редукціонізму можливе лише через повернення до гуманістичної філософії людини – до визнання свободи, відкритості та творчої самодетермінації як основних засад освіти й виховання. Аналіз ідей класичних і сучасних мислителів засвідчив, що дитинство не можна тлумачити лише як біологічну або соціальну стадію розвитку. Це – онтологічний простір становлення, де людина вперше переживає можливість бути Іншим, вступати у діалог, творити власний світ через досвід тіла, мови, уяви та відповідальності.

У цьому контексті поняття *антидетерміністської педагогіки* позначає нову філософсько-освітню парадигму, спрямовану проти будь-яких форм редукції дитини. Така педагогіка ґрунтується на довірі, співтворчості та прийнятті унікальності кожної особистості. Вона не прагне виправляти чи конструювати дитину за зовнішніми моделями, а підтримує її внутрішнє розкриття як автономного, творчого суб'єкта буття.

Отже, філософсько-педагогічне осмислення дитинства у світлі антидетерміністської парадигми відкриває перспективу формування нової освітньої культури – культури свободи, діалогу й відповідальності, у центрі якої перебуває людина як жива, відкрита, здатна до самотворення істота.

Список використаних джерел

1. Білосорочка С. І. Біологічний детермінізм і гендерні відносини. *Публічне управління XXI століття: світові практики та національні перспективи*: збірник тез XVIII міжнародного наукового конгресу (Харків, 26 квітн. 2018 р.). Харків: Магістр, 2018. С. 176–179.
2. Луценко О. Л. Втрачена та нова адаптивність сучасні психологічні особливості що пов'язані з еволюційним минулим. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2018. 312 с.
3. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / перекл. з французької, післямова та примітки О. Йосипенко, С. Йосипенко. Київ: Український Центр духовної культури, 2001. 552 с.
4. Пантілеєнко К. С. Сучасні трансформації ідентичності у становленні нової парадигми філософії освіти. *Філософсько-педагогічні аспекти формування свідомості технічної інтелігенції*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Красноармійськ, 10 березн. 2011 р.). Красноармійськ: КП ДонНТУ, 2011. С. 86–89.
5. Шевченко М. О. Проблема контрольованої еволюції людини. *Гілея*. 2017. Вип. 125 (10). С. 329–332.
6. Habermas J. *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. 6 видання. Frankfurt am Main. Suhrkamp. 1996. 208 с.
7. Levinas E. *Totalité et infini Essai sur l'extériorité*. Paris. Le Livre de poche. Biblio essais. 1990. 346 с.

References

1. Bilosorochka S. I. (2018). Biologichnyi determinizm i henderni vidnosyny [Biological determinism and gender relations]. *Publichne upravlinnia XXI stolittia: svitovi praktyky ta natsionalni perspektyvy: zbirnyk tez XVIII Mizhnarodnoho naukovoho konhresu* (Kharkiv, 26 kvitn. 2018 r.). Kharkiv: Mahistr [in Ukrainian].

2. Lutsenko O. L. (2018). Vtrachena ta nova adaptivnist: suchasni psykholohichni osoblyvosti shcho pov'iazani z evoliutsiynym mynulim [Lost and new adaptability: contemporary psychological features related to evolutionary past]. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].
3. Merle-Ponty M. (2001). Fenomenolohiia spryiniattia [Phenomenology of perception] / perekl. z frantsuz'koyi, pislyamova ta prymitky O. Yosypenko, S. Yosypenko. Kyiv: Ukrainskyi Tsentr dukhovnoi kultury [in Ukrainian].
- Pantileienko K. S. (2011). Suchasni transformatsii identychnosti u stanovlenni novoi paradyhmy filosofii osvity [Modern identity transformations in the formation of the new paradigm of philosophy of education]. Filosofska-pedahohichni aspekty formuvannia svidomosti tekhnichnoi intelihentsii: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konfer. (Krasnoarmiys'k, 10 berezn. 2011 r.). Krasnoarmiys'k: KII DonNTU [in Ukrainian].
4. Shevchenko M. O. (2017). Problema kontrolovanoi evoliutsii liudyny [The problem of controlled human evolution]. Hileia – Gilead, 125 (10), 329–332 [in Ukrainian].
5. Habermas J. (1996). Moralebewußtsein und kommunikatives Handeln [Moral consciousness and communicative action]. 6th ed. Frankfurt am Main: Suhrkamp [in German].
6. Levinas L. (1990). Totalité et infini: Essai sur l'extériorité [Totality and infinity: An essay on exteriority]. Paris: Le Livre de poche. Biblio essais [in French].
7. Levinas L. Totalité et infini Essai sur l'extériorité. Paris. Le Livre de poche. Biblio essais. 1990. 346 c.

Отримано 30.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 13.11.2025.

Прийнято до друку 21.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 30.10.2025.

Received in revised form 13.11.2025.

Accepted for publication 21.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 17.022.1: (37.017+796.011.1)

Конфлікт цінностей і стратегій виховання у школах загальної та спортивної освіти

A CONFLICT OF VALUES AND UP-BRINING STRATEGIES IN GENERAL EDUCATION AND SPORTS SCHOOLS

РОГОВА Олена – кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ROHOVA Olena – Ph.D., Associate Professor, Professor of Department of Philosophy, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5498-6897>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-11>

Анотація. У статті розглянуто ключові протиріччя у виховній роботі загальноосвітніх і спортивних шкіл та запропоновано шляхи їх узгодження для всебічного розвитку особистості учня. Проаналізовано особливості педагогічних і тренерських підходів, відмінності ціннісних орієнтацій, соціалізаційні процеси та вплив фізичного й емоційного навантаження на дітей спортсменів. Підкреслено, що загальноосвітні заклади спрямовані на формування академічних знань, громадянської свідомості, морально-етичних норм, соціальних і комунікативних компетентностей, тоді як спортивні установи орієнтують вихованців на розвиток фізичних здібностей, дисципліни, колективізму та високих спортивних результатів. Висвітлено, що подвійний вплив цих систем формує внутрішні та зовнішні конфлікти у дітей, зокрема роздвоєння ідентичності, зниження мотивації, психологічне навантаження та ціннісну дезорієнтацію. Проаналізовано протиріччя між академічною та спортивною складовими розвитку особистості, педагогічним і тренерським стилями діяльності, гуманістичними цінностями освіти та інструментальними цінностями спорту, а також між шкільним класом і спортивною командою. Визначено, що конфлікти виникають не лише на рівні організаційних та формальних відмінностей, а й на глибинному виховному рівні, впливаючи на соціальні взаємодії та моральний розвиток дітей. На основі проаналізованих протиріч, літературного огляду і практичних спостережень запропоновано інтегрований виховний підхід, що передбачає розбудову загального освітнього простору через спільне планування виховних заходів, розробку єдиних програм ціннісно-світоглядного виховання, інтерактивні форми роботи, системне партнерство педагогів, тренерів і батьків та психологічний супровід дітей спортсменів. Використання такого підходу дозволяє гармонізувати освітні й спортивні стратегії та цілі, забезпечити формування морально стійкої, соціально зрілої особистості, синтезувати академічні та спортивні досягнення з моральними і соціальними цінностями, сприяти адаптації в різних соціальних середовищах та розвитку цілісної особистості.

Ключові слова: особистість, освіта, виховання, спортивна школа, загальноосвітня школа, конфлікт цінностей, соціалізація, інтегрований підхід

Summary. The article examines key contradictions in the educational work of general education and sports schools and proposes ways to reconcile them for the comprehensive development of the student's personality. The features of pedagogical and coaching approaches, differences in value orientations, socialization processes, and the influence of physical and emotional stress on young athletes are analyzed. It was found that general education institutions focus on the formation of academic knowledge, civic consciousness, moral and ethical norms, and social and communication competencies, whereas sports institutions orient students toward the development of physical abilities,

discipline, collectivism, and high athletic achievements. It is emphasized that the dual influence of these systems creates both internal and external conflicts in children, including identity split, decreased motivation, psychological pressure and value disorientation. The contradictions between the academic and athletic components of personal development, pedagogical and coaching styles of activity, humanistic values of education and instrumental values of sport, as well as between the school class and the sports team, are analyzed. It is determined that conflicts arise not only at the level of organizational and formal differences but also at a deep educational level, affecting social interactions and the moral development of children. An integrated educational approach is proposed based on the analyzed contradictions, literature review, and practical observations. It involves building a unified educational space through joint planning of educational activities, developing common programs of value and worldview education, applying interactive forms of work, ensuring systematic cooperation among teachers, coaches and parents, and providing psychological support. The use of such an approach makes it possible to harmonize educational and sports strategies and goals, ensure the formation of a morally resilient and socially mature personality, integrate academic and sports achievements with moral and social values, promote adaptation in various social environments, and foster the development of a holistic personality.

Key words: *personality, education, upbringing, sports school, general education school, value conflict, socialization, integrated approach.*

Вступ. У сучасних умовах розвитку української освіти важливим завданням є формування гармонійної, соціально зрілої, морально стійкої особистості. Загальноосвітні школи традиційно реалізують виховний компонент у комплексі з навчальною діяльністю, формуючи академічні знання, громадянські цінності, соціальні та комунікативні компетентності учнів. Водночас спортивні школи – дитячо-юнацькі школи олімпійського резерву, спортивні ліцеї та клуби – орієнтовані переважно на розвиток фізичних здібностей, спортивної майстерності і, особливо, на досягнення переможних показників. Це, зі свого боку, створює серйозні розбіжності у виховній роботі загальноосвітніх шкіл та спортивних закладів, де пріоритет результату часто вступає в конфлікт із потребами всебічного розвитку особистості, формування соціальної компетентності та ціннісних орієнтацій учнів. Такий стан речей породжує низку протиріч, які негативно впливають на гармонійний розвиток учнів, формують певний дисбаланс між навчальними, морально-етичними та соціальними завданнями виховання, який може мати місце і в загальноосвітніх школах, але у значно меншому вимірі. Аналіз таких протиріч і пошук шляхів їх подолання через приведення до спільного бачення ціннісно-виховних стратегій як у шкільній, так і у позашкільній освіті визначають актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень. У науково-педагогічній літературі виховання в загальноосвітній школі розглядається як інтеграція ціннісного, інтелектуального й соціального розвитку учнів [напр. 2; 8; 12; 13]. Огляд літератури у галузі педагогіки спортивних шкіл висвітлює як теоретичні, так і практичні аспекти спортивної педагогіки, надаючи розуміння процесу виховання учнів-спортсменів. Так, у двотомному виданні В. Дичка «Спортивна педагогіка» [5; 6] детально розглядаються наукові основи та закономірності спортивної освіти, підходи до організації навчально-тренувального процесу та форми взаємодії тренера й учня, що є ключовими для формування особистості спортсмена. Г. Безверхня [1] у посібнику «Педагогіка фізичного виховання» акцентує увагу на освітніх та соціальних завданнях фізичного виховання, висвітлюючи роль морально-етичних і культурних компонентів у розвитку учнів. Г. Грибан [3] у монографії «Фізичне виховання» розкриває історичні та сучасні тенденції фізичного розвитку школярів, питання зміцнення здоров'я та формування фізичної підготовки, що є основою для професійного спортивного становлення. Практичні аспекти організації та методики педагогіко-спортивної роботи детально представлено у посібниках О. Шалара [15]

«Практикум з педагогіки та педагогіки спорту» та О. Момота [10] «Педагогіка фізкультурно-спортивної діяльності». Н. Мартиненко вважає, що змагальна діяльність формує у дітей дисципліну, цілеспрямованість, витривалість, але водночас може підвищувати рівень стресу й тривожності [9]. На думку цього ж автора додатковим фактором ризику є недостатня психолого-педагогічна підготовка тренерів, які переважно володіють спортивно-методичними, але не педагогічними компетентностями. Загалом, огляд літератури демонструє, що сучасна педагогіка спортивної школи потребує більшого синтезу із загальною педагогікою, який би дозволив гармонійно поєднати академічну освіту, соціалізацію та спортивну підготовку учнів задля уникнення неузгодженості педагогічних дій з боку шкільних та позашкільних закладів освіти.

Мета статті – визначити ключові протиріччя у змісті та формах виховної роботи в загальноосвітніх і спортивних школах та запропонувати шляхи їх узгодження для забезпечення всебічного розвитку особистості школяра.

Виклад основного матеріалу. Виховна робота в закладі освіти – це цілеспрямована та систематична діяльність педагогічного колективу, орієнтована на формування в учнів ціннісних орієнтацій, соціально значущих якостей, морально-етичних норм, громадянської відповідальності та компетентностей, необхідних для успішної соціалізації особистості. Згідно з Законом України «Про освіту» (2017) [7] та Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2022) [8], виховна робота є невід’ємною частиною освітнього процесу і має забезпечувати всебічний розвиток особистості дитини.

У загальноосвітніх школах виховна діяльність здійснюється на засадах гуманістичної педагогіки, із дотриманням принципів єдності навчання й виховання, розвитку індивідуальності, демократичного стилю взаємодії та культуровідповідності. Зміст виховної роботи вибудовується за такими ключовими напрямками [2; 4]: ціннісно-орієнтаційний (формування моральних норм, громадянської свідомості, патріотизму); інтелектуально-пізнавальний (розвиток критичного мислення, творчості, культури навчальної праці); соціально-комунікативний (формування навичок ефективної взаємодії, командної роботи, лідерства); художньо-естетичний (залучення до мистецтва, культурної спадщини); екологічний та здоров’язбережувальний (виховання дбайливого ставлення до довкілля та здорового способу життя). Тобто, виховна робота у школі має багатовимірний цілісний характер і спрямована на формування гармонійно розвиненої особистості, що здатна до активної громадянської участі.

Специфіка виховання у спортивних школах зумовлена подвійною метою: забезпечення розвитку особистості дитини та підготовка її до високих спортивних результатів [напр. 11; 14]. Однак, спортивні установи, будучи закладами спеціалізованої позашкільної освіти, по факту надають перевагу програмам переважно фізичної підготовки. Компоненти складових виховання загальноосвітніх шкіл мають суто декларативний характер та перебувають на периферії тренерських інтересів. Виховний компонент має іншу спрямованість: він зорієнтований на розвиток вольових якостей, дисципліни та мотивації до досягнень. Акцент на результативності часто призводить до усунення виховного компонента на другий план, коли морально-етичний розвиток поступається вимогам досягнення спортивних показників. Напружений графік тренувань, часті виїзди на змагання та фізичні навантаження зменшують можливості дітей брати участь у традиційних шкільних виховних заходах, ускладнюють соціалізацію не тільки в класному колективі, а й соціалізацію, як таку, що відбувається й на рівні міжособистісних стосунків в самій команді, особливо на тлі програшу та з’ясування, хто винен. Діти за таких умов перебувають під подвійним тиском: програш і сувора догана, яку зазвичай отримують від тренерів.

У процесі порівняння виховної діяльності загальноосвітніх і спортивних шкіл спробуємо визначити найголовніші ключові протиріччя, що походять із їх зазначеної специфіки.

Перше протиріччя, на яке бажано зауважити, це протиріччя між академічною та спортивною системами вимог. Учні-спортсмени часто вимушені віддавати перевагу спортивним тренуванням на шкоду академічній успішності чи участі в традиційних виховних заходах школи. Запізнення на тренування або їх пропуск викликають негативні реакції у тренерів. Пропуск уроків у загальноосвітніх закладах у зв'язку із змаганнями додають головного болю вчителям. Діти вимушені балансувати між подвійним тиском від дорослих. Спортивні класи дещо нівелюють зазначену проблему, але не вирішують її до кінця. Отже, сутність протиріччя полягає в несумісності або напруженому поєднанні вимог двох освітніх систем – спортивної (орієнтованої на досягнення результату, дисципліну, суперництво) і загальноосвітньої (орієнтованої на всебічний розвиток, моральність, соціалізацію). Тобто, учень-спортсмен одночасно підпадає під вплив двох систем, які мають різні цілі, вимоги та критерії успішності, – і це створює внутрішній та зовнішній конфлікт, що ускладнює гармонійний розвиток особистості.

Наступне протиріччя походить з попереднього і може бути визначено як розбіжність цінностей освітнього процесу та цінностей спортивної кар'єри. Загальноосвітня школа спрямована на формування громадянської свідомості, етичних норм і соціальної відповідальності, тоді як спортивна школа акцентує на результаті, конкуренції, досягненні високих показників, подоланні суперників і власних меж. Тому у спортивних закладах освіти суттєвим фактором організації виховного процесу є орієнтація тренерів на формування основного складу команди та досягнення високих спортивних результатів. Тренери, орієнтуючись на відбір найсильніших спортсменів до основного складу, спонукають процеси маргіналізації учнів із нижчими спортивними результатами, зниження їхньої самооцінки, мотивації, системно ігнорують потреби дітей, які не демонструють найвищих фізичних чи технічних показників. У центрі суперечності – зіткнення гуманістичних цінностей освіти з інструментальними цінностями спорту. В результаті дитина опиняється між двома системами, що задають різні «правила успіху»: у школі – важливо бути доброзичливим, справедливим, розумним, дисциплінованим; у спорті – важливо бути швидшим, сильнішим, витривалішим, іноді навіть агресивнішим у боротьбі за першість. Унаслідок цього відбувається ціннісна дезорієнтація, яка сприяє тому, що в спортивних закладах освіти між дітьми формується специфічна соціальна ієрархія, побудована на позиції сили, де фізичні характеристики та спортивні досягнення стають основним критерієм статусу. Така модель взаємодії сприяє розвитку домінантного, конкуруючого стилю поведінки, може знижувати рівень психологічного комфорту дітей, які не входять до «елітного» складу команди, та формує світогляд прагматизму й індивідуалізму.

Наступне протиріччя – між педагогічним (маємо на увазі шкільне вчительство) та тренерсько-педагогічним стилями виховання. Учитель загальноосвітнього закладу, покликаний дотримуватись демократичного стилю педагогічної взаємодії, перебуваючи під прискількивою увагою батьківської спільноти, обговорення вчительських дій і стилів спілкування в соціальних мережах, знаходиться в умовах необхідності навчати і виховувати кожну дитину, що перетнула поріг закладу освіти. Тренери прагнуть досягти результату, тому часто практикують директивний, якщо не образливий стиль, із високими вимогами, що може призводити до психологічних конфліктів і подвійних стандартів у сприйнятті авторитету дорослого. Підтвердженням цього є безліч спортивних історій, коли талановиті та вже успішні спортсмени конфліктували з тренерами, були вимушені шукати більш плідної комунікації та наставництва. Що ж можна сказати про дітей, яким треба приділяти увагу, але, які в тренерських прогнозах

не підвищать їх рейтинги? Користуючись тим, що спортивні установи є позашкільними закладами освіти, які не мають завдання загального охоплення дітей, тренери з легкістю створюють умови (як свідомо, так і не свідомо), щоб позбутися дитини, якщо вона не задовольняє тренерським амбіціям. І такому явищу, на жаль, є безліч підтверджень. Батьки зазвичай не обговорюють цю тему в соціальних мережах, побоюючись того, що будь який розголос проблеми тільки нашкодить дитині, яка хоче тренуватись, але не має в собі «зіркового» потенціалу. Перебування таких спортивно «незіркових» дітей під впливом двох протилежних стилів виховання – демократичного шкільного та відчуженого тренерського – створює розрив у сприйнятті норм спілкування, довіри й авторитету дорослого, сприяє заниженню самооцінки та втраті віри в себе.

Наступне протиріччя між різними формами соціалізації особистості в спортивних та загальноосвітніх установах. Шкільний клас (навіть спортивний, бо в ньому працюють вчителі загальноосвітніх закладів) і спортивна секція формують різні мікросоціуми з різними нормами і традиціями. Це може призводити до роздвоєння ідентичності учня та проблем адаптації. Шкільний колектив орієнтований на співпрацю, рівність, академічну успішність, соціальну взаємодію. Спортивна команда – на дисципліну, ієрархію, змагання, досягнення результату. Крім того, інтенсивний тренувальний процес і участь у змаганнях обмежують час і емоційні ресурси дитини для активної участі у виховних заходах школи, усуваючи емоційну включеність у виховні заходи школи, зменшує потребу у колективних видах діяльності, що призводить до часткової соціальної ізоляції та звужує спектр соціального досвіду дитини. Різні виховні моделі не завжди гармонійно поєднуються, а відсутність координації між педагогами та тренерами підсилює цю суперечність. Конфлікт розгортається між потребою дитини в цілісній соціалізації та подвійним виховним впливом шкільного і спортивного середовищ, які мають різні ціннісні орієнтири, вимоги й умови участі. Іншими словами: учень-спортсмен розривається між двома мікросоціумами – класом і командою, – тоді як фізичне й емоційне перевантаження звужує можливості для повноцінної участі в обох, що ускладнює процес становлення цілісної особистості.

Для подолання зазначених протиріч доцільно реалізовувати інтегрований виховний підхід, спрямований на створення єдиного простору розвитку дитини, де навчальні, виховні й спортивні впливи діють у взаємодоповненні, а не в конфлікті.

Першу позицію в цьому інтегрованому підході має відігравати ефективна взаємодія між загальноосвітніми та спортивними закладами, що потребує узгодженого планування подій. Це може відбуватись на тлі координації відповідних департаментів, яким підпорядковуються школи та спортивні установи, і які мають завчасно обговорювати графіки навчальних занять, змагань, турнірів, виїзних зборів і шкільних заходів, щоб уникнути перевантаження учнів, забезпечити можливість участі спортсменів у виховних подіях школи / міста / громади / села, створити умови для відновлення після тренувань і підтримки навчальної мотивації. Такий підхід формуватиме у дитини відчуття цілісності освітнього процесу та зменшення стресу, пов'язаного із конфліктом обов'язків.

Необхідно створювати спільні програми формування цінностей, які б поєднували гуманістичні та спортивні орієнтири. Зокрема, до виховних планів шкіл і спортивних установ варто інтегрувати завдання щодо розвитку громадянської свідомості, патріотизму, відповідальності; формування культури здорового способу життя, безпечної поведінки, харчових звичок; екологічної свідомості; виховання чесної гри, поваги до суперника, колективізму й моральної стійкості. Спільні цінності мають демонструвати усі значущі дорослі. Тому є доцільним організація взаємодії спортивних і загальноосвітніх установ: спільні педагогічні ради, круглі столи, конференції, тренінги, курси підвищення кваліфікації, де спочатку дорослі визначають

загальні ціннісні орієнтації, які у подальшому намагатимуться прищеплювати дітям. Це допоможе забезпечити єдність ціннісних орієнтацій дитини в обох виховних просторах.

Синергію двох систем можна досягти через спільні інтерактивні заходи, які поєднують освітні, виховні та спортивні елементи. Серед ефективних форм: спортивно-освітні табори (не плутати зі спортивними зборами), тренінги з командної взаємодії, комунікації, майстер-класи з розвитку стресостійкості та саморегуляції, спільні благодійні марафони чи екологічні акції. Такі заходи не лише зміцнюють командний дух, а й допомагають учням усвідомити, що цінності спорту і цінності освіти не суперечать, а взаємодоповнюють одна одну.

Ключовою умовою гармонізації виховного впливу є партнерська взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу. На жаль, авторський батьківський досвід зіткнувся з тим, що у тренера постійно «не вистачало часу» для спілкування з батьками. Ігнорувались навіть телефонні дзвінки, а всі прохання про взаємодію залишались непочутими. Проте саме регулярні зустрічі, консультації та спільні обговорення дозволяють узгоджувати вимоги до поведінки й досягнень учнів, попереджати психологічні конфлікти між тренером, учителем і родиною, виробляти єдину стратегію підтримки дитини. Таке партнерство створює педагогічну єдність впливів, у межах якої кожен дорослий виступає союзником у розвитку особистості учня.

Діти-спортсмени потребують цілеспрямованої психологічної підтримки оскільки перебувають під подвійним навантаженням – навчальним і тренувальним. На жаль, не всі загальноосвітні установи мають свого шкільного психолога, а в штаті спортивних закладів освіти наявність психолога це виняток, а не правило. Проте саме психологи мали б здійснювати моніторинг емоційного стану учнів-спортсменів, проведення консультацій для батьків, учителів і тренерів, навчання дітей навичок саморегуляції, релаксації та подолання тривожності, гармонізацію самооцінки та формування цілісної особистісної ідентичності через створення групових та індивідуальних виховних програм для учнів-спортсменів, для формування морально-етичних компетентностей. Психологічний супровід дав би змогу знизити ризики емоційного виснаження та сприяв би збалансованому розвитку дитини в обох сферах – освітній і спортивній.

Висновки. Протиріччя між виховною роботою загальноосвітніх і спортивних шкіл зумовлені різними цілями, ціннісними орієнтаціями, пріоритетами та організаційними умовами їх діяльності. Конфлікт цінностей між освітнім і спортивним середовищем – це не лише організаційна чи стратегічна суперечність, а глибинна виховна дилема, що відображає різні моделі формування особистості: освіта прагне виховати гармонійно розвинену особистість, громадянина, спорт – успішного чемпіона. Вирішення проблеми можливе шляхом інтеграції виховних стратегій обох інституцій через створення єдиного виховного середовища, де освітні та спортивні впливи взаємодіють, а не конфліктують. Координація планів, спільні ціннісні програми, інтерактивні форми роботи, системне партнерство педагогів, тренерів і батьків, а також психологічний супровід дозволять дітям-спортсменам гармонійно розвиватися як особистостям, усвідомлювати власні цінності, уникати подвійних стандартів. Такий підхід формуватиме синергію між освітою та спортом, що сприятиме всебічному розвитку учнів та їх успішній адаптації в різних соціальних середовищах, поєднанню їх академічних і спортивних досягнень із моральними та соціальними цінностями.

Список використаних джерел

1. Безверхня Г. В. Педагогіка фізичного виховання: навч. посіб. Харків: ХНПУ, 2017. 312 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
3. Грибан Г. П. Фізичне виховання: монографія. Київ: Освіта, 2016. 280 с.

4. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP200898?an=1> (дата звернення: 16.10.2025).
5. Дичко В. В. Спортивна педагогіка: у 2 ч. Київ: Здоров'я, 2018. Ч. 1. 256 с.
6. Дичко В. В. Спортивна педагогіка: у 2 ч. Київ: Здоров'я, 2018. Ч. 2. 248 с.
7. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 16.10.2025).
8. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Наказ МОН України № 527 від 06.06.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> (дата звернення: 16.10.2025).
9. Мартиненко Н. М. Стресостійкість і мотивація досягнення у юних спортсменів. *Психологія і спорт*. 2021. № 2. С. 12–21.
10. Момот О. О. Педагогіка фізкультурно-спортивної діяльності: навч. посіб. Полтава: ПНПУ, 2018. 192 с.
11. Потапашнюк О.О. Особливості виховання учнів спортивних шкіл в умовах інтенсивних тренувань. *Педагогічний дискурс*. 2022. № 34. С. 45–53.
12. Савченко О. Я. Виховання і розвиток особистості молодшого школяра. Київ: Педагогічна думка, 2018. 256 с.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977. 368 с.
14. Харченко С. В. Психолого-педагогічний супровід тренувального процесу у спортивних школах. Харків: Основа, 2019. 184 с.
15. Шалар О. Практикум з педагогіки та педагогіки спорту: навч. посіб. Львів: ЛНУ, 2019. 224 с.

References

1. Bezverkhnia H. V. (2017). *Pedahohika fizychnoho vykhovannia: navchalnyi posibnyk* [Pedagogy of Physical Education: Textbook]. Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti* [Personality Up-brining: Ascension to Spirituality]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Hryban H. P. (2016). *Fizychne vykhovannia: monohrafiia* [Physical Education: Monograph]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020, September 30). *Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity* [State Standard of Basic Secondary Education] (Resolution No. 898). URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP200898?an=1> (accessed: 16.10.2025) [in Ukrainian].
5. Dychko V. V. (2018). *Sportyvna pedahohika: u 2 chastynakh. Chastyna 1* [Sports Pedagogy: In Two Parts. Part 1]. Kyiv: Zdorovia [in Ukrainian].
6. Dychko V. V. (2018). *Sportyvna pedahohika: u 2 chastynakh. Chastyna 2* [Sports Pedagogy: In Two Parts. Part 2]. Kyiv: Zdorovia [in Ukrainian].
7. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» № 2145-VIII* [Law of Ukraine «On Education». N 2145-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed: 16.10.2025) [in Ukrainian].
8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2022, June 6). *Kontseptsiiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia ditei ta molodi* [Concept of National-Patriotic Education of Children and Youth] (Order No. 527). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text> (accessed: 16.10.2025) [in Ukrainian].
9. Martynenko N. M. (2021). *Stresostiikist i motyvatsiia dosiahnennia u yunikh sportsmeniv* [Stress Resistance and Achievement Motivation in Young Athletes]. *Psykhohohiia i sport – Psychology and sports*, 2, 12–21 [in Ukrainian].
10. Momot O. O. (2018). *Pedahohika fizkulturno-sportyvnoi diialnosti: navchalnyi posibnyk* [Pedagogy of Physical and Sports Activities: Textbook]. Poltava: PNPU [in Ukrainian].
11. Potashniuk O. O. (2022). *Osoblyvosti vykhovannia uchniv sportyvnykh shkil v umovakh intensyvnykh trenuvan* [Peculiarities of Education of Sports School Students under Intensive Training Conditions]. *Pedahohichniy diskurs – Pedagogical discourse*, 34, 45–53 [in Ukrainian].
12. Savchenko O. Y. (2018). *Vykhovannia i rozvytok osobystosti molodshoho shkoliara* [Education and Development of the Primary School Student's Personality]. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

13. Sukhomlynskyi V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to Children]. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
14. Kharchenko S. V. (2019). Psykholoho-pedahohichniy suprovid trenuvalnoho protsesu u sportyvnykh shkolakh [Psychological and Pedagogical Support of the Training Process in Sports Schools]. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
15. Shalar O. (2019). Praktykum z pedahohiky ta pedahohiky sportu: navchalnyi posibnyk [Workshop on Pedagogy and Sports Pedagogy: Textbook]. Lviv: LNU [in Ukrainian].

Отримано 26.10.2025.

Прийнято до друку 21.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 26.10.2025.

Accepted for publication 21.11.2025.

Published 18.12.2025.

ПЕДАГОГІКА

Педагогіка вищої школи.

Порівняльна педагогіка та міжнародна освіта

UDC 331.5

Сучасні моделі організації освітнього процесу в умовах цифрової трансформації університетів

CONTEMPORARY MODELS OF ORGANIZING THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONTEXT OF UNIVERSITIES' DIGITAL TRANSFORMATION

БОБРО Наталія – кандидат економічних наук, директор цифрового департаменту Європейського університету, директор «NooLab & AI» наукової лабораторії Європейського університету, Європейський університет, б-р Академіка Вернадського, 16-в, м. Київ, 03115, Україна

BOBRO Natalia – Ph.D in Economics, Director of the Digital Department of the European University, Director of the «NooLab & AI» Scientific Laboratory of the European University, European University, 16-v Akademika Vernadskoho Blvd., Kyiv, 03115, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-5316-0809>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-12>

Анотація. У статті здійснено систематизацію, узагальнення та наукове обґрунтування сучасних моделей організації освітнього процесу в університетах, що перебувають у фазі активної цифрової трансформації. Розглянуто основні форми реалізації електронного та дистанційного навчання – онлайн, з вебпідтримкою та змішане (гібридне), які виступають не лише технологічними інноваціями, а й структурними етапами становлення цифрового університету. Показано, що цифровізація освітнього процесу змінює саму логіку педагогічної взаємодії, трансформуючи її у формат динамічного цифрового середовища, у якому інтегруються навчальні, дослідницькі й управлінські процеси. Обґрунтовано, що поєднання традиційних (офлайн) і цифрових (онлайн) форматів створює нову якість навчання, де освітній простір набуває ознак гнучкості, адаптивності та персоналізації. У дослідженні зауважено, що електронне навчання поступово переростає межі допоміжного інструменту і стає провідним елементом архітектури цифрового університету. Гібридна модель навчання визначається як перехідна форма між традиційною та повністю цифровою освітою, яка забезпечує безперервність навчання, гнучкість часових і просторових меж, а також можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Визначено, що ефективність таких моделей залежить від рівня розвитку електронного освітнього середовища університету, цифрової компетентності педагогічних працівників, використання інструментів аналітики навчальних даних і систем моніторингу результатів. Доведено, що цифровий університет є новою інституційною формою організації освіти, у якій технологічна інфраструктура, педагогічна методологія та управлінська культура формують єдину екосистему. Запровадження цифрових і гібридних моделей навчання потребує не лише технічного забезпечення, а й глибоких психолого-педагогічних трансформацій, що сприяють розвитку критичного мислення, саморегуляції та відповідальності студентів за результати навчання. Цифровий університет розглядається як соціотехнологічна модель нового покоління, здатна забезпечити стійку конкурентоспроможність вищої освіти, інтеграцію у світовий освітній простір і підготовку фахівців, адаптованих до викликів цифрової економіки та суспільства знань.

Ключові слова: цифровий університет, онлайн-навчання, діджиталізація, цифровізація, електронне освітнє середовище, цифрова трансформація, вища освіта.

Summary. *The article systematizes, summarizes, and scientifically substantiates contemporary models of organizing the educational process at universities undergoing active digital transformation. It examines the main forms of e-learning and distance learning – online, web-supported, and blended (hybrid) – which are not only technological innovations but also structural stages in the development of the digital university. It has been shown that the digitalization of the educational process changes the very logic of pedagogical interaction, transforming it into a dynamic digital environment that integrates educational, research, and management processes. It has been substantiated that the combination of traditional (offline) and digital (online) formats creates a new quality of learning, where the educational space acquires the characteristics of flexibility, adaptability, and personalization. The research emphasizes that e-learning is gradually transcending its role as a supplementary tool and becoming a leading element in the architecture of the digital university. The hybrid learning model is defined as a transitional form between traditional and fully digital education, which ensures continuity of learning, flexibility of time and space constraints, and the possibility of implementing individual educational trajectories. It has been determined that the effectiveness of such models depends on the level of development of the university's electronic educational environment, the digital competence of teaching staff, and the use of learning analytics tools and performance monitoring systems. It has been proven that the digital university is a new institutional form of educational organization in which technological infrastructure, pedagogical methodology, and management culture form a single ecosystem. The introduction of digital and hybrid learning models requires not only technical support but also profound psychological and pedagogical transformations that promote the development of critical thinking, self-regulation, and student responsibility for learning outcomes. The digital university is seen as a new-generation socio-technological model capable of ensuring the sustainable competitiveness of higher education, integration into the global educational space, and the training of specialists adapted to the challenges of the digital economy and knowledge society.*

Key words: *digital university, online learning, digitalization, e-learning environment, digital transformation, higher education.*

Introduction. Modern higher education is undergoing a profound transformation caused by the digitalization of society, changes in communication practices, and the emergence of new formats for organizing knowledge. The educational space is increasingly taking on the characteristics of an integrated digital ecosystem, within which technological, pedagogical, managerial, and value components interact. As a result, a digital university is being formed – a new type of educational institution based on the comprehensive integration of electronic, distance, mobile, and analytical learning. This format changes not only the ways of transferring knowledge, but also the very logic of organizing the educational process, which is moving from fixed structures to flexible and personalized models. The relevance of the research is determined by the need for a theoretical understanding of contemporary models of the educational process that correspond to the conditions of universities' digital transformation. The issue of aligning pedagogical traditions with new digital practices, defining the boundaries between offline, online, and hybrid formats, and studying their impact on the quality of educational outcomes is of scientific interest. The growing role of data analytics, platform technologies, and artificial intelligence highlights the problem of methodological and value balance in digital solutions in the higher education system.

Analysis of recent publications. The issue of organizing the educational process in the context of digital transformation is attracting increasing attention from scholars, as reflected in the growing number of studies devoted to the examination of electronic, distance, and hybrid learning in higher education. The works of leading researchers (O. Tymoshenko, H. Lan, G. Kortemeyer, L. Leiva, A. Komninos, S. Kubiv, V. Kozub, and others) analyze trends in the development of digital education, the impact of digital technologies on the quality of the educational process, and the formation of new roles for teachers in the digital environment. Considerable attention is paid to methodological approaches to the study of blended learning, among which the systemic, activity-based, competence-based,

praxeological, and axiological approaches dominate, reflecting the complexity and interdisciplinarity of modern digital pedagogy. A separate group consists of studies aimed at examining the digital competence of teachers and their readiness to introduce innovative technologies (H. Lan, Y. Zhang, W. Liu, O. Tymoshenko, S. Yahodzinskyi), which highlight the importance of developing a pedagogical culture of digital interaction. A number of works (G. Kortemeyer, C. Merki, M. Matera, L. Leiva) emphasize the effectiveness of hybrid learning models that combine the advantages of offline and online communication, particularly in the context of universities with a technical and applied focus. Thus, the results of the research review confirm the trend towards the formation of a new educational paradigm, at the center of which is the digital university as a comprehensive socio-technological model that ensures the integration of learning, research, and management in the digital economy.

The purpose of the article. The purpose of the article is to analyze contemporary models of organizing the educational process in the context of universities' digital transformation and to substantiate their role in the establishment of the digital university as a new institutional form. The tasks are: to systematize the main organizational formats; to identify the psychological and pedagogical and technological factors of their effectiveness; to determine the features of the hybrid model as a transition to a fully digitized educational environment. The scientific novelty lies in the interpretation of the digital university as an evolutionary result of the development of mixed educational models, within which the institutional integration of learning, research, and management based on digital technologies takes place.

Presentation of the main material. In the modern higher education system, there is a wide variety of models for organizing the educational process based on different options for the use of e-learning (EL) and distance learning (DL). These models vary depending on the extent to which digital technologies are used in the educational process, the methods of communication between participants in the educational environment, and the level of integration of online components into the structure of educational programs.

Currently, researchers distinguish three main organizational forms of implementing e-learning and distance learning: online learning, web-supported learning, and blended (hybrid) learning [1; 2; 3]. They differ in the ratio of offline and online components, the nature of interaction between teachers and students, and the level of technological integration into the learning process. The choice of a specific model depends on the content of educational programs, the technical capabilities of the institution, the qualifications of teaching staff, and the degree of development of the university's electronic educational environment.

Online learning involves the maximum use of electronic resources and distance technologies, where most or all of the learning process takes place in an electronic information and educational system (EIES), which is a key element of the digital university architecture. In this model, classroom sessions are either absent or reduced to a minimum, and the educational process is implemented in the format of flexible digital interaction. The characteristic features of online learning are:

- the use of interactive educational content based on multimedia, analytical, and adaptive solutions;
- regular interaction between students and teachers and among students themselves in the university's digital environment;
- the organization of educational activities without the need for physical presence in the classroom, which reinforces the concept of a spatially independent educational environment [4, p. 260].

The online model, which has become the basic form of the educational process in the context of digital transformation, is being actively implemented in part-time, continuing, and open education systems. It provides access to knowledge for students living in remote regions and

supports the implementation of programs that combine elements of massive open online courses. This format, underlying the functioning of the digital university, has proven its effectiveness in crisis conditions, particularly during the COVID-19 pandemic, when educational institutions around the world made a complete transition to distance learning. An important feature of online learning is that its organization does not reduce the participation of the teacher, but only changes their role.

Web-supported learning involves integrating e-learning elements into the traditional educational process, with up to 30% of the time allocated to mastering a discipline being spent in the university's electronic educational environment [5, p. 11246]. In this model, digital infrastructure serves not as a substitute for, but as a supplement to, traditional forms of learning. It is used to organize independent work by students, conduct individual and group consultations using online communication tools, monitor learning outcomes, and carry out research and project activities. This format increases the flexibility of learning, expands access to educational resources, and ensures closer feedback between teachers and students.

In international educational practice, during the transitional stage of digital transformation, a blended learning model prevails, combining traditional and digital approaches, providing a flexible combination of classroom and distance learning in the university's electronic educational environment [6; 7]. Some of the lessons are conducted in an electronic educational environment, which includes online communication between the teacher and the student in a synchronous or asynchronous format. It is believed that working in an electronic environment can cover up to 80% of the time allocated for studying a discipline, which allows optimizing the ratio between classroom and extracurricular activities [7, p. 160].

Blended learning is a key component of modern digital education, as it ensures the continuity of the learning process, adapts content to the individual needs of students, and enhances the effectiveness of knowledge acquisition. In this model, classroom work is combined with learning activities in an electronic environment, which helps to develop self-regulation skills, analytical thinking, and digital literacy.

Contemporary scientific works have developed a classification of technologies that demonstrates the evolution of forms and approaches to organizing learning in the digital educational space, in particular:

- offline learning – traditional classroom learning under the direct guidance of a teacher;
- distance learning (d-learning) – a remote form that provides learning without synchronous interaction with a student;
- electronic learning (e-learning) – learning using computer and network technologies;
- mobile learning (m-learning) – mobile learning carried out using portable devices with access to the Internet;
- ubiquitous learning (u-learning) – comprehensive or ubiquitous learning focused on a continuous educational process anywhere and anytime using information and communication technologies [8; 9].

During the transitional stage of the digital transformation of education, e-learning, mobile learning, and blended learning are developing most dynamically. The separate use of each of these forms is insufficient to ensure the integrity of the educational process in higher education, which is why hybrid learning is becoming particularly popular during this period. Hybrid learning is an intermediate integrative model that combines the possibilities of offline and online education and includes elements of mobile and cross-cutting learning (see Figure 1). This format is a transitional stage towards the formation of a digital university, in which the educational process is implemented in a single integrated digital ecosystem.

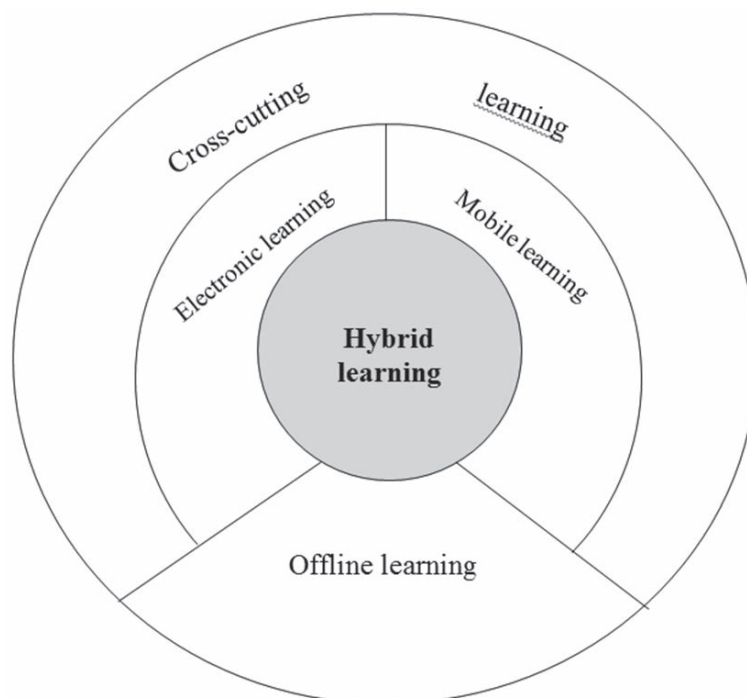


Figure 1. Hybrid learning scheme

The study uses an approach in which the concepts of blended and hybrid learning are considered synonymous. This position is entirely substantiated, since it is the hybrid model that is most fully implemented in an interactive digital educational environment and represents an intermediate stage on the path to the formation of a fully digital university. Despite the widespread use of online education, its implementation is accompanied by certain difficulties, including a decrease in student motivation, the difficulty of maintaining their involvement in the learning process, and an increase in the proportion of independent work, which requires a high level of self-regulation [10, p. 7].

The transition to a hybrid learning model requires a profound renewal of pedagogical technologies and the creation of new didactic models and organizational mechanisms for interaction in a digital environment that ensure the quality and effectiveness of the educational process comparable to traditional classroom formats. The hybrid format opens up new opportunities for teachers that are unattainable in the traditional university model. Modern digital platforms enable real-time monitoring of educational outcomes, tracking individual student trajectories, and timely adjustments to the learning process. Teaching takes on an analytical character: the educator becomes a facilitator, analyst, and mentor who guides the dynamics of educational progress.

Learning with the use of electronic and distance technologies is increasingly seen as a continuous process of self-education that implements the principle of lifelong learning [2; 4]. Along with the pragmatic goal of developing subject knowledge and professional competencies, it is aimed at personal development, cognitive and psychophysiological qualities, as well as the formation of the ability to learn independently, self-organization, and responsibility for the results of one's own activities.

Another important effect of the digital environment is the development of organizational and communication skills through project and team work, which is actively implemented in virtual learning communities. It is worth noting that e-learning and distance learning models make it possible to significantly update the structure of the educational process in accordance with the needs of a new generation of students, for whom digital technologies are a natural environment for communication and learning. At the same time, the process of digitalization is accompanied by a number of challenges – regulatory and legal, technical, psychophysiological, economic, and social. Among the risks are overload of the visual and nervous systems, a decrease in the level of live social

communication, as well as information risks associated with violations of confidentiality, integrity, and authenticity of educational content [6, pp. 1–2].

Despite existing problems and risks, online learning continues to develop actively and is now considered one of the most significant systemic shifts in the paradigm of modern education. The organization of e-learning is based on the development of new methods and technologies, the construction of knowledge maps for disciplines, the creation of mechanisms for navigation, control, and monitoring of learning outcomes, the formation of effective feedback models, the development of digital analytics systems, motivational self-education, and tracking the digital footprint of students.

The development of e-learning is based on a broad interdisciplinary methodological basis that combines digital and pedagogical technologies. The leading research methods include system analysis, operational and intellectual data processing technologies, machine learning, as well as sociological methods of collecting and analyzing empirical data. Such integration of scientific approaches ensures the formation of a new type of educational environment that combines analytical, communication, and pedagogical tools of a new generation university.

According to analytical reports by Technavio (2024), Grand View Research, and MarketDataForecast, the global online education market is showing steady growth, reaching a volume of over US\$300 billion in 2024, with a forecast of further growth to over US\$800 billion by 2030 (CAGR 18–20 %) [11; 12]. The main segments remain academic education, school education, and corporate training. Higher education accounts for over 65 % of the global academic segment, and over 90 % of universities offer online courses or blended learning formats. At the same time, corporate training covers about 27–30 % of the market, demonstrating increased demand for digital platforms for professional development and lifelong learning [13; 14]. These trends confirm the transition to integrated educational ecosystems, within which a digital university is being formed as the main organizational model for the development of modern education.

An analysis of current pedagogical research and practical experience in implementing e-learning allows us to identify a number of its key advantages:

- increased accessibility of education by removing spatial and temporal barriers;
- possibility of implementing individual educational trajectories;
- economic feasibility and optimization of teachers' workload;
- development of independence and responsibility among students;
- formation of motivation to achieve high educational outcomes.

According to analytical reviews of the global EdTech market, the following trends have been identified in the development of online education:

- the globalization of education, made possible by machine translation and speech recognition technologies;
- the creation of a unified educational space and an integrated communication environment for participants in the educational process;
- project-based learning;
- the spread of hybrid formats as an intermediate stage in the development of the digital university;
- the use of simulations and gamification to model real professional situations;
- the implementation of the principle of lifelong learning;
- the development of peer assessment mechanisms (P2P assessment);
- strengthening the role of the teacher as an expert, mentor, and motivator in the digital learning environment;
- increasing the role of video content (webinars, interactive video, on-demand formats) in the structure of educational programs.

An analysis of the psychological and pedagogical aspects of organizing the educational process in higher education institutions in an electronic environment shows that the active implementation of online learning will be facilitated by the integration of its methods with the best practices of traditional (offline) learning, the effectiveness of which has been proven by many years of experience in developing academic and professional competencies.

The combination of modern digital technologies with proven pedagogical approaches creates conditions for mass accessibility of education, personalization of educational trajectories, application of online analytics of learning outcomes, as well as effective management of the educational process in real time. The most important aspect of such integration is the development of an approach to personalizing the educational process by combining online and offline components, which enables universities to train a new generation of specialists who are flexible, innovation-oriented, capable of self-education, and adaptable to the digital transformation of the economy and labor market.

Conclusions. Scientific results confirm that the formation of a digital university is a natural stage in the evolution of the higher education system in the context of digitalization. Blended and hybrid learning models are not only pedagogical technologies but also structural components of institutional transformation of the university, ensuring its adaptability and competitiveness in the global educational space. It has been substantiated that the digital ecosystem of the university functions as an integrative environment that combines educational, scientific, analytical, and managerial processes aimed at improving the quality of educational outcomes and developing future competencies. It is concluded that the digital university is not only a technical infrastructure, but also a conceptual model of a new generation that enables the implementation of the principles of innovation, openness, and continuity of education in the 21st century.

Список використаних джерел

1. Komninos A., Santoro C., Gavalas D., Schöning J., Matera M., Leiva L. A. Proceedings of the 25th International Conference on Mobile Human-Computer Interaction, Companion, MobileHCI 2023, Athens, Greece, September 26–29, 2023.
2. Kortemeyer G., Dittmann-Domenichini N., Merki C. Attending lectures in person, hybrid or online at a technical university: How do students choose after the pandemic, and what about the outcome? *Discover Education*. 2025. Vol. 4, No. 1. P. 94. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00500-y>
3. Krap A., Bataiev S., Bobro N., Kozub V., Hlevatska N. Examination of digital advancements: Their influence on contemporary corporate management methods and approaches. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 7. P. 2024spe026. DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe026>
4. Kubiv S., Bobro N., Lopushnyak G., Lenher Y., Kozhyna A. Innovative potential in European countries: Analytical and legal aspects. *International Journal of Economics and Business Administration*. 2020. Vol. 8, No. 2. P. 250–264. DOI: <https://doi.org/10.35808/ijeba/457>
5. Lan H., Zhang Y., Liu W. Assessing the digital competence of in-service university educators. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29, No. 5. P. 11245–11263. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12765-2>
6. Leiva L. A., Matera M., Schöning J. PACMHCI V7, MHCI, September 2023 Editorial. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*. 2023. Vol. 7 (MHCI). Article No. 191. P. 1–2. DOI: <https://doi.org/10.1145/3604238>
7. Michio Kaku. 10 Robots, Artificial Intelligence, and the Future of Work. *Environmental Health and the US Federal System: Sustainably Managing Health Hazards*. 2019. P. 254.
8. Lysenko S., Bobro N., Korsunova K., Vasylchyshyn O., Tatarchenko Y. The role of artificial intelligence in cybersecurity: Automation of protection and detection of threats. *Economic Affairs*. 2024. Vol. 69 (Special Issue). P. 43–51. DOI: <https://doi.org/10.46852/0424-2513.1.2024.6>
9. Bobro N. Digital technologies in the context of economic systems development. *International Journal of Economics and Business Administration*. 2024. Vol. XII. No. 2. P. 64–70. DOI: <https://doi.org/10.35808/ijeba/842>

10. Tymoshenko O. I., Yahodzinskyi S. M. Digitalization of universities in the context of modern challenges. *Scientific Bulletin: Collection of Scientific Papers of the European University* / ed. board: O. I. Tymoshenko et al. Kyiv: Publishing House of the European University, 2024. P. 6–9. DOI: <https://doi.org/10.978-966-301-266-7/1.2024.6>
11. Technavio. Online Education Market by Type, Product, and Geography – Forecast and Analysis 2024–2028. *PR Newswire*. URL: <https://www.prnewswire.com/news/home/20240529490578/en> (дата звернення: 20.09.2025).
12. Grand View Research. E-Learning Services Market Size, Share & Trends Analysis Report By Provider, By Learning Mode, By Deployment Type, By End-use, By Region, And Segment Forecasts, 2024–2030. URL: <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/e-learning-services-market> (дата звернення: 20.09.2025).
13. Market Data Forecast. Europe E-Learning Market Research Report – Segmented By Technology and End User (K–12, Higher Education, Corporates, and Others), 2024–2029. URL: <https://www.marketdataforecast.com/market-reports/europe-e-learning-market> (дата звернення: 20.09.2025).
14. The Business Research Company. Online Education Global Market Report 2025. URL: <https://www.thebusinessresearchcompany.com/report/online-education-global-market-report> (дата звернення: 20.09.2025).

References

1. Komninos A., Santoro C., Gavalas D., Schöning J., Matera M., & Leiva L. A. (2023). Proceedings of the 25th International Conference on Mobile Human-Computer Interaction, Companion, MobileHCI 2023 (Athens, Greece, September 26–29, 2023).
2. Kortemeyer G., Dittmann-Domenichini N., & Merki C. (2025). Attending lectures in person, hybrid or online at a technical university: How do students choose after the pandemic, and what about the outcome? *Discover Education*, 4 (1), 94. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00500-y>
3. Krap A., Bataiev S., Bobro N., Kozub V., & Hlevatska N. (2024). Examination of digital advancements: Their influence on contemporary corporate management methods and approaches. *Multidisciplinary Reviews*, 7, 2024spe026. DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe026>
4. Kubiv S., Bobro N., Lopushnyak G., Lenher Y., & Kozhyna A. (2020). Innovative potential in European countries: Analytical and legal aspects. *International Journal of Economics and Business Administration*, 8 (2), 250–264. DOI: <https://doi.org/10.35808/ijebe/457>
5. Lan H., Zhang Y., & Liu W. (2024). Assessing the digital competence of in-service university educators. *Education and Information Technologies*, 29 (5), 11245–11263. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12765-2>
6. Leiva L. A., Matera M., & Schöning J. (2023). PACMHCI V7, MHCI, September 2023 Editorial. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 7 (MHCI), Article 191, 1–2. DOI: <https://doi.org/10.1145/3604238>
7. Kaku M. (2019). 10 Robots, artificial intelligence, and the future of work. In *Environmental health and the US federal system: Sustainably managing health hazards* (p. 254).
8. Lysenko S., Bobro N., Korsunova K., Vasylchyshyn O., & Tatarchenko Y. (2024). The role of artificial intelligence in cybersecurity: Automation of protection and detection of threats. *Economic Affairs*, 69(Special Issue), 43–51. DOI: <https://doi.org/10.46852/0424-2513.1.2024.6>
9. Bobro, N. (2024). Digital technologies in the context of economic systems development. *International Journal of Economics and Business Administration*, 12(2), 64–70. DOI: <https://doi.org/10.35808/ijebe/842>
10. Tymoshenko O. I., & Yahodzinskyi S. M. (2024). Digitalization of universities in the context of modern challenges. In *Scientific Bulletin: Collection of Scientific Papers of the European University* (pp. 6–9). Kyiv: Publishing House of the European University. DOI: <https://doi.org/10.978-966-301-266-7/1.2024.6>
11. Technavio. (2024). Online education market by type, product, and geography – Forecast and analysis 2024–2028. *PR Newswire*. URL: <https://www.prnewswire.com/news/home/20240529490578/en> (accessed: 20.09.2025).
12. Grand View Research. (2024). E-learning services market size, share & trends analysis report by provider, by learning mode, by deployment type, by end-use, by region, and segment forecasts,

2024–2030. Retrieved September 20, 2025 URL: <https://www.grandviewresearch.com/industry-analysis/e-learning-services-market> (accessed: 20.09.2025).

13. Market Data Forecast. (2024). Europe e-learning market research report – Segmented by technology and end user (K–12, higher education, corporates, and others), 2024–2029. URL: <https://www.marketdataforecast.com/market-reports/europe-e-learning-market> (accessed: 20.09.2025).

14. The Business Research Company. (2025). Online education global market report 2025. URL: <https://www.thebusinessresearchcompany.com/report/online-education-global-market-report> (accessed: 20.09.2025).

Отримано 14.10.2025.

Прийнято до друку 10.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 14.10.2025.

Accepted for publication 10.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 378.147:[37.015.311+91]

Кейс-метод як інструмент впливу на географічне мислення студентів-географів

CASE METHOD AS A TOOL FOR INFLUENCE ON GEOGRAPHICAL THINKING OF GEOGRAPHY STUDENTS

БЕЗУГЛИЙ Віталій – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри географії, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, 49010, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6454-3635>

ЛИСИЧАРОВА Галина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, 49010, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7368-9828>

СИЗЕНКО Олег – старший викладач кафедри географії, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, 49010, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9158-1693>

BEZUGLY Vitaly – Ph.D., Head of the Department of Geography, Oles Honchar Dnipro National University, 72 Nauky Ave., Dnipro, 49010, Ukraine

LYSYCHAROVA Halyna – Ph.D., Associate Professor, Department of Geography, Oles Honchar Dnipro National University, 72 Nauky Ave., Dnipro, 49010, Ukraine

SYZENKO Oleh – Senior Lecturer, Department of Geography, Oles Honchar Dnipro National University, 72 Nauky Ave., Dnipro, 49010, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-13>

Анотація. У статті досліджуються теоретико-методичні аспекти застосування кейс-методу у викладанні географічних дисциплін у закладах вищої освіти. У контексті сучасної трансформації освіти: від традиційних репродуктивних моделей до діяльнісно-орієнтованих підходів, кейс-метод виступає ефективним засобом формування географічного мислення, аналітичних і комунікативних компетентностей студентів ЗВО. Автори підкреслюють важливість розвитку здатності працювати з різноманітними джерелами інформації, у тому числі картами, статистикою, цифровими даними, що сприяє критичному осмисленню просторових явищ та прийняттю обґрунтованих рішень. Доведено, що у вищій освіті важливість мають не лише знання, а й уміння критично осмислювати інформацію, застосовувати її на практиці та приймати обґрунтовані рішення. Це особливо актуально для підготовки фахівців у сфері географії, де формування географічного мислення – здатності аналізувати просторові явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і приймати професійні рішення, є ключовим завданням. У роботі аналізуються сучасні наукові підходи до кейс-методу, його структура, основні принципи розробки навчальних кейсів та варіанти організації роботи з ними серед студентів-географів закладів вищої освіти. Особлива увага приділяється практичним прикладам використання кейсів із курсу «Суспільна географія України», які активізують дослідницьку діяльність і сприяють глибшому усвідомленню навчального матеріалу. Розробка кейсів базується на принципах актуальності, проблемності, відповідності навчальним цілям, доступності матеріалу та відкритості рішень, що стимулюють творчість. Форми роботи з кейсами при вивченні географії можуть бути груповими, індивідуальними або проектними, що розвиває різні компетентності: співпрацю, самостійність, критичне мислення

і практичний досвід. У статті застосування кейс-технології розглядається як дієвий інструмент формування професійної компетентності майбутніх географів, що забезпечує гармонійне поєднання теорії із практикою та розвиток ключових навичок, необхідних для своєї подальшої професійної діяльності.

Ключові слова: кейс-метод, вузівська географічна освіта, студенти ЗВО, географічне мислення, професійні компетентності, форми роботи з кейсом.

Summary. The article explores the theoretical and practical aspects of applying the case method in teaching geographical disciplines at higher education institutions. In the context of the modern transformation of education – from traditional reproductive models to activity-oriented approaches – the case method serves as an effective means of developing geographical thinking, as well as the analytical and communication competencies of university students. The authors emphasize the importance of developing the ability to work with diverse sources of information, including maps, statistics, and digital data, which fosters critical reflection on spatial phenomena and the ability to make informed decisions. It is proven that in higher education, not only knowledge but also the ability to critically interpret information, apply it in practice, and make well-grounded decisions is of great importance. This is especially relevant for training specialists in the field of geography, where the development of geographical thinking – the ability to analyze spatial phenomena, establish cause-and-effect relationships, and make professional decisions – is a key objective. The paper analyzes contemporary scientific approaches to the case method, its structure, the main principles of developing educational cases, and the possible ways of organizing work with them among university students. Particular attention is paid to practical examples of using cases from the course «Human Geography of Ukraine», which stimulate research activity and contribute to a deeper understanding of the learning material. The development of cases is based on the principles of relevance, problem orientation, alignment with learning objectives, accessibility of material, and openness of solutions that encourage creativity. Forms of working with cases in geography classes can be group-based, individual, or project-oriented, which helps develop various competencies such as collaboration, independence, critical thinking, and practical experience. The article considers the use of case technology as an effective tool for developing the professional competence of future geographers, ensuring a harmonious combination of theory and practice and fostering the growth of key skills necessary for their future professional activity.

Key words: case method, higher geographical education, university students, geographical thinking, professional competencies, forms of working with a case.

Вступ. У контексті сучасної трансформації освітнього простору спостерігається відчутний зсув від традиційних підходів до навчання, яке ґрунтується на репродуктивному засвоєнні знань, до діяльнісно-орієнтованих, особистісно-центрованих і компетентнісних моделей навчання. Така еволюція відповідає потребам інформаційного суспільства, де ключовими стають не стільки обсяг накопиченої інформації, скільки здатність її критично осмислювати, ефективно застосовувати в нових ситуаціях та приймати обґрунтовані рішення.

Особливої актуальності набуває переосмислення змісту та методів підготовки фахівців у сфері географії. Географічна освіта в сучасних умовах повинна забезпечувати не лише фактологічне знання про географічні об'єкти й процеси, а й формувати у студентів географічного мислення як інтелектуального інструменту для аналізу просторових явищ і прийняття рішень у своїй подальшій професійній діяльності. Географічне мислення трактується як здатність оперувати просторовими образами, моделювати та інтерпретувати природні, соціально-економічні та екологічні процеси у взаємозв'язку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та оцінювати їхній вплив на регіональні й глобальні системи.

У процесі професійної підготовки студентів-географів важливо акцентувати увагу не лише на засвоєнні теоретичних знань, а й на формуванні здатності працювати з різними джерелами географічної інформації – картографічними, статистичними, дистанційними та цифровими

даними. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей і вміння інтегрувати знання в розв'язанні практично зорієнтованих завдань. Отже, формування географічного мислення студентів виступає фундаментальною складовою їхньої фахової компетентності та є необхідною умовою їх адаптації до динамічних викликів професійної практики.

Аналіз останніх досліджень. Наукове осмислення проблеми використання кейс-методу в освітньому процесі знайшло своє відображення у працях численних сучасних методистів (рис. 1). Серед них варто відзначити роботи Л. Козак, О. Чуйко, Т. Пащенко, Н. Ноздріної, О. Подкопаєвої та ін., які розглядають кейс-метод як інноваційну педагогічну технологію, що сприяє розвитку критичного мислення, формуванню професійних компетентностей та активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається.



Рис. 1. Огляд існуючих підходів до змісту та трактування кейс-методу в навчанні

У вітчизняній педагогічній літературі кейс-метод (метод кейсів, метод конкретних ситуацій) трактується як ефективний інструмент активного навчання, що ґрунтується на аналізі реальних або наближених до реальних ситуацій. Л. Козак [6] зазначає, що кейс-метод організує самостійну пізнавальну діяльність здобувачів освіти у штучно змодельованому професійному середовищі, де поєднуються теоретичні знання з практичними вміннями для вирішення творчих завдань. У статті О. Чуйко [14] підкреслюється, що цей метод сприяє формуванню в учнів здатності до самостійного вирішення проблем, розвитку аналітичних та комунікативних навичок. Кейс-технологія, на думку Т. Пащенко [9], є аналізом конкретної ситуації, яка спонукає учнів активізувати набуті знання та застосувати їх у практичному контексті.

Н. Ноздріна та Г. Сударева [7], дослідивши особливості викладання хімії, розглядають кейс як спеціально структурований навчальний матеріал, укладений на основі реального або умовно змодельованого практичного прикладу, який виступає підґрунтям для активізації пізнавальної діяльності та організації дискусійного навчального середовища. У методичній літературі з географії [1, 2, 4] також наявні окремі напрацювання щодо впровадження кейс-методу в освітній процес, проте вони здебільшого орієнтовані на заклади загальної середньої

освіти. Так, О. Подкопаєва [11] зазначає, що кейс-метод допомагає учням на уроках географії розвивати критичне мислення, навички аналізу та прийняття рішень, що особливо актуально в контексті сучасної географічної освіти.

Таким чином, серед наявних методичних досліджень представлено значну кількість праць, присвячених застосуванню кейс-технологій в освітньому процесі загалом, однак дослідження, що стосуються використання цього методу в навчанні географії, є нечисленними, особливо в контексті підготовки студентів-географів закладів вищої освіти.

Метою статті є розкриття теоретичних засад та практичних аспектів застосування кейс-методу у викладанні географічних дисциплін у закладах вищої освіти з метою формування географічного мислення, розвитку аналітичних і комунікативних компетентностей студентів, а також підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців-географів.

Виклад основного матеріалу. Кейс-метод, як ефективна складова сучасного освітнього процесу, вже довів свою результативність у навчанні учнів закладів загальної середньої освіти. Водночас у закладах вищої освіти його потенціал часто залишається недооціненим: перевага надається традиційним формам подачі матеріалу, зокрема лекційному викладу. Проте саме в підготовці майбутніх фахівців-географів кейс-метод може відігравати важливу роль, оскільки сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню практичних навичок вирішення професійно зорієнтованих задач і забезпечує тісний зв'язок теоретичних знань із реальними життєвими ситуаціями.

Як підкреслюють сучасні методисти [13, 14], головною метою кейс-методу є розвиток у студентів здатності самостійно мислити, оцінювати інформацію та застосовувати набуті знання у практичних умовах. Саме тому кейс-метод повністю відповідає засадам евристичного навчання, оскільки стимулює пізнавальну активність, формує навички критичного мислення та адаптації до нових освітніх і професійних викликів. Крім того, кейс-метод розглядається не лише як ефективна педагогічна технологія, а й як особливий стиль мислення викладача, що базується на гнучкості, творчому підході та постійному самовдосконаленні.

Структурно навчальний кейс зазвичай містить три основні складові (рис. 2).



Рис. 2. Структура кейс-методу

Робота із кейсом зазвичай відбувається у кілька етапів. У науково-педагогічній літературі [3, 9, 10, 12, 13] існують різні підходи до класифікації та кількості цих етапів: одні методисти виокремлюють три основні стадії, інші – п'ять чи більше, залежно від цілей та специфіки кейсу. Втім, загалом можна узагальнити структуру роботи з кейсом у кілька ключових етапів, які найчастіше можуть застосовуватися на практиці: спочатку студенти знайомляться із ситуацією (індивідуально або в групах), занурюються в суть проблеми. Цей етап

переходить у наступний – етап обговорення, під час якого студенти обговорюють можливі причини і шляхи вирішення проблемної ситуації, відповідають на запитання кейсу, висловлюють свої ідеї. На заключному етапі представники груп або окремі студенти презентують свої рішення, відбувається підсумкове обговорення за участю всієї групи та викладача, аналізуються різні підходи і формулюються певні висновки. Викладач при цьому виконує роль модератора дискусії, слідує, щоб обговорення рухалося в конструктивному напрямку і методично коректно доповнює чи виправляє студентські думки за потреби [7].

Кейс-метод поєднує елементи проблемного навчання, спілкування та практичного застосування знань. Його використання робить навчання з географії цікавішим і мотивує студентів, адже вони розглядають реальні життєві ситуації, а не абстрактні приклади. Робота з кейсами допомагає формувати як професійні, так і загальні компетентності, розвиває критичне та системне мислення, уміння аналізувати факти, оцінювати різні погляди й робити обґрунтовані висновки. Крім того, цей метод сприяє розвитку комунікаційних навичок, уміння аргументувати власну позицію та ефективно працювати в команді [5].

Унікальність географії полягає в тому, що вона поєднує знання з комплексу природничих і суспільних наук, формує світогляд і просторове мислення, ознайомлює студентів із територіальним підходом до вивчення світу, країни, регіону. У цьому контексті кейс-метод дозволяє ефективно реалізовувати міжпредметні зв'язки, активізує аналітичну діяльність та формує власну позицію студента щодо певних географічних явищ. Можна припустити, що за умови систематичного використання кейс-технологій здобувачі освіти не лише глибше опанують географічну картину світу, а й сформують більш усвідомлене та особистісно забарвлене ставлення до неї [8, 9]. Кейс-технологія є особливо ефективною у вивченні географії, оскільки передбачає роботу з картографічними матеріалами, статистичними даними, а також включає аналіз природних і соціально-економічних процесів. Її використання дозволяє поєднати теоретичні знання з практичним досвідом, формуючи в студентів уміння комплексно оцінювати географічні явища та приймати обґрунтовані рішення в реальних ситуаціях.

У процесі вивчення географії особливе значення має розвиток уміння аналізувати просторові дані. Студент повинен уміти «читати» карту: виділяти її елементи, встановлювати між ними взаємозв'язки та робити обґрунтовані висновки (наприклад, визначати тип клімату за поєднанням ізотерм та ізогіст). Важливу роль у цьому процесі відіграє абстрагування, тобто здатність відокремлювати другорядні деталі та виявляти основні закономірності.

Не менш значущим компонентом географічного мислення є вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між природними та соціальними явищами. Наприклад, пояснюючи, чому в різних регіонах України кількість опадів відрізняється, студент має врахувати низку взаємопов'язаних чинників, зокрема рельєф, напрямки панівних вітрів, відстань від океану, і потім сформулювати узагальнений висновок. Формування таких інтелектуальних дій відбувається поетапно: спочатку через демонстрацію зразків міркувань викладачем, далі – у колективних завданнях, а згодом і в процесі самостійної діяльності студентів.

Наприклад, при вивченні дисципліни «Суспільна географія України», застосування кейс-методу дозволяє не лише урізноманітнити традиційний підхід до опрацювання змісту, а й значно активізувати аналітичну, комунікативну та дослідницьку діяльність студентів, розвиваючи водночас критичне мислення й уміння працювати з реальними ситуаціями. Зокрема, кейс-метод, що спрямований на прогнозування змін, доцільно застосовувати під час вивчення теми «Сільське господарство України», наприклад: як зміниться аграрне виробництво в Україні в разі підвищення середньорічної температури на 2°C. Це завдання формуватиме у студентів уміння прогнозувати, працювати з агрокліматичними зонами, аналізувати та оцінювати ризики

для врожаїв, зміни у розподілі вологості тощо. Також ефективним є використання кейсів під час вивчення екологічних наслідків Чорнобильської аварії 1986 р. У ході виконання такого завдання студенти досліджуватимуть вплив екологічного лиха на природні комплекси, економіку та соціальну сферу відповідного регіону, а також мають розробити пропозиції щодо можливих шляхів відновлення постраждалих територій. Такий кейс дає змогу не лише глибше осмислити зміст теми, а й сформувати в студентів екологічну відповідальність і вміння застосовувати географічні знання для аналізу реальних кризових ситуацій.

Отже, під час розроблення кейсів з курсу «Суспільна географія України» доцільно враховувати такі основні принципи:

- *принцип актуальності і реалістичності.* Ситуація, запропонована студентам, повинна відображати реальні процеси або проблеми з суспільної географії. Наприклад, кейс може стосуватися екологічної проблеми навколо металургійного комбінату, вибору місця для будівництва нового заводу, аналізу конкурентоспроможності української металургії на світовому ринку тощо. Реалістичність повинна забезпечуватися використанням актуальних даних;

- *принцип проблемності.* Кейс повинен містити чітко визначену проблему або протиріччя, яке потребує розв'язання. Відповідно до особливостей кейс-методу, створюється проблемна ситуація на основі фактів реального життя, що спонукає студентів до аналізу і пошуку рішення;

- *принцип зв'язку із навчальними цілями.* Кейс конструється таким чином, щоб його розв'язання сприяло досягненню методичних цілей теми. Тобто зміст кейсу має охоплювати ті знання і уміння, які передбачені навчальною програмою (наприклад, у кейсі про екологічну модернізацію заводу студенти застосовують знання про види металургійних технологій і фактори розміщення виробництва);

- *принцип доступності й посильності.* Незважаючи на можливу складність ситуації, умови кейсу мають бути подані у зрозумілій і логічно структурованій формі. За потреби завдання доцільно розподіляти на підзадачі або запитання, а всі необхідні вихідні матеріали (карти, таблиці, текстові описи тощо), чітко систематизувати для полегшення сприйняття та аналізу інформації студентами;

- *принцип відкритості рішення.* Якісний навчальний кейс не передбачає єдиного правильного розв'язку; навпаки, він допускає кілька можливих варіантів, кожен із яких може бути обґрунтований студентами. Такий підхід відповідає реальним життєвим ситуаціям, у яких відсутні однозначні рішення, і стимулює розвиток творчого підходу, критичного мислення та вміння аргументовано відстоювати власну позицію.

Застосування кейс-методу у вивченні географічних дисциплін є гнучким і може організовуватися в різних формах залежно від дидактичної мети, рівня підготовки студентів та обсягу наявного часу (рис. 3).



Рис. 3. Варіанти організації кейс-методу при вивченні географічних дисциплін у ЗВО

Найпоширенішою формою роботи з кейсом є *групова*, коли студенти об'єднуються в невеличкі групи для спільного аналізу ситуації та пошуку рішення. Така робота розвиває навички співпраці, комунікації та аргументованого відстоювання позицій. Викладач виконує роль фасилітатора, який підтримує дискусію і контролює розподіл ролей (аналітик, доповідач, критик тощо). Активна участь кожного учасника забезпечує ефективність роботи. Груповий кейс-метод особливо корисний для розвитку колективного вирішення проблем, лідерських якостей і соціальних компетентностей.

Індивідуальна робота з кейсом доцільна для оцінки особистого рівня розуміння навчальної ситуації та вміння самостійно приймати рішення. Вона може виконуватися як есе, дослідницький проєкт тощо [8]. Цей підхід розвиває самоорганізацію, навички роботи з інформацією та критичне мислення.

Проектна форма кейс-методу полягає у використанні кейсу як основи для тривалої навчальної роботи – дослідницького або прикладного проєкту. Студенти планують і реалізують проєкти на основі кейсів, наприклад, створюють «Екологічну стежку свого краю» або проєкт «Майбутнє вашого міста через 20 років». Такий підхід допомагає інтегрувати знання з різних географічних дисциплін і здобути практичний досвід.

Отже, залежно від навчальних завдань, викладач може організувати роботу з кейсом для студентів у різних форматах: від короткого групового обговорення на занятті до міждисциплінарного проєкту, що триває кілька тижнів.

Висновки. Кейс-метод має високий педагогічний потенціал у навчанні географії у закладах вищої освіти, адже сприяє розвитку критичного мислення, інтеграції знань з різних дисциплін і формуванню ключових компетентностей студентів. Робота з кейсами допомагає аналізувати інформацію, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, оцінювати різні варіанти рішень і застосовувати теоретичні знання на практиці, що підвищує мотивацію та активність студентів в освітньому процесі.

Особливо цінним кейс-метод є для формування географічного мислення, тобто здатності працювати з просторовими поняттями, аналізувати взаємодію природи і суспільства, приймати зважені рішення з урахуванням територіальних закономірностей. Приклади кейсів, зокрема з дисципліни «Суспільна географія України», стимулюють творчий пошук, дискусії та аргументацію, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу і розвитку практичних навичок.

Кейс-метод є ефективним засобом сучасної вузівської географічної освіти, який відповідає вимогам компетентнісного підходу. Він активізує самостійну роботу студентів, розвиває аналітичні, комунікативні та соціальні навички, а також готує до усвідомленої участі в розв'язанні соціально-економічних та екологічних проблем на різних рівнях.

Список використаних джерел

1. Вішнікіна Л., Самойленко В., Браславська О., Копилець Є. Проблемний підхід до вивчення природничої географії як засіб формування природничої компетентності майбутніх учителів географії. Збірник наукових праць *Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 4. С. 70–81. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2024.316483>
2. Григор'єва Н. В. Використання методу кейсів у навчанні географії. *Педагогічний пошук*. 2017. № 3. С. 26–30.
3. Заблотська І. Кейс-технології у виховному процесі (кейс-метод, кейс-стаді, метод конкретних ситуацій, техніка навчання, що використовує опис реальних ситуацій). *Платформа «На Урок»*. URL: <https://surl.li/rlyrfo> (дата звернення: 25.10.2025).

4. Кисельова О. О. Географічне мислення як складовий чинник формування освітніх компетентностей. *Природничі науки: проекти, дослідження, перспективи*: зб. матеріалів III міжнар. наук.-практ. конфер. (Миргород, 15–16 груд. 2022 р.). Миргород. 2022. С. 155–157.
5. Ковальова С. М. Технологія застосування кейс-методу в професійній підготовці вчителя в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 100–104.
6. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітлогічний дискурс*. 2015. № 3. С. 153–161. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/290/258> (дата звернення: 25.10.2025).
7. Ноздріна Н. А., Сударева Г. Ф. Кейс-метод як засіб реалізації Державного стандарту з хімії. *Освіта Сумщини*. 2016. № 1. С. 30–33.
8. Осіна Н. А. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. *Платформа «На Урок»*. URL: <https://surl.gd/epbgsm> (дата звернення: 25.10.2025).
9. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*. 2015. № 8. С. 94–99.
10. Пащенко Т. М. Методика створення навчальних кейсів для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2015. № 9. С. 65–70.
11. Подкопасєва О. В. Методичні матеріали «Метод кейсів у географії: шлях до інтегрованого навчання». *Платформа «На Урок»*. URL: <https://surl.li/bigyst> (дата звернення: 25.10.2025).
12. Рубін Р. І. Кейс-метод як засіб реалізації діяльнісного підходу на заняттях безпеки життєдіяльності. *Платформа «На Урок»*. URL: <https://surl.li/hygbbs> (дата звернення: 25.10.2025).
13. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2015. № 2. С. 19–28.
14. Чуйко О. В. Кейс-метод як засіб реалізації державного стандарту освіти у навчанні географії. *Блог учителя географії Чуйко О. В.* URL: <https://surl.li/gonzfy> (дата звернення: 25.10.2025).

References

1. Vishnikina L., Samoilenko V., Braslavskaya O., Kopylets Ye. (2024). Problemnyi pidkhid do vyvchennia pryrodnychoi heohrafii yak zasib formuvannia pryrodnychoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv heohrafii [A problem-based approach to studying physical geography as a means of developing the natural science competence of future geography teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu* – Collection of scientific papers of Uman State Pedagogical University, 4, 70–81. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.4.2024.316483> [in Ukrainian].
2. Hryhorieva N. V. (2017). Vykorystannia metodu keisiv u navchanni heohrafii [Using case studies in geography teaching]. *Pedahohichni poshuk* – Pedagogical search, 3, 26–30 [in Ukrainian].
3. Zablotska I. Keis-tekhnohii u vykhovnomu protsesi (keis-metod, keis-stadi, metod konkretnykh sytuatsii, tekhnika navchannia, shcho vykorystovuie opys realnykh sytuatsii) [Case technologies in the educational process (case method, case study, specific situation method, teaching technique that uses descriptions of real situations)]. *Platforma «Na Urok»* [in Ukrainian].
4. Kyselova O. O. (2022). Heohrafichne myslennia yak skladovyi chynnyk formuvannia osvithnikh kompetentnostei [Geographical thinking as a component factor in the formation of educational competencies]. *Pryrodnychi nauky: proiekti, doslidzhennia, perspektyvy*: zb. materialiv III mizhnar. nauk.-prakt. konfer. (Myrhorod, 15–16 dec. 2022 r.). Myrhorod [in Ukrainian].
5. Kovalova S. M. (2017). Tekhnolohiia zastosuvannia keis-metodu v profesiinii pidhotovtsi vchytelia v Ukraini [The technology of applying the case method in teacher training in Ukraine]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky* – Bulletin of the Ivan Franko Zhytomyr State University. Pedagogical Sciences, 3, 100–104 [in Ukrainian].
6. Kozak L. V. (2015). Keis-metod u pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [The case method in preparing future teachers for innovative professional activity]. *Osvitlohichnyi dyskurs* – Educational discourse, 3, 153–161 [in Ukrainian].
7. Nozdrina N. A., Sudareva H. F. (2016). Keis-metod yak zasib realizatsii Derzhavnoho standartu z khimii [The case method as a means of implementing the State Standard in Chemistry]. *Osvita Sumshchyny* – Education of Sumy Region, 1, 30–33 [in Ukrainian].

8. Osina N. A. Keis-metod yak sposib formuvannia zhyttievykh kompetentnostei uchniv [The case method as a way of developing students' life skills]. Platforma «Na Urok» [in Ukrainian].
9. Pashchenko T. (2015). Keis-metod yak suchasna tekhnolohiia navchannia spetsialnykh dystsyplin [The case method as a modern technology for teaching specialized disciplines]. Molod i rynok – Youth and the market, 8, 94–99 [in Ukrainian].
10. Pashchenko T. M. (2015). Metodyka stvorennia navchalnykh keisiv dlia pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv [Methodology for creating training cases for preparing future skilled workers]. ScienceRise. Pedagogical Education, 9, 65–70 [in Ukrainian].
11. Podkopaieva O. V. Metodychni materialy «Metod keisiv u heohrafii: shliakh do intehrovanoho navchannia» [Methodological materials «Case studies in geography: the path to integrated learning»]. Platforma «Na Urok» [in Ukrainian].
12. Rubin R. I. Keis-metod yak zasib realizatsii diialnisnogo pidkhodu na zaniattiakh bezpeky zhyttiediialnosti [The case method as a means of implementing the activity-based approach in life safety classes]. Platforma «Na Urok» [in Ukrainian].
13. Surmin Yu. P. (2015). Keis-metod: stanovlennia ta rozvytok v Ukraini [Case method: establishment and development in Ukraine]. Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy – Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine, 2, 19–28 [in Ukrainian].
14. Chuiko O. V. Keis-metod yak zasib realizatsii derzhavnoho standartu osvity u navchanni heohrafii. The case method as a means of implementing the state standard of education in geography teaching]. Bloh vchytelia heohrafii Chuiko O. V. [in Ukrainian].

Отримано 30.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 11.11.2025.

Прийнято до друку 21.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 30.10.2025.

Received in revised form 11.11.2025.

Accepted for publication 21.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 378.147:811

Технологічний підхід до формування навичок англомовного академічного письма у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей

TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE FORMATION OF ENGLISH-LANGUAGE ACADEMIC WRITING SKILLS IN STUDENTS OF SOCIAL AND HUMANITARIAN SPECIALTIES

ВИСОЦЬКА Ольга – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1265-7582>

ВИСОЦЬКИЙ Олександр – доктор політичних наук, професор, професор кафедри міжнародних відносин, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, просп. Науки, 72, м. Дніпро, 49010, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0712-8499>

КАРПАНЬ Ірина – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціальної та гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1921-5373>

VYSOTSKA Olha – D.Sc. (Philosophy), Professor, Head of the Philosophy Department, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

VYSOTSKYI Oleksandr – D.Sc. (Political Science), PhD (History), Professor, Professor of the International Relations Department, Oles Honchar Dnipro National University, 72 Nauky Avenue, Dnipro, 49010, Ukraine

KARPAN Iryna – PhD, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-14>

Анотація. У статті розкрито теоретичні аспекти застосування технологічного підходу до формування навичок англомовного академічного письма у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей у контексті сучасних тенденцій вищої освіти. Обґрунтовано необхідність переходу від традиційних підходів до навчання письма до технологічно структурованих моделей, які забезпечують цілісність, керованість і результативність освітнього процесу. Зазначено, що формування навичок академічного письма є не лише мовною, а й когнітивною, комунікативною та дослідницькою діяльністю, спрямованою на розвиток критичного мислення, академічної доброчесності та вміння створювати тексти відповідно до норм міжнародного наукового дискурсу. У статті представлено технологічний підхід як методологічну основу розроблення моделі навчання академічному письму, що охоплює три взаємопов'язані етапи: мотиваційно-орієнтаційний, діяльнісно-технологічний і рефлексивно-аналітичний. Визначено провідні педагогічні технології – комунікативну, рефлексивну, проєктну та проблемно-орієнтовану, які забезпечують ефективне опанування жанрових, структурних і стилістичних особливостей

академічного письма англійською мовою. Показано, що технологічний підхід виступає основою організаційно-методичних дій, спрямованих на формування у студентів умінь планувати, структурувати, аргументувати та редагувати власний науковий текст із використанням сучасних цифрових засобів. Здійснено теоретичний аналіз філософських і педагогічних основ академічного письма, його ролі як засобу інтелектуальної комунікації та представлення наукового знання. Обґрунтовано, що реалізація технологічного підходу сприяє розвитку професійно-комунікативної, дослідницької, інформаційно-цифрової та соціокультурної компетентностей студентів, а також формує їх готовність до міжкультурного академічного діалогу. Запропоновані положення мають практичну цінність для викладачів закладів вищої освіти, методистів та дослідників у галузі педагогіки і методики викладання іноземних мов, оскільки створюють підґрунтя для розроблення технологічних програм і курсів з англійської академічного письма, орієнтованих на потреби студентів соціально-гуманітарного профілю.

Ключові слова: англійське академічне письмо, технологічний підхід, педагогічні технології, соціально-гуманітарна освіта, методика викладання, вища освіта.

Summary. The article reveals the theoretical aspects of applying the technological approach to the formation of English-language academic writing skills in students of social and humanitarian specialties in the context of modern trends in higher education. The necessity of shifting from traditional approaches to writing instruction toward technologically structured models that ensure the integrity, manageability, and effectiveness of the educational process is substantiated. It is emphasized that the formation of academic writing skills is not only a linguistic process but also a cognitive, communicative, and research activity aimed at developing critical thinking, academic integrity, and the ability to produce texts in accordance with the norms of international academic discourse. The article presents the technological approach as a methodological basis for developing a model of academic writing instruction, which includes three interrelated stages: motivational and orientational, activity-technological, and reflective-analytical. The leading pedagogical technologies, communicative, reflective, project-based, and problem-oriented, are identified as those ensuring the effective acquisition of genre, structural, and stylistic features of English academic writing. It is demonstrated that the technological approach serves as a foundation for organizational and methodological actions aimed at developing students' abilities to plan, structure, argue, and edit their own scholarly texts using modern digital tools. A theoretical analysis of the philosophical and pedagogical foundations of academic writing, as well as its role as a means of intellectual communication and representation of scientific knowledge, is conducted. It is substantiated that the implementation of the technological approach contributes to the development of students' professional-communicative, research, information-digital, and sociocultural competencies, as well as fosters their readiness for intercultural academic dialogue. The proposed ideas have practical value for university instructors, methodologists, and researchers in pedagogy and foreign language teaching methodology, as they provide a basis for developing technological programs and courses in English academic writing tailored to the needs of students in social and humanitarian fields.

Key words: English academic writing, technological approach, pedagogical technologies, social and humanities education, teaching methods, higher education.

Вступ. Однією із ключових освітніх проблем є те, як зробити навчання більш простим, легким, швидким, оптимальним та ефективним. Іншими словами, це проблема знаходження засобів навчання, які можуть забезпечити досягнення максимуму освітнього результату при мінімумі витрат життєвих, фінансових, часових та людських ресурсів. У контексті впровадження компетентнісного, технологічного та діяльнісного підходів у сучасній педагогіці виникає необхідність створення ефективних моделей навчання, які забезпечують не лише засвоєння мовних норм, а й формування здатності студентів до критичного мислення, дослідницької діяльності, академічної доброчесності та самостійного продукування якісних наукових текстів. Особливої актуальності проблема набуває для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей, оскільки саме ця категорія потребує розвинених навичок письмової аргументації,

рефлексії та комунікації в міжкультурному академічному середовищі. Це обумовлено, по-перше, важливістю ефективного формування академічної грамотності студентів соціально-гуманітарного напрямку; по-друге, необхідністю швидкого залучення студентів соціально-гуманітарних спеціальностей вітчизняних закладів вищої освіти до світових стандартів наукової комунікації, по-третє, кардинальною невідповідністю норм, традицій та принципів оформлення наукових результатів у вітчизняних соціально-гуманітарних наукових текстах світовим стандартам опису та доказу наукових положень, по-четверте, щільним зв'язком педагогічних технологій як ефективних освітніх засобів з навичками як результатами їх застосування, що забезпечують автоматичне виконання дій та їх складових при повній усвідомленості цілей дій та доцільності їх проведення з точки зору загальної структури та спрямованості щодо аргументованого викладу й оформлення наукових результатів, по-п'яте, тенденцією подальшої технологізації та оптимізації освітньої сфери в світі, що висуває нові вимоги до модернізації вітчизняного освітнього та наукового простору; по-шосте, інтеграційними прагненнями України, у тому числі до світової наукової спільноти.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика формування іншомовного академічного письма посідає значне місце в сучасних дослідженнях когнітивної та комунікативної лінгвістики, педагогіки вищої школи, методики викладання іноземних мов. Теоретико-концептуальні засади нашого дослідження склали праці вчених та дослідників, що запровадили навчальні технології формування навичок англomовного академічного письма: Н. Дмітренко [4], Т. Коваль, П. Асоянц [5], С. Ніколаєва [6], Ю. Сердюченко, Т. Пахомова [8], В. Смелікова [9]. Науково-теоретичні основи академічного письма осмислені у працях таких авторів як О. Семенов, О. Фаст [7], А. Бейн [14], Х. Блер [15], С. Лінн [19], Х. Моффетт [20], Л. Райан, Л. Циммерелли [21].

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених навчанню англomовного академічного письма, застосування технологічного підходу до формування таких навичок у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей не знайшло належного осмислення в науковій літературі.

Тому **метою статті** є висвітлити теоретичні аспекти застосування технологічного підходу до формування навичок англomовного академічного письма у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Формування навичок англomовного академічного письма є одним із ключових завдань професійної підготовки студентів соціально-гуманітарних спеціальностей у контексті глобалізації освітнього простору. Академічне письмо – це не лише лінгвістична, а й когнітивна діяльність, що передбачає вміння структурувати думку, аргументувати позицію, дотримуватися наукового стилю та етичних норм академічної доброчесності. Відповідно до М. Хьюїнгса, академічне письмо – це засіб, за допомогою якого вчені намагаються переконати інших вчених в обґрунтованості своїх аргументів. Для того, щоб зробити це найбільш ефективно, ці аргументи мають бути представлені таким чином, щоб вони були прийнятні для членів академічної спільноти, в межах якої вони працюють [18, р. 11]. Е. Джиллет, А. Хаммонд і М. Мартала-Локетт визначають академічне письмо як соціальну практику, що спрямована на специфічну студентсько-викладацьку аудиторію, має метою пояснення або переконання та є результатом навчання [16, р. XIX]. Таким чином, академічне письмо є засобом, процесом та результатом вираження та обґрунтування наукового знання, ефективність якого обумовлена прийнятністю для наукової спільноти способів його реалізації та оформлення.

У теоретико-методичному вимірі академічне письмо також передбачає його розуміння як спеціалізованої мови, яка застосовується вченими для передачі масиву інформації про конкретний предмет. Так, М. Аліотта зазначає, що термін «академічне письмо» відноситься до особливого типу прози, яка використовується вченими в академічному контексті [12, р. 3].

Відповідно до О. Семеног та О. Фаст, академічне письмо – це методологія та процес, по-перше, написання наукових текстів, зокрема кваліфікаційних робіт, наукових статей, наукових монографій, та, по-друге, практика формування навичок формулювання думки, ідеї, а також структурування, компресування, редагування, створення наукового тексту, доношення його до цільової аудиторії [7, с. 4].

У зв'язку з визначенням академічного письма О. Семеног та О. Фаст треба відзначити, що важливо не лише створювати науковий текст, а вміти його доносити до цільової аудиторії, зокрема шляхом опублікування у наукових журналах. Не дарма у деяких англомовних підручниках з академічного письма наводяться рекомендації, як потрапити до престижних наукових видань. Справа в тому, що авторитетні наукові журнали уособлюють найбільш впливову наукову аудиторію світу. Тому академічне письмо – це не стільки специфічна мова, як стверджує М. Аліотта [12, р. 3], а швидше комунікація, мета якої вплинути на науковий дискурс за допомогою нових ідей та тверджень. Важливо наголосити, що ефективність академічного письма пов'язана із впливом на наукову спільноту, що, своєю чергою, вимірюється індексом цитованості. Звичайно, що мова відіграє важливу роль в академічному письмі, але головне – правильна побудова комунікації, яка призводить до впливовості автора наукового тексту.

Академічне письмо – це також репрезентація наукових результатів вченого в процесі письмової комунікації. Відповідно, це передбачає як мінімум два процеси – створення нового знання та його передання науковій спільноті. Коли йдеться про ефективність академічного письма, на першому місці опиняється ефективна комунікація, тобто дієва передача нового знання, що, своєю чергою, передбачає її відповідність прийнятим формальним нормам, які висуваються до наукового тексту, та вимогам до привабливості, цікавості, що необхідні для будь-якої ефективної комунікації. У цьому контексті є доречною концепція спокусливого академічного письма Д. Фрімана [17].

Слід також звернути увагу на іншу особливість академічного письма. Це його дослідницький вимір. Учений не просто викладає результати свого дослідження, коли створює будь-яку академічну письмову роботу. Він намагається відповісти на дослідницькі питання через роботу з науковими текстами. На це вказує Г. Бедлі, коли визначає академічне письмо не як пасивну процедуру «написання», а як більш активний набір дій і підходів, що включають конструювання, деконструкцію та реконструкцію знань, з'єднання, роз'єднання і воз'єднання концепцій, формулювання і переформулювання авторських поглядів на світ, а також формування та переформування ідей [13, р. 209–211].

Підсумовуючи, можна визначити академічне письмо як особливий вид комунікативної практики, орієнтований на формування наукових ідей і теорій, а також донесення їх до широкого кола представників академічної спільноти, з метою вплинути на процес розвитку академічних знань та прогрес у раціональному пізнанні світу за допомогою створення аргументованих дослідницьких текстів.

Англомовне академічне письмо, на відміну від україномовного, істотно відрізняється вимогами до нього, насамперед, до композиції та структури. Не можна просто перекласти на англійську мову україномовну статтю. Англомовне академічне письмо має такі основні риси як: 1) націленість на обізнану у досліджуваній проблемі аудиторію; 2) щільне поєднання мети та аргументованої позиції автора; 3) проблемний підхід до викладення матеріалу; 4) опора на раціональні засоби доказу та логічну аргументацію; 5) достовірність інформації; 6) логічна зв'язність (когерентність) тексту (усі речення мають слідували один за одним у логічному порядку); 7) мовна зв'язність (когезія) тексту (реалізується через мовні показники за рахунок слів-зв'язок: *therefore, however, furthermore, consequently* та ін.); 8) єдність викладення тексту

(кожне речення має бути пов'язане з темою та розвивати головну думку); 9) переконливість тексту (викладений матеріал наукового твору має переконувати його реципієнтів у правильності позиції автора); 10) привабливість теми та способи її розкриття автором (тема наукового твору має стосуватися важливих для академічної спільноти питань, а її розкриття – збуджувати та підтримувати інтерес читача).

Навички англомовного академічного письма пов'язані з реалізацією його основних рис, але не обмежуються ними. На думку О. Тарнопольського та С. Кожушко, навички є комплексами взаємопов'язаних автоматизмів; підсвідомих психологічних механізмів, що забезпечують автоматичне виконання дій та їх складових при повній усвідомленості цілей дій та доцільності їх проведення з точки зору загальної структури та спрямованості [11, с. 25]. Наприклад, людина, яка пише речення *I am writing to complain about...* підсвідомо обирає граматичну структуру *Present Continuous Tense* та використовує її в письмовій формі, але повністю усвідомлює мету написання цього речення та те, чого вона намагається досягнути за його допомогою [11, с. 25].

Навички та вміння складають комунікативну компетенцію людини в письмі [11, с. 16]. Поняття комунікативної компетентності визначає здатність породжувати соціально прийнятні висловлювання, що обумовлюються мовними правилами, реалізованістю висловлювань, їх доречністю для конкретного контексту. Інакше кажучи, комунікативна компетентність – це те, як особистистість сприймає соціальні ситуації навколишнього світу і відповідно до цього диференціює власні висловлювання, які вона породжує [10, с. 103].

На рівні академічного письма як форми комунікації комунікативна компетенція означає здатність автора при написанні наукового тексту відповідати нормам академічної спільноти, на визнання якої він орієнтований.

Формування навичок англомовного академічного письма у студентів може здійснюватися двома шляхами – ефективним та ресурсовитратним (екстенсивним). Технології, як ефективні практики у будь-якій соціальній сфері, орієнтовані на досягнення результатів з економією зусиль та зайвих людських витрат. Технології формування навичок англомовного академічного письма є оптимальними та доцільними системами дій, що дозволяють студентам з мінімальними часовими та розумовими витратами напрацювати доведені до автоматизму алгоритми дій, спрямовані на успішне написання наукового тексту у вигляді анотації, доповіді на конференцію, статті або кваліфікаційної роботи [1, с. 278].

Отже, технології формування навичок англомовного академічного письма у студентів можна визначити як ефективні навчальні засоби вироблення психологічних механізмів, що забезпечують автоматичне виконання дій щодо створення наукових текстів відповідно до норм академічної спільноти. Тому доцільним вважаємо використання технологічного підходу до формування у студентів навичок академічного письма.

У широкому значенні технологія є системою засобів, методів, дій, принципів та правил їх застосування у відповідному середовищі, що полегшує процес досягнення намічених цілей, забезпечуючи його ефективність та результативність. Ефективність тут виступає як співвідношення досягнутих результатів до використаних ресурсів, а результативність – як співвідношення запланованої діяльності до отриманих результатів. Правила та принципи складають необхідні умови ефективності застосування засобів, методів та дій у відповідному середовищі їх застосування.

Застосування технологій в освітній сфері є основою ефективності навчання [2, с. 35]. Технології в освіті слугують для полегшення як передачі, так і набуття знань. Вони забезпечують більшу керованість процесів навчання та є важливим чинником розвитку людського

потенціалу. Освітні технології – це інструменти, що виявляються корисними у просуванні навчання. Такими інструментами можуть бути як матеріальні об'єкти (різноманітне обладнання, зокрема, мультимедійне, комп'ютерне), так і навчальні системи, тобто способи організації навчання – методи, (наприклад, ігри) та стратегії. Такі стратегії як адаптація змісту, постійні перевірки, застосування негайного зворотного зв'язку здатні забезпечувати ефективність навчання і тому безумовно можуть вважатися освітніми технологіями [2, с. 35].

Отже, освітні технології – це системи науково та практично обґрунтованих методів та інструментів для досягнення запланованих результатів у сфері освіти або системи організаційних форм, педагогічних методів, засобів, а також соціально-психологічних, матеріально-технічних ресурсів освітнього процесу [2, с. 35]. Інакше кажучи, освітня технологія – це система послідовних, взаємопов'язаних процедур та операцій, спрямованих на ефективну реалізацію суб'єктами освітнього процесу його тактичних та стратегічних завдань [1, с. 278].

Технологічний підхід у гуманітарних та соціальних науках є більш виправданим, ніж різноманітні дескриптивні або нормативні підходи, виходячи з сучасних вимог до наукового знання та ролі науки. Технологічний підхід до освітньої діяльності дозволяє визначати ефективні системи практик (комплекси взаємопов'язаних між собою методів, дій, процедур, операцій, принципів), спрямовані на реалізацію освітніх завдань найкоротшими та найбільш результативними шляхами, як освітні технології [1, с. 278].

Виокремлення технологій щодо формування навичок англomовного академічного письма є одним із головних результатів застосування технологічного підходу. Зі свого боку, технологічний підхід до дослідження процесу навчання академічного письма дозволяє виділити та вивчити технології як найбільш ефективні інструменти його здійснення. Водночас, технологічний підхід передбачає та включає інші підходи до осмислення навчальної діяльності, спрямованої на оволодіння навичками англomовного академічного письма. До таких підходів, насамперед, слід віднести комунікативний, рефлексивний та проєктний.

Комунікативний підхід в межах технологічного інтерпретує ефективні навчальні засоби як комунікативні технології та націлений на формування комунікативних навичок.

Рефлексивний підхід орієнтований на осмислення вироблення навичок рефлексії щодо створення наукового тексту та формування рефлексивних навичок суб'єкта навчального процесу за рахунок ефективних засобів, як технологій. Оволодіння цими технологіями робить процес та результати навчання осмисленими та раціональними, та сприяє формуванню суб'єктів навчання як особистостей з глибоким рефлексивним типом мислення, з потенціалом успішних наукових комунікаторів та авторитетних учених у перспективі [3, с. 70].

Проєктний підхід передбачає написання академічного тексту як здійснення спільної навчально-пізнавальної діяльності групи студентів, що спрямована на вироблення концепції, встановлення цілей та завдань, формулювання очікуваних результатів, визначення принципів та методик вирішення поставлених завдань, планування ходу роботи, пошук доступних та оптимальних ресурсів, поетапну реалізацію плану роботи, презентацію результатів роботи, їх осмислення та рефлексію. Написання студентами соціально-гуманітарних спеціальностей наукових текстів того чи іншого жанру може інтерпретуватися як реалізація технології проєктного навчання [2, с. 36]. Проєктна технологія сприяє розвитку комунікативних і дослідницьких навичок через створення навчальних текстів різних жанрів – есе, рецензій, наукових статей.

Методичну основу формування навичок англomовного академічного письма у студентів також складає проблемно зорієнтоване навчання (*Problem-Based Learning*), яке стимулює аналітичне мислення, самостійний пошук інформації та побудову логічно структурованого тексту;

Процес формування навичок англomовного академічного письма студентами можна умовно поділити на три етапи:

- мотиваційно-орієнтаційний етап, що включає ознайомлення студентів із жанровими особливостями академічного письма, структурою тексту, вимогами до цитування й етики;
- діяльнісно-технологічний етап, який передбачає практичне опанування письмових стратегій: планування, чернеткове написання, редагування, використання цифрових інструментів.
- рефлексивно-аналітичний етап, на якому здійснюється самооцінювання, аналіз результатів, корекція мовленнєвих помилок, осмислення власного стилю письма.

Отже, у центрі технологічного підходу до формування навичок академічного письма – студент як автор тексту, що створює змістовний продукт у процесі дослідження, аргументації та критичного аналізу.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що формування навичок англomовного академічного письма у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей є складним багаторівневим процесом, який потребує системного, технологічно структурованого підходу. Технологічний підхід до формування навичок англomовного академічного письма передбачає розгляд освітніх технологій як ефективних навчальних засобів вироблення психологічних механізмів, що забезпечують автоматичне виконання дій щодо створення наукових текстів відповідно до норм академічної спільноти, перетворення їх авторів на повноцінних учасників наукового дискурсу.

Технологічний підхід може використовуватися для цілісного вивчення технологій формування навичок англomовного академічного письма у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей. Реалізація технологічного підходу передбачає застосування комунікативного, рефлексивного та проєктного підходів, проблемно-орієнтованого навчання. При цьому комунікативний підхід націлений на осмислення формування комунікативних навичок та дозволяє інтерпретувати ефективні навчальні засоби як комунікативні технології. Рефлексивний підхід орієнтований на осмислення вироблення навичок рефлексії щодо створення наукового тексту та дослідження формування рефлексивних навичок суб'єкта освітнього процесу за рахунок ефективних засобів, що інтерпретуються як технології. Проєктний підхід дозволяє дослідити написання академічного тексту студентами соціально-гуманітарних спеціальностей як реалізацію технології проєктного навчання, яка передбачає спільну навчально-пізнавальну діяльність групи студентів. Технологічний підхід може бути використаний як науково-методична основа для вдосконалення змісту, форм і методів навчання англomовного академічного письма у системі вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Висоцький О. Ю. Деякі технології формування навичок англomовного академічного письма у студентів соціально-гуманітарних спеціальностей. *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали II міжнародної наук. конф. (Дніпро, 27–28 берез. 2020 р.). Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 278–279.
2. Висоцький О. Ю. Освітні технології як чинник ефективності навчання. *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації*: матеріали II Всеукраїнської наук. конф. (Дніпро, 28–29 жовтн. 2016 р.). Дніпро: Роял Принт, 2016. С. 35–37.
3. Висоцький О. Ю. Рефлексивні технології як засіб формування навичок англomовного академічного письма. *Філософсько-світоглядні та культурологічні контексти неперервної освіти*: матеріали II міжнародної наук.-практ. конф. (Дніпро, 29 квітн. 2020 р.). Дніпро: СПД «Охотнік», 2020. С. 69–71.
4. Дмітренко Н. Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с.

5. Коваль Т. І., Асоянц П. Г. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2012. 280 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Освітні та педагогічні технології і технології навчання іноземних мов і культур. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах*: колективна монографія. Київ: Ленвіт, 2015. С. 7–37.
7. Семенов О., Фаст О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід: навч. посіб. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 221 с.
8. Сердюченко Ю. О., Пахомова Т. О. Сутність інтерактивних технологій навчання як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 3 (29). С. 207–212.
9. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійноорієнтованого спілкування засобами кейс-технологій: дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2017. 302 с.
10. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
11. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. Вінниця: Нова книга, 2008. 288 с.
12. Aliotta M. Mastering academic writing in the sciences: a step-by-step guide. Boca Raton, Florida: CRC Press, 2019. 178 p.
13. Badley G. Academic writing as shaping and re-shaping. *Teaching Higher Education*. 2009. Vol.14. Issue 2. P. 209–219.
14. Bain A. English Composition and Rhetoric: A Manual. (Classic Reprint) London: Forgotten Books, 2017. 356 p.
15. Blair H. Dr. Blair's Lectures on Rhetoric / W.E.Dean, Creator. Oxford: Sagwan Press, 2018. 276 p.
16. Gillet A., Hammond A. and Martala-Lockett M. Successful academic writing. London; New York: Pearson Education, 2009. 334 p.
17. Freeman D. Seductive academic writing / by Danyal Freeman. Newcastle upon Tyne, UK, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2018. IX, 134 p.
18. Hewings M. Introduction. *Academic writing in context: implications and applications: papers in honour of Tony Dudley-Evans / edited by Martin Hewings*. Birmingham: University of Birmingham Press, 2001. P. 9–16.
19. Lynn S. Rhetoric and Composition: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 330 p.
20. Moffett H. English for Academic Purposes. Oxford: Oxford University Press, 2015. 320 p.
21. Ryan L., Zimmerelli L. The Bedford Guide for Writing Tutors. 5th ed. Boston: Bedford/St. Martin's, 2009. 144 p.

References

1. Vysotskyi O. Yu. (2020). Deiaki tekhnolohii formuvannia navychok anhlomovnoho akademichnoho pysma u studentiv sotsialno-humanitarnykh spetsialnostei [Some technologies for developing English academic writing skills in students of social and humanities specialties]. *Osvita i nauka u minlyvomu sviti: problemy ta perspektyvy rozvytku: materialy II mizhnarodnoi nauk. konf. (Dnipro, 27–28 berez. 2020 r.)*. Dnipro: SPD «Okhotnik», 278–279 [in Ukrainian].
2. Vysotskyi O. Yu. (2016). Osvitni tekhnolohii yak chynnyk efektyvnosti navchannia [Educational technologies as a factor of learning efficiency]. *Aktualni problemy rozvytku osvity i nauky v umovakh hlobalizatsii: materialy II Vseukrainskoi nauk. konf. (Dnipro, 28–29 zhovtn. 2016 r.)*. Dnipro: Roial Prynt, 35–37 [in Ukrainian].
3. Vysotskyi O. Yu. (2020). Refleksyvni tekhnolohii yak zasib formuvannia navychok anhlomovnoho akademichnoho pysma [Reflexive technologies as a means of developing English academic writing skills]. *Filosofsko-svitohliadni ta kulturolohichni konteksty neperervnoi osvity: materialy II mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (Dnipro, 29 kvitn. 2020 r.)*. Dnipro: SPD «Okhotnik», 69–71 [in Ukrainian].
4. Dmitrenko N. Ye. (2020). Avtonomne navchannia profesiino oriietovanoho anhlomovnoho spilkuвання maibutnykh uchyteliv matematyky [Autonomous learning of professionally oriented English communication of future mathematics teachers]. Vinnytsia: TOV «TVORY» [in Ukrainian].

5. Koval T. I., & Asoiants P. H. (2012). Informatsiino-komunikatyvni tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov dlia profesiinoho spilkuвання [Information and communication technologies in teaching foreign languages for professional communication]. Kyiv: KNLU Publishing Center [in Ukrainian].
6. Nikolaieva S. Yu. (2015). Osvitni ta pedahohichni tekhnolohii i tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur [Educational and pedagogical technologies and technologies of teaching foreign languages and cultures]. Suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov i kultur: kolektyvna monohrafiia. Kyiv: Lenvit, 7–37 [in Ukrainian].
7. Semenoh O., & Fast O. (2015). Akademichne pysmo: linhvokulturolohichni pidkhid [Academic writing: A linguocultural approach]. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenka [in Ukrainian].
8. Serdiuchenko Yu. O., & Pakhomova T. O. (2020). Sutnist interaktyvnykh tekhnolohii navchannia yak zasobu formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [The essence of interactive learning technologies as a means of forming foreign language communicative competence of future teachers]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues in the Humanities, 3 (29), 207–212 [in Ukrainian].
9. Smelikova V. B. (2017). Pidhotovka maibutnikh sudnovodiiv do profesiino-oriietovanoho spilkuвання zasobamy keis-tekhnolohii [Training future navigators for professionally oriented communication using case technologies]: dys. ... kand. ped. nauk. Kherson [in Ukrainian].
10. Tarnopolskyi O. B., & Kabanova M. R. (2019). Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Alfred Nobel University [in Ukrainian].
11. Tarnopolskyi O. B., & Kozhushko S. P. (2008). Metodyka navchannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv pysma anhliiskoiu movoiu [Methodology of teaching university students to write in English]. Vinnytsia: Nova Knyha [in Ukrainian].
12. Aliotta M. (2019). Mastering academic writing in the sciences: A step-by-step guide. Boca Raton, FL: CRC Press.
13. Badley G. (2009). Academic writing as shaping and re-shaping. Teaching in Higher Education, 14 (2), 209–219.
14. Bain A. (2017). English composition and rhetoric: A manual (Classic reprint). London: Forgotten Books.
15. Blair H. (2018). Dr. Blair's lectures on rhetoric (W. E. Dean, Ed.). Oxford: Sagwan Press.
16. Gillet A., Hammond A., & Martala-Lockett M. (2009). Successful academic writing. London & New York: Pearson Education.
17. Freeman D. (2018). Seductive academic writing. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
18. Hewings M. (2001). Introduction. In M. Hewings (Ed.), Academic writing in context: Implications and applications. Papers in honour of Tony Dudley-Evans Birmingham: University of Birmingham Press, 9–16.
19. Lynn S. (2010). Rhetoric and composition: An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Moffett H. (2015). English for academic purposes. Oxford: Oxford University Press.
21. Ryan L., & Zimmerelli L. (2009). The Bedford guide for writing tutors (5th ed.). Boston: Bedford/St. Martin's.

Отримано 28.10.2025.

Прийнято до друку 28.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 28.10.2025.

Accepted for publication 28.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 378.147:81'243:378-057.875-054.6:004.9

Нові технології у процесі мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів

NEW TECHNOLOGIES IN THE LANGUAGE TRAINING OF NON-PHILOLOGY INTERNATIONAL STUDENTS

ГЕЙЧЕНКО Катерина – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, бульвар Марії Примаченко, 26, м. Запоріжжя, 69035, Україна

GEICHENKO Katerina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Language and General Theoretical Training, Head of the Department of Language and General Theoretical Training at Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University, 26 Mariia Prymachenko Boulevard, Zaporizhzhia, 69035, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0294-8423>

ГНАТЕНКО Світлана – старший викладач кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки, Запорізький державний медико-фармацевтичний університет, бульвар Марії Примаченко, 26, м. Запоріжжя, 69035, Україна

GNATENKO Svitlana – Senior Lecturer of the Department of Language and General Theoretical Training at Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University 26 Mariia Prymachenko Boulevard, Zaporizhzhia, 69035, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3577-616X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-15>

Анотація. У статті висвітлено мету мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів, які навчаються в немовних ЗВО України. Виявлено тенденції до зниження рівня мотивованості щодо вивчення української мови в інофонів під час онлайн-навчання, а також причини цього явища. Розглянуто вплив новітніх комп'ютерних технологій на систему мовної підготовки інокомунікантів. Показано, що застосування новітніх технологій, зокрема ІІІ, виявляється ефективним творчим інструментом оптимізації освітнього процесу та полегшення роботи викладача-мовника, який надає за допомогою нових форм і методів широкі можливості для зростання рівня мотивації студентів під час опанування української мови як іноземної, підвищення якості викладання в цілому. Успішний процес комунікації є життєво важливим. Тому наголошено, що для повноцінної комунікації інофонів недостатньо просто добре знати мову, якою спілкуються, а ще й необхідні знання культури носіїв цієї мови, щоб не ускладнювати розуміння контексту та певних нюансів. Акцентовано, що розвиток умінь та навичок, важливих для комунікації та роботи в команді, є необхідним для студентів-іноземців, особливо медичних ЗВО, і саме штучний інтелект може виступати каталізатором для навчання. Безперечний потенціал ІІІ спрямований на допомогу студентам адаптуватися в іншомовному середовищі. Визначено перетворення ролі як викладача, так і студента в процесі активного використання комп'ютерних технологій, зокрема ІІІ. Проте наголошено на тому, що штучний інтелект лише інструмент навчання, він не може замінити викладача-мовника, який сприяє розвитку критичного мислення та соціальних навичок студентів. Авторами приділено увагу інтеграції деяких прийомів і засобів новітніх технологій через опис досвіду роботи кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки ЗДМФУ з іноземними студентами-медиками. Представлено зразки використання ІІІ для розробки практичних занять та підготовки освітніх заходів кафедри, що може бути цікавим для педагогів, працюючих з інофонами. Наприкінці

статті авторами зазначено, що впровадження штучного інтелекту в систему мовної підготовки іноземців – це складний, але ефективний, багатоаспектний процес, який потребує подальших досліджень і розвитку освітніх технологій та обов'язкового знайомства викладачів з освітніми інноваціями.

Ключові слова: новітні технології, штучний інтелект, українська мова як іноземна, трансформація навчального процесу, іноземні студенти-нефілологи.

Summary. The article examines the objectives of language training for non-philology international students enrolled in non-linguistic higher education institutions in Ukraine. It identifies a tendency toward decreased motivation to study the Ukrainian language among non-native speakers during remote learning, along with an analysis of the underlying causes of this phenomenon. The study explores the impact of modern digital technologies on the system of language instruction for international communicators. It is demonstrated that the integration of cutting-edge tools, particularly artificial intelligence (AI), serves as an effective and creative means of optimizing the learning process and supporting language instructors. By employing innovative formats and methods, such technologies offer expanded opportunities to enhance student motivation in mastering Ukrainian as a foreign language and contribute to the overall improvement of teaching quality. Given the essential role of communication in academic and professional contexts, the authors emphasize that effective communication for non-native speakers requires more than just linguistic proficiency – it necessitates cultural awareness of the target language community to ensure proper interpretation of contextual and nuanced meanings. The development of communication skills and teamwork capabilities is particularly vital for international students in medical universities, and AI can act as a catalyst in this educational process. Its undeniable potential lies in supporting students as they adapt to a foreign-language environment. The article also highlights the evolving roles of both teachers and students within the framework of active technology integration. Despite the growing significance of AI, it is underscored that AI remains a tool – not a replacement – for language instructors, whose role in cultivating critical thinking and social skills remains indispensable. The authors present practical examples of how new technological tools, including AI, have been incorporated into the language training practices of the Department of Language and General Theoretical Training at Zaporizhzhia State Medical and Pharmaceutical University (ZSMPhU) for international medical students. The article offers illustrative cases of AI-assisted lesson planning and educational event development, which may be of interest to educators working with non-native speakers. In conclusion, the authors argue that the integration of AI into the language training system for international students is a complex yet effective and multi-dimensional process that requires further research, continued development of educational technologies, and active familiarization of teaching staff with pedagogical innovations.

Key words: innovative technologies, artificial intelligence, Ukrainian as a foreign language, transformation of the educational process, non-philology international students.

Вступ. Навчання української мови іноземців припускає включення їх у соціально значиме спілкування українською, зокрема в освітньо-професійному середовищі.

Більшість інофонів, що навчаються у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) нашої країни, студенти-нефілологи, у тому числі, медичного та фармацевтичного профілю.

Відомо, що мета навчання кожного напряму визначає програмний зміст дисципліни: фонетичний, граматичний, лексичний. Набір мовних одиниць, правила їх утворення та використання, а також мовленнєві дії й операції з мовним матеріалом, доведені до певного ступеню вдосконалення – це базисна частина об'єкта засвоєння, що є життєво необхідною для здобуття професійної освіти українською мовою. Однак результат, як правило, залежить від мотивації, яка лежить в основі всього періоду навчання.

Навчання – завжди високо вмотивований процес. Якщо мотивація низька, або зовсім відсутня, то чекати позитивних результатів, як правило, неможливо.

Сьогодні під час онлайн-навчання іноземних громадян – майбутніх лікарів, спостерігається тенденція до зниження їхнього рівня мотивованості щодо вивчення української.

Це пояснюється кількома обставинами: по-перше, іноземці були змушені виїхати з України, і зараз, знаходячись вдома або в європейських країнах, позбавлені українськомовного середовища. По-друге, більшість із них тепер працює у цих країнах. Таким чином, в українській мови з'явилися мови-конкуренти: німецька, польська, англійська, чеська, угорська та інші. По-третє, студентам, які працюють за кордоном, мало часу залишається на вивчення саме української мови як іноземної.

Окрім цього, сьогодні на заняттях мовної підготовки в онлайн-форматі, як відомо, виникає декілька серйозних проблем, які ускладнюють процес навчання. В онлайн-режимі важко забезпечити достатню практику говоріння та слухання, що важливо для мовного розвитку. Студенти-нефілологи потребують знань специфічної фахової термінології, але без належної мовної практики це може бути складно. Студенти можуть зосереджуватися на базових мовних навичках, забуваючи про спеціалізовану лексику та професійні комунікації.

Онлайн-формат обмежує можливості для живого неформального спілкування, яке допомагає студентам краще засвоїти мову. А для медиків важливо вміти спілкуватися з пацієнтами, але в онлайн-форматі це складно реалізувати. В умовах групових занять важче врахувати індивідуальні потреби та темп навчання кожного студента.

Під час мовної підготовки інофонів ми формуємо в них мовну компетенцію, компонентами якої є:

- мовні знання (правила);
- мовні навички (розпізнавання лексично і граматично прийнятних висловлювань українською, а також декодування мовних понять);
- мовні здібності (спостереження й узагальнення правил та мовні алгоритми).

Але оволодіння тільки системою української мови та правилами її функціонування в україномовній комунікації буде для іноземців недостатньо для повного та адекватного спілкування в Україні. Зрозуміло, що взаємодія людей різних країн – це не тільки володіння іноземними мовами, а й знання їхніх культур, що дає розуміння ситуації спілкування та виховує у студентів толерантність до представників інших культур. Без глибокого занурення і в культуру українського народу викладання мови може ускладнити іншомовним студентам розуміння контексту та нюансів.

Тому для оволодіння інофонами українською мовою на достатньому для навчання у ЗВО України рівні викладачу-мовнику треба бути віртуозом, увесь час у процесі мовної підготовки знаходитись у пошуку нових сучасних методів, прийомів, форм і видів роботи. Знайомство з прогресивними технологіями та застосування їх у процесі мовної підготовки – це необхідність і запорука успіху під час вивчення мови як іноземної. Як зазначено у роботі С. Шарова, в освітньому процесі важливо «враховувати здатність інтелектуальних систем до поповнення первинних знань за допомогою навчання та самонавчання, забезпечення високого рівня автоматизації при формуванні рішень, використання комплексу засобів лінгвістичного, логіко-математичного спрямування для спілкування з людиною природною мовою», що сприяє найбільшій результативності навчання під час вивчення іноземних мов [10, с. 137].

Аналіз останніх досліджень. Аналіз сучасної літератури свідчить про широку аудиторію зацікавлених користувачів новітніми інформаційними технологіями в освіті, особливо штучним інтелектом (ШІ).

Домінують праці, які досліджують проблеми використання штучного інтелекту в освіті, аналізують виклики й можливості розвитку ШІ (Г. Андрощук, Н. Габрусева, В. Грицишин, Р. Гуревич, Ю. Літвінчук, Т. Лукашів, О. Панухник, В. Фратавчан, Т. Фратавчан). На думку багатьох дослідників, застосування технологій ШІ в освітньому процесі – це необхідність

сьогодення. «Можливості імплементації ШІ (передусім ChatGPT) найвагомніше проявляються у процесах викладання й навчання під час: генерування альтернативних способів висловлення ідей; опонування (додаткова аргументація) у дискусіях; вивчення та вирішення проблем; створення контенту для занять (наприклад, визначення дискусійних питань); супроводу студентів та персоналізований зворотній зв'язок у режимі реального часу на основі інформації від студентів та викладачів; удосконалення навчальних планів і програм; вивчення та інтерпретації даних; динамічного оцінювання навчальних досягнень тощо; як окремий інструмент або інтегрований в інші системи та платформи, що використовуються у ЗВО; самовдосконалення, розширення доступу до інформації, сприяння персоналізованому та комплексному навчанню; зменшення навантаження на викладачів, що сприятиме продуктивності реалізації ключових процесів і завдань» [7, с. 73].

Однак, необхідно критично оцінювати ризики й наслідки, пов'язані з його використанням. Зокрема, А. Андрощук наголошує на ключових ризиках, таких як зниження якості контенту, втрата оригінальності, фактологічні помилки, втрата креативності та глобальне порушення авторських прав, загроза академічній доброчесності тощо, які потребують особливої уваги користувачів ШІ [1, с. 29].

Дослідники у своїх роботах описують цифрові інструменти в сучасній лінгводидактиці (І. Бакаленко, Є. Дмитерко, Л. Козуб, А. Куліченко-Чугіна, Л. Огіренко, Т. Філат, Р. Шрамко), аспекtnі можливості технологій для створення методичних матеріалів, зокрема підручників (Т. Веретенюк, Ж. Рагріна, А. Репетун, О. Цупікова, О. Черновол).

У роботах С. Гнатенко, А. Дубчак, Ю. Кравченко, Я. Литвиненко, Ю. Петручок, С. Шарова приділено увагу напрямам й перевагам використання штучного інтелекту, високому потенціалу застосування ШІ в освітньому середовищі. У дослідженнях І. Драч, О. Петроє, О. Бондаренка, І. Регейло, О. Базелюка, Н. Базелюк, О. Слободянюк розглядаються значні зміни щодо використання штучного інтелекту, які відбуваються за наступними напрямками: оцінювання (зокрема автоматичне оцінювання та оцінювання освітнього прогресу і ставлень студентів до навчання, індивідуальне і групове оцінювання тощо); прогнозування статусу навчання (передбачення відсіву студентів, груп ризику, інноваційних здібностей, кар'єрних рішень), продуктивність або задоволеність, покращення освітнього досвіду; підтримка студентів у здобутті освіти, для прикладу антропоморфна присутність, до якої віднесено віртуальних агентів та переконливе втручання через цифрові програми; тьюторинг (індивідуальні стратегії й підходи до особливостей та потреб студентів); управління навчанням (аналітика навчання, послідовність освітніх планів і програм, розробка інструкцій та розподіл студентів). Численна кількість опублікованих робіт, присвячених цьому питанню, дозволяє стверджувати, що інтерес до впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес продовжує зростати.

Мета статті – визначити можливості використання штучного інтелекту під час мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів у форматі онлайн-навчання.

У наш час, особливо в умовах дистанційного режиму, швидкий прогрес у цифровому просторі сприяє розвитку новітніх технологій, що дає поштовх до пошуку нових підходів до організації навчання здобувачів вищої освіти. Безумовно, використання можливостей віртуального спілкування, хмарних технологій, сучасних програмних складових, поєднання інтернет-ресурсів і навчальних матеріалів у форматі мультимедійного контенту на базі сучасних цифрових технологій в умовах дистанційного навчання допомагає інокомунікантам в опануванні знаннями з іноземної мови.

Активне впровадження новітніх технологій у процес навчання закладів вищої освіти змінює діяльність як викладача, так і студентів, впливаючи на зміст, структуру, форми й методи, адже

це якісно новий рівень інформаційно-методичного забезпечення. Саме це спонукає до пошуку більш ефективних шляхів співвідношень традиційних і нових методів та форм навчання, використання безперечних переваг сучасних технологій в освітньому процесі, зокрема, мовної підготовки іноземних громадян у закладах вищої освіти України.

Питання освітньої практики у використанні засобів інноваційних технологій сьогодні широко обговорюється науковцями і практиками в літературі, на симпозіумах, конференціях.

Виклад основного матеріалу. Отже, аналіз літератури та накопичений за останні роки досвід викладання української мови як іноземної переконують, що штучний інтелект може стати потужним інструментом у мовній підготовці студентів, зокрема в контексті медичної освіти для іноземних громадян.

Використовуючи досвід викладачів кафедри мовної та загальнотеоретичної підготовки Запорізького медико-фармацевтичного університету, хочемо звернути увагу на деякі прийоми й засоби, що використовуються для підвищення ефективності навчання та є корисними як для викладачів, так і для студентів.

Пропонуємо зразок одного з варіантів занять для студентів-іноземців III курсу з фахової теми: «Біль при серцево-судинних захворюваннях», яке підготовлено викладачем з використанням програми ChatGPT штучного інтелекту.

Було розроблено й запропоновано такі методи і прийоми щодо цієї теми:

1. Використання мультимедійних презентацій із графікою, схемами та відео, що ілюструють серцево-судинні захворювання і симптоми.
2. Обговорення в малих групах або парах, де студенти можуть ділитися своїми знаннями та досвідом. Наприклад, обговорення причин болю та їх значення.
3. Рольові ігри. Симуляція ситуацій, у яких студенти повинні діяти як лікарі або пацієнти, обговорюючи симптоми та ставлячи запитання.
4. Використання кейс-стаді. Аналіз реальних медичних випадків. Студенти можуть обговорювати діагнози та лікування, використовуючи відповідну лексику.
5. Граматичні вправи. Практика речень із причинами та наслідками через написання та усні вправи, де студенти створюють речення про різні симптоми.
6. Візуальні матеріали. Використання малюнків, інфографіки або схем, що демонструють анатомію серця та механізми болю, щоб покращити розуміння термінів.
7. Тестування знань. Проведення квізів чи тестів на знання термінів і симптомів, щоб перевірити засвоєння матеріалу.
8. Лексичні ігри. Гра «Слова на тему», де студенти повинні швидко називати терміни, пов'язані з серцево-судинними захворюваннями.
9. Використання онлайн-ресурсів. Залучення відео, статей або медичних платформ для самостійного навчання та підготовки.
10. Рефлексія. Наприкінці заняття обговорити, що було цікавим та корисним, щоб студенти могли висловити свої думки та поставити запитання.

А це варіант заняття з іноземними студентами-медиками на II курсі за граматичною темою «Просте речення із зазначенням причини й наслідку»:

1. Інтерактивні платформи. Онлайн-класи та вебінари: використання платформи Microsoft Teams для проведення інтерактивного заняття з обговоренням та практикою.
2. Гейміфікація. Мовні ігри: використання платформ для створення ігор, де студенти створювали речення з причинами й наслідками, заробляючи бали за правильні відповіді.
3. Генерація текстів. Автоматичні генератори речень: використання ШІ для створення прикладів речень, які студенти могли аналізувати та обговорювати.

4. Віртуальні симуляції. Рольові ігри: створення сценаріїв, де студенти взаємодіяли у віртуальному середовищі, використовуючи граматичні конструкції.

5. Мобільні додатки. Додатки для вивчення мов: використання додатків, які пропонували вправи на складання речень і перевірку знань граматики.

6. Використання відео. Показ коротких відео з поясненнями граматичних конструкцій, після яких студенти обговорювали побачене.

7. Онлайн-опитування. Анкети та опитування: використання *Google Forms* або інших платформ для збору прикладів речень від студентів та їх обговорення на аудиторному занятті.

8. Картки з термінами. Використовувались флеш-картки: використання цифрових карток для навчання ключовим словам і фразам, що пов'язані з причинами й наслідками.

9. Записи голосу. Аудіозавдання: студенти записували речення з поясненням причин і наслідків, що допомагає їм розвивати навички усного мовлення.

10. Платформи для спільної роботи. *Google Docs* або *Padlet*: створення спільних документів, де студенти разом складали речення, редагували їх та отримували зворотний зв'язок.

Ці технології і прийоми зробили заняття більш інтерактивними та цікавими, що допомогло студентам краще засвоїти матеріал.

Викладачі в умовах онлайн-навчання для посилення індивідуалізації освітнього процесу переходять до складання адаптивних навчальних платформ, пам'ятаючи, що штучний інтелект може аналізувати прогрес студента та автоматично коригувати рівень складності завдань, пропонуючи додаткові ресурси для тих, хто має проблеми з певними аспектами мови. Це може бути корисним для студентів із різним рівнем володіння мовою.

Штучний інтелект може пропонувати студентам спеціальні завдання або вправи на основі їхніх слабких місць у знаннях, наприклад, на поліпшення граматики, словникового запасу чи вимови.

Викладачі використовують ШІ для оцінки вимови студентів. Такі інструменти (наприклад, *ELSA Speak*) можуть визначати помилки у вимові, допомагаючи іноземцям вдосконалювати акцент та інтонацію.

Студенти можуть виконувати вправи, де потрібно повторювати слова або фрази, а система порівнює їхню вимову з правильною версією й дає зворотний зв'язок.

А такі інструменти, як граматичні коректори (наприклад, *GrammarLx*, *Language Tool*) аналізують висловлювання (тексти) студентів і допомагають виправляти помилки в реальному часі. На основі штучного інтелекту використовуються також чат-боти для формування навичок спілкування і практики діалогів. Студенти можуть спілкуватися з ботами, які імітують реальні ситуації, наприклад, розпитування, розмови з пацієнтами або колегами. Це дає студентам змогу практикувати мову в реальному контексті [3, с. 20].

Чат-боти ще можуть бути налаштовані для моделювання, наприклад, медичних консультацій, допомагаючи студентам вивчати медичну термінологію та практикувати комунікацію.

За допомогою штучного інтелекту можна створювати інтерактивні ігри, які сприяють вивченню нових слів, зокрема термінів у невимушеній веселій та мотивуючій формі, що дає можливість студентам краще запам'ятовувати матеріал.

Напевно, є багато ігрових можливостей на базі штучного інтелекту, але ми самі ще це не освоїли. Однак уже створюємо вікторини, кросворди на запам'ятовування термінів, які допомагають студентам вивчати медичні слова-терміни та фрази в інтерактивному форматі. Іноземні здобувачі вищої освіти можуть отримати швидкий доступ до мультимедійних ресурсів (відео, анімацій, інтерактивних моделей), що, дійсно, допомагає їм вивчати певні медичні концепції і терміни в контексті. Саме штучний інтелект може забезпечити доступ

до великої кількості навчальних матеріалів, включаючи тексти, відео, аудіо та інтерактивні вправи як викладачам, так і студентам, що робить навчання більш різноманітним та ефективним.

Викладачі успішно користуються системами машинного перекладу (це *Google Translate*, *DeepL*), які пояснюють значення медичних термінів або фраз у різних мовах. Штучний інтелект допомагає і викладачам, і студентам із перекладом спеціалізованих текстів, таких, наприклад, як медичні дослідження, або отримати переклад термінів у контексті, що актуально для медичних текстів, де одне слово може мати кілька значень залежно від ситуації.

Для викладача важливим є й те, що під час викладання української мови із залученням штучного інтелекту можна адаптувати навчальні матеріали під потреби кожного студента, враховуючи його рівень володіння мовою, швидкість засвоєння матеріалу та інші особливості. Це дозволяє кожному студенту працювати в комфортному темпі при всіх позитивних моментах використання ШІ в навчальному процесі [9].

Ми зіткнулися з тим, що штучний інтелект не завжди точно враховує специфічні контексти та нюанси, які важливі в медичному середовищі. На нашу думку, це можна пояснити тим, що особливо медичні терміни часто мають специфічні значення, які важко правильно трактувати за допомогою стандартних алгоритмів.

Отже, штучний інтелект пропонує величезний потенціал для мовної підготовки іноземних студентів немовних закладів вищої освіти.

Завдяки використанню адаптивних систем, мовних ботів, автоматичного виправлення помилок та інтерактивних завдань, студенти безперечно можуть значно покращити власні мовні навички.

Це уможливорює іноземного студента не пасивно, а активно включатися в освітній процес, співпрацювати зі штучно створеним середовищем, оптимально використовуючи можливість експериментувати в ньому щодо здійснення комунікацій та оволодіння українською мовою як іноземною.

Оскільки виховна робота зі студентами є невід'ємною частиною та продовженням освітнього процесу, ми використовуємо можливості штучного інтелекту й під час організації виховних заходів [4, с. 31].

Ознайомлюючи іноземних студентів з історією, культурою, традиціями та звичаями українського народу, на кафедрі мовної підготовки проводяться тематичні тижні до знаменних дат та свят. Викладачі за допомогою ШІ розробляють сценарії заходів, логіко-мовленнєві та мовні ігри, лінгвістичні квести, культурологічні вікторини, створюють креативні тексти, віртуальні екскурсії, круглі столи тощо. А студенти мають змогу підготувати завдання, використовуючи інтелект для підготовки певних проєктів, відеопривітань, документальних відеосюжетів, репортажів, анімацій на мовну тематику, доповідей або фотодоповідей на студентські конференції або на засідання кафедрального гуртка «Українське слово». Саме з використанням штучного інтелекту проводились заходи до Дня української мови та писемності, до Дня землі та довкілля, Дня матері, Дня вишиванки, «Український світоч – Т. Шевченко», до Дня міста тощо. Така всебічна робота необхідна для формування в іноземних студентів комунікативної компетенції під час мовної підготовки.

Симбіоз викладачів, студентів та штучного інтелекту в освітньому просторі розвиває творчі здібності інокомунікантів, активізує інтерес студентів до вивчення української мови, розвиває критичне мислення та міжкультурну компетентність. А це – забезпечення успіху в освітньому процесі. Отже, під час організації освітньої роботи викладачам закладів вищої освіти варто дотримуватись рекомендацій, які забезпечать успіх навчання й вивчення іноземної

мови: орієнтування студентів на стандарти якості, тобто визначення певних «правил гри»; забезпечення осмисленої взаємодії із ШІ; інтеграція освітніх теорій в онлайн навчання з допомогою ШІ; впровадження ШІ для збору та аналізу даних у режимі реального часу; проведення більшої кількості емпіричних досліджень для перевірки фактичних ефектів застосування ШІ в онлайн у вищій освіті; розуміння викладачами своєї ролі, яку вони можуть відігравати в практиці викладання і навчання завдяки ШІ технологіям і як використовувати їх у допомозі студентам [7, с. 74].

Водночас ми звертаємо увагу на те, що штучний інтелект – це тільки інструмент навчання, він не може замінити викладача-мовника. Тому важливо поєднувати нові технології з традиційними методами навчання для досягнення найбільш ефективних результатів. Зрозуміло, що застосування штучного інтелекту під час мовної підготовки інофонів – це перший досвід викладачів, а попереду багато нового й корисного. Завдяки курсу «Технології використання штучного інтелекту в медичній освіті», організованому для викладачів у ЗДМФУ, надається можливість досконаліше ознайомитися й оволодіти технологіями ШІ.

Висновки. Таким чином, сучасне дистанційне навчання розширює доступ до освітніх ресурсів, підвищує мотивацію та дозволяє гнучко поєднувати аудиторну й позааудиторну мовну практику. Інтеграція новітніх цифрових технологій в освітній процес ЗВО, використання мультимедійних ресурсів, інтерактивних платформ дають можливість індивідуалізувати мовну підготовку іноземців, враховуючи початковий рівень володіння мовою та професійні потреби студентів, сприяє формуванню у них стійких комунікативних навичок.

Системи штучного інтелекту та чат-боти забезпечують можливість отримання оперативного зворотного зв'язку, автоматичного аналізу помилок і персонального навчального супроводу, що оптимізує роботу викладача, а також демонструють високий потенціал для створення професійно орієнтованих ситуацій спілкування, що особливо важливо для студентів-нефілологів, зокрема медиків.

Технологічні інновації не замінюють традиційного викладання, а доповнюють його, створюючи комплексне, персоналізоване та більш мотивуюче освітнє середовище.

Впровадження штучного інтелекту в систему мовної підготовки іноземців – це багатовекторний, ефективний процес, який потребує подальших досліджень щодо сучасних освітніх технологій та обов'язкового знайомства викладачів з освітніми інноваціями.

Список використаних джерел

1. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. 2024. № 3 (2). С. 27–35.
2. Волкова Н. Зарубіжний досвід використання штучного інтелекту в освітньому процесі. *Управління розвитком соціально-економічних систем: матеріали VII міжнародної наук.-практ. конф.* (Харків, 20–21 квітн. 2023 р.). Харків: ДБТУ, 2023. С. 92–96.
3. Візнюк І. М., Буглай Н. М., Куцак Л. В. та ін. Використання штучного інтелекту в освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 59. С. 14–22.
4. Гнатенко С. Штучний інтелект в освітньому процесі: переваги і ризики. *Актуальні питання лінгводидактики: традиції та новаторство: тези міжнародної наук.-практ. онлайн-конф.* (Запоріжжя, 09–10 жовтня 2025 р.). Запоріжжя, 2025. С. 29–32.
5. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Коношевський О. Л., Воєвода А. Л., Люльчак С. Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* 2024. № 72. С. 171–186.

6. Грицишин В., Габрусєва Н. Штучний інтелект сьогодні і завтра. *Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій*: тези міжнародної наук.-техн. конф. (Тернопіль, 14–15 травн. 2020 р.). Тернопіль, 2020. С. 247–248.
7. Драч І., Петроє О., Бородієнко О., Регейло І., Базелюк О., Базелюк Н., Слободянюк О. Використання штучного інтелекту у вищій освіті. *Університети і лідерство*. 2023. № 15. С. 66–82.
8. Дубчак А. О. Напрямки використання штучного інтелекту в сучасних умовах. *Іван Пулюй: життя в ім'я науки та України (до 175-ліття від дня народження)*: матеріали міжнародної наук. конф. (Тернопіль, 28–30 вересн. 2020 р.). Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2020. С. 64–65.
9. Рагріна Ж., Репетун А. Формування професійної ідентичності студентів-медиків в умовах дистанційного навчання під час повномасштабної війни на території України. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 85. Т. 2. С. 338–345.
10. Фратавчан В. Г., Фратавчан Т. М., Лукашів Т. О., Літвінчук Ю. А. Методи та системи штучного інтелекту: навч. посіб. Чернівці: ЧНУ, 2023. 114 с.
11. Шаров С. Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. *Українські студії в європейському контексті*. 2023. № 6. С. 136–144.

References

1. Androshchuk A. H., & Maliuha O. S. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti: stan i tendentsii [Use of artificial intelligence in higher education: state and trends]. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3 (2), 27–35 [in Ukrainian].
2. Volkova N. (2023). Zarubizhnyi dosvid vykorystannia shtuchnoho intelektu v osvitnomu protsesi. Upravlinnia rozvytkom sotsialno-ekonomichnykh system [Foreign experience in the use of artificial intelligence in the educational process. Higher pink socio-economic system: materials of the International Scientific and Practical Conference]: materialy VII Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (Kharkiv, 20–21 kvitn. 2023 r.). Kharkiv: DBTU [in Ukrainian].
3. Vizniuk I. M., Buhlai N. M., Kutsak L. V. ta in. (2021). Vykorystannia shtuchnoho intelektu v osviti [The use of artificial intelligence in education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, 59, 14–22 [in Ukrainian].
4. Hnatenko S. (2025). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi: perevahy i ryzyky [Exploration of the Russian process: translation and risk]. *Aktualni pytannia lnhvodydaktyky: tradytsii ta novatorstvo: tezy mizhnarodnoi nauk.-prakt. onlain-konf. (Zaporizhzhia, 09–10 zhovtn. 2025 r.)*. Zaporizhzhia [in Ukrainian].
5. Hurevych R. S., Konoshevskiy L. L., Konoshevskiy O. L., Voievoda A. L., & Liulchak S. Iu. (2024). Intehratsiia shtuchnoho intelektu v sferu osvity: problemy, vyklyky, zahrozy, perspektyvy [Computer integration into the sphere: problems, errors, issues, prospects]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods for training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 72, 171–186 [in Ukrainian].
6. Hrytsyshyn V., Habruseva N. (2020). Shtuchnyi intelekt sohodni i zavtra [The mind of the world and the world]. *Fundamentalni ta prykladni problemy suchasnykh tekhnolohii: tezy mizhnarodnoi nauk.-tekhn. konf. (Ternopil, 14–15 travn. 2020 r.)*. Ternopil [in Ukrainian].
7. Drach I., Petroie O., Borodiienko O., Reheilo I., Bazeliuk O., Bazeliuk N., & Slobodianiuk O. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [The use of artificial intelligence in higher education]. *Universytety i liderstvo –University and Leadership*, 15, 66–82 [in Ukrainian].
8. Dubchak A. O. (2020). Napriamky vykorystannia shtuchnoho intelektu v suchasnykh umovakh [Directions of using artificial intelligence in modern conditions]. *Ivan Puliui: zhyttia v imia nauky ta Ukrainy (do 175-littia vid dnia narodzhennia): materialy mizhnarodnoi nauk. konf. (Ternopil, September 28–30, 2020)*. Ternopil: Individual Entrepreneur V. A. Palanytsia [in Ukrainian].

9. Rahrina Zh., Repetun A. (2025). Formuvannia profesiinoi identychnosti studentiv-medykiv v umovakh dystantsiinoho navchannia pid chas povnomasshtabnoi viiny na terytorii Ukrainy [Formulated by the professional identification of medical students in the environment Remote clock is a high-voltage device on the territory of Ukraine]. Naukovyi zbirnyk «Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka». Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Scientific collection Treatment practice in young drug addicts of the Ivan Franko Pedagogical University. Current power of the humanities, 85, 2, 338–345 [in Ukrainian].

10. Fratavchan V. H., Fratavchan T. M., Lukashiv T. O., & Litvinchuk Yu. A. (2023). Metody ta systemy shtuchnoho intelektu: navchalnyi posibnyk [Methods and systems of artificial intelligence: a study guide]. Chernivtsi: ChNU [in Ukrainian].

11. Sharov S. (2023). Suchasnyi stan rozvytku shtuchnoho intelektu ta napriamky yoho vykorystannia. Ukrainski studii v yevropeiskomu konteksti – Ukrainian studies in the European context 6, 136–144 [in Ukrainian].

Отримано 29.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 12.11.2025.

Прийнято до друку 28.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 29.10.2025.

Received in revised form 12.11.2025.

Accepted for publication 28.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 37.091.3:316.628]:37.091.2

Синергія курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі» у підготовці вчителя початкової школи

SYNERGY OF THE COURSE «FUNDAMENTALS OF COMPUTER SCIENCE
WITH METHODS OF TEACHING THE COMPUTER EDUCATIONAL BRANCH»
IN PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

КОЛЯДА Ірина – кандидат філософських наук, доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проєктами, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

KOLIADA Iryna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Information and Educational Project Management, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49006, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1355-4232>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-16>

Анотація. У статті досліджено проблему синергії курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі» у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Ефективна підготовка вчителя нового покоління потребує не механічного поєднання теорії й практики, а їх органічної інтеграції на основі спільної методологічної платформи. Синергія складових курсу створює простір для глибокого осмислення сутності інформатики як фундаментальної науки та водночас забезпечує практичну здатність майбутнього педагога реалізовувати її потенціал у навчальному процесі початкової школи. Така взаємодія підсилює ефективність освітнього процесу, адже дозволяє студентам не лише засвоїти базові інформатичні знання, а й навчитися трансформувати їх у доступні для молодших школярів дидактичні моделі. Вона стимулює розвиток педагогічного мислення, рефлексії, готовності до використання цифрових технологій і формує усвідомлене ставлення до професійної діяльності. Важливе місце в концептуальному аналізі посідає відтворення теоретичних конструктів, що окреслюють механізми взаємодії в площині «викладач-студент» на діяльнісному рівні. Представлено опис методів і прийомів авторського педагогічного досвіду, спрямованих на поєднання теоретичного аналізу з практичними навчальними ситуаціями. Апробовано метод навчання, який забезпечує активне включення студентів у навчальну діяльність, розвиток педагогічної майстерності, формування стійкої мотивації та розуміння цінності цифрової грамотності як складової професійної компетентності. Курс створено з урахуванням сучасних тенденцій цифровізації освіти, потреб шкільної практики та психологічних особливостей студентів педагогічних спеціальностей. Таким чином, синергетична модель курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі» є ефективним рішенням для забезпечення цілісної, компетентісно орієнтованої підготовки вчителя початкової школи, здатного творчо діяти, інтегрувати цифрові технології в освітній процес і виховувати компетентного цифрового громадянина.

Ключові слова: інформатична освітня галузь, синергія курсів, цифрова компетентність, підготовка вчителя початкової школи, методика навчання інформатики, інтеграція змісту.

Summary. The article explores the problem of synergy of the course «Fundamentals of Informatics with the Methodology of Teaching the Informatics Educational Branch» in the system of training

future primary school teachers. Effective training of a new generation teacher requires not a mechanical combination of theory and practice, but their organic integration based on a common methodological platform. The synergy of the course components creates space for a deep understanding of the essence of Informatics as a fundamental science and at the same time provides the practical ability of the future teacher to realize its potential in the educational process of primary school. Informatics knowledge, but also to learn to transform them into didactic models accessible to younger schoolchildren. It stimulates the development of pedagogical thinking, reflection, readiness to use digital technologies and forms a conscious attitude to professional activity. An important place in the conceptual analysis is occupied by the reproduction of theoretical constructs that outline the mechanisms of interaction in the «teacher – student» dimension at the activity level. A description of the methods and techniques of the author's pedagogical experience aimed at combining theoretical analysis with practical educational situations is presented. A teaching method has been tested that ensures the active inclusion of students in educational activities, the development of pedagogical skills, the formation of sustainable motivation and understanding of the value of digital literacy as a component of professional competence. The course was created taking into account modern trends in the digitalization of education, the needs of school practice and the psychological characteristics of students of pedagogical specialties. Thus, the synergistic model of the course is an effective solution for ensuring a holistic, competency-oriented training of a primary school teacher who is able to act creatively, integrate digital technologies into the educational process and educate a competent digital citizen.

Key words: *computer science education field, course synergy, digital competence, primary school teacher training, computer science teaching methodology, content integration.*

Вступ. Реформа Нової української школи визначає стратегічний вектор оновлення не лише середньої освіти, а й системи підготовки педагогічних кадрів. Сучасна школа потребує вчителя нової формації – професіонала, здатного діяти в умовах цифрової трансформації, швидко орієнтуватися в глобальному інформаційному просторі, створювати безпечне цифрове освітнє середовище, використовуючи інноваційні методи навчання. Традиційна система підготовки майбутніх вчителів залишається статичною до вибору форм і методів навчання студентів. Вона переважно спрямована на знаннєву парадигму з домінуванням лекційного матеріалу. Якщо не змінювати модель взаємодії у площині «викладач ЗВО – студент», важко подолати стереотипи професійної ролі педагога, які спираються на соціально-історичні патерни суспільства. Сприйняття вчителя як передавача знань та вартового дисципліни в класі стає свідомим та несвідомим супротивом ідей Нової української школи. В обґрунтуванні докорінних змін, один з аргументів наголошує на тому, що «українська школа не готує до успішної самореалізації в житті. Український школяр отримує в школі здебільшого суму знань» [8, с. 4]. Завдання реформи полягає не лише у зміні змісту навчання учнів, а й у переосмисленні підготовки майбутнього вчителя. Вища школа має подолати шлях від традиційної передачі знань – до формування у студентів здатності проєктувати, організовувати та фасилітувати навчальний процес на основі компетентнісного та діяльнісного підходів. Фахова підготовка майбутніх вчителів має стати тренувальним майданчиком для створення усвідомленого професійного кейсу способів взаємодії з дітьми, з врахуванням їхньої освітньої ефективності у будь-яких ситуаціях. Лише за цієї умови вища педагогічна освіта зможе стати рушієм реальних змін у школі, забезпечивши наступність між цілями НУШ та практикою сучасного навчання.

Особливо це стосується питань фахової підготовки з інформатичної освіти. Це зумовлено, перш за все, стрімким технологічним розвитком ІТ-сфери, широким застосуванням в освітній практиці імерсивних технологій та штучного інтелекту, вимогами до нових підходів у реалізації дистанційного та змішаного навчання в період повномасштабної війни в Україні. Сучасна вища освіта України стикається з проблемою зниження престижності педагогічних спеціальностей

і скороченням кількості вступників. Через відтік студентської молоді за кордон загострюється конкуренція між університетами за абітурієнтів. Це зумовлює потребу в оновленні змісту педагогічної освіти та підвищенні її привабливості для молоді.

Аналіз останніх досліджень. Інформатизація освіти стала каталізатором оновлення методів навчання, що з часом привело до переосмислення змісту освіти й ролі вчителя у цифровому суспільстві. Теоретичному обґрунтуванню завдань інформатизації освіти та впровадженням інформаційних технологій в процес навчання присвячені праці В. Бикова, Р. Гуревича, А. Гуржія, М. Жалдака, М. Кадемії, О. Співаковського та ін. Для нашого дослідження цікавими є погляди В. Бикова [2, с. 14–20] та С. Литвиної [7] щодо впливів процесу інформатизації на проектування інформаційно-освітнього середовища як освітньої системи. Ми скористаємося їхньою ідеєю виокремлення методичного та технологічного аспектів побудови навчального середовища, де консолідуються засоби ІКТ. Важливим доробком для побудови власної дидактичної моделі навчання студентів є дослідження І. Зязюна. Вчений визначав дидактичні моделі побудови навчального процесу шляхом структурування надпредметної діяльності. Виділивши 4 види діяльності (теоретико-пізнавальна та дослідницька, дискусійна, моделююча, рефлексивна), він наголошував, що «важливою особливістю використання надпредметної навчальної діяльності в сучасних дидактичних розробках є рефлексивний характер її включення у навчальний процес і в зміст учіння» [4, с. 4]. Оновлення моделі підготовки педагогічних кадрів в системі вищої освіти України здійснюється у контексті світових інтеграційних процесів. Про це свідчать результати наукових розвідок формування цифрової компетентності майбутніх вчителів, які здійснено українськими вченими-практиками Н. Морзе, М. Кадемією, М. Косярук на основі Європейської рамки цифрової компетентності DigCompEdu [10]. Поряд із системними, ґрунтовними дослідженнями змісту й моделей фахової підготовки майбутніх вчителів, в інформатичній галузі привертають увагу дослідження локального характеру, спрямовані на обґрунтування дидактичних моделей окремих навчальних закладів. Отже, А. Крижановським, Н. Кириленко, В. Кириленко були визначені педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами хмарних сервісів на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка [5]. Науковці Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Р. Гуревич, В. Кобися, Н. Опушко, А. Кобися, С. Кізім, Л. Куцак описали методичні підходи та технологічні особливості викладання навчальної дисципліни «Комп'ютерно зорієнтовані технології навчання» з використанням елементів і технологій дистанційного навчання [3]. Такі дослідження мають особливу наукову цінність завдяки своїй індивідуальності, унікальному контексту освітнього середовища та специфіці педагогічного досвіду, що дозволяє розглядати їх як важливі приклади практичної реалізації загальних концепцій інформатичної освіти.

Мета статті. Обґрунтувати педагогічну доцільність і визначити ефективні підходи до інтеграції та синергії змісту курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі», що забезпечує їх взаємне підсилення у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. *Об'єктом нашого дослідження є процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі інформатичної освіти.* Інформатична освітня галузь є цілісною складовою системи загальної освіти, виокремимо її мету і завдання за Державним стандартом початкової освіти. На відміну від традиційних освітніх галузей Державного стандарту, інформатична освітня галузь має трансдисциплінарний характер. По-перше, вона формує предметні знання, а по-друге, – виступає метаінструментом для трансформації й представлення знань з інших галузей. Це забезпечує їй провідну роль у підготовці

учнів до життя у цифровому суспільстві і реалізацію цифрової, як базової компетентності XXI століття. У контексті інформатичної освіти, інформатика виконує роль основної складової, що забезпечує рівень цифрової компетентності: 1) формує уявлення про інформаційні процеси та принципи роботи інструментів; 2) надає методи і алгоритми для моделювання та розв'язання задач; 3) визначає технологічний мінімум безпечного й ефективного використання цифрових технологій та критичної оцінки цифрового контенту.

Підґрунтям формування наукових основ інформатичної освіти є концептуальний підхід. Він не ставить в опозицію існуючі концепції, а, навпаки, консолідує різні погляди та ідеї. Розставимо головні концептуальні акценти. Концепція інформатики, як фундаментальної науки про інформаційні процеси, стала першоосновою шкільного курсу інформатики в 1980-х рр. Ключова ідея компетентнісної концепції, яка спирається на європейські рамки компетентностей (*DigComp* та *DigCompEdu*). Її завдання – розвиток компетентного цифрового громадянина. Прибічники концепції інформатизації освіти акцентують увагу на використанні інформаційно-комунікаційних технологій як засобу підвищення якості освіти. Ціннісно орієнтована концепція «інформатики для всіх» заклала основи для гуманістичної, інклюзивної моделі навчання. Концепція інформатики як засобу розвитку мислення визнає інформатику в інформаційній картині світу інструментом розвитку інтелектуальної культури. Вочевидь, інформатична освітня галузь є синтетичним утворенням, в якому поєднано наукову, технологічну, компетентнісну та ціннісну складові, що забезпечують підготовку учня до життя і діяльності в умовах цифрового суспільства. Спробуємо дати визначення, що ґрунтується на концептуальному підході, поєднує й узгоджує вищезгадані концепції. *Інформатична освітня галузь* – це інтегрована система наукових знань, педагогічних принципів і практичних підходів, спрямована на формування в учнів цілісного розуміння інформаційних процесів, розвиток мислення, цифрової грамотності та компетентності сучасного громадянина. Це визначення слугує відправною точкою нашого дослідження та виступає концептуальною основою подальших теоретичних узагальнень і практичних висновків, до якої ми будемо апелювати в процесі опису моделі синергетичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи засобами інформатики.

Предметом нашого дослідження є педагогічні умови, моделі та методи інтеграції курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі» у підготовці майбутніх вчителів початкової школи. Курс розроблено з урахуванням професійно зорієнтованого характеру процесу навчання та відображає змістовні компоненти фахової підготовки: знання предмету інформатика, розуміння методики їх викладання, володіння цифровими інструментами навчання, навички організації інформаційно-освітнього середовища, здатність до педагогічного проєктування, уміння здійснювати формувальне оцінювання та готовність до впровадження інновацій у навчальний процес.

Проаналізований нами досвід професійної перепідготовки вчителів інформатики та початкових класів, які викладають інформатику в початковій школі і пройшли тематичний курс «Інформатична освіта в початковій школі» (за 2023–2025 рр. – 427 слухачів курсу) дає можливість визначити проблему викладання інформатики в початковій школі. Вчителі інформатики, викладаючи предмет в початковій школі, мають ґрунтовну теоретичну підготовку з інформатики, проявляють професійний інтерес до її технічної складової, володіють арсеналом інформаційних ресурсів. Але спостерігається упущення у володінні методикою навчання молодших школярів та знаннях вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку. Тому вони більш тяжіють до технічної моделі викладання. Натомість, учителі початкових класів, викладаючи інформатику в початковій школі, безперешкодно використовують кращі педагогічні практики Нової української школи: ігрові та інтерактивні технології, методики

діяльнісного підходу, вдало забезпечують інтеграцію з іншими предметами. «Ахіллесовою п'ятою» вчителя початкової школи є володіння цифровими інструментами навчання та відсутність концептуального бачення місця пропедевтики вивчення інформатики, як універсальної складової наукової картини світу в системі середньої освіти. Окресливши цю проблему, при підготовці бакалаврів початкової освіти були максимально враховані особливості викладання предмету.

Програма курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі» спрямована на розширення цифрового та педагогічного потенціалу майбутніх вчителів і складається з п'яти модулів. Перші два модулі розкривають теоретичні основи інформатичної галузі. У центрі уваги – інформатика, як фундаментальна наука і базова складова цифрової освіти, що охоплює математичні й логічні основи наукового уявлення про інформаційні процеси, принципи та парадигми розроблення програмного забезпечення, а також прикладний аспект функціонування інформаційних системи і мереж зв'язку. Проєктування професійних позицій майбутніх вчителів відбувається в наступних двох модулях, зміст яких охоплює методику навчання інформатичної освітньої галузі. Розглядаються науково-методологічні засади інформатики – її цілі, закономірності та категоріальний апарат, дидактичні принципи формування інформатичної компетентності учня, педагогічні підходи та ціннісні орієнтації для організації ефективного, безпечного освітнього середовища. У п'ятому модулі студенти ознайомлюються з цифровими платформами, мультимедійними засобами та онлайн-сервісами, що підтримують сучасне викладання інформатики й формують цифрову компетентність учителя. Першорядним, на нашу думку, стало завдання проєктування такого методу навчання студентів, який здатен забезпечити взаємозближення теоретичної частини курсу з методологічною та практичною, встановлення тісних взаємозв'язків між ними. У науковій педагогічній літературі широко позиціонується термін «метод навчання». Скористаємося обґрунтуванням визначення І. Кучеренко: «...метод навчання пронизує всю педагогічну діяльність учителя / викладача: від прогнозування майбутньої навчальної діяльності, проєктування (задум, ідея, модель, що визначає взаємодію вчителя та учня (викладача і студента), заздалегідь спланований кінцевий результат, конкретизований у цілях навчального заняття) і до реалізації у процесі суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії навчання й учіння, а також рефлексії з метою порівняння очікуваного результату з одержаним» [6, с. 14].

Для проведення занять, як лекцій так і практичних, пропонуємо чотири етапну модель: цілевизначення, мотиваційний старт, суттєва частина, рефлексія. Розглянемо основні змістовні лінії кожного етапу.

На етапі *цілевизначення* студенти знайомляться з завданнями заняття, визначають власну залученість шляхом обговорення очікуваного результату навчальної діяльності, формують особисті смисли і цілі. Викладач модерує процес цілевизначення – ставить відкриті запитання, використовує метод незакінченого речення. Інтеграція дій викладача та студентів на цьому етапі створює умови для залученості до активної пізнавальної діяльності під час проведення заняття, можливості зіставити досягнуті та прогнозовані результати відносно власно визначеної цілі.

Наступним є *мотиваційний старт*. На цьому етапі простежується поєднання зовнішнього спонукання студента до активної навчальної діяльності та його внутрішнього усвідомлення важливості, необхідності, інтересу до навчання. Викладач, застосовуючи ефективні методи і прийоми, пов'язані з використанням цифрових інструментів, розвиває мотиваційну готовність студентів. Наведем декілька прикладів. На початку вивчення історичного розвитку інформатичної освіти, студентам було запропоновано на дошці Padlet висловити думку «Що для мене є інформатична освіта?», а потім, знайти і розташувати на дошці цікавий факт, пов'язаний

з інформаційними технологіями. Мотиваційним стартом до теми «Зміст, цілі та особливості викладання інформатики в школі» стало спілкування з чатом GPT. Студенти пишуть промт за зразком: «Уяви себе казковим героєм (кожен обирає героя) і поясни що для тебе означає інформатика?». Скориставшись відповідями ШІ від імені казкових героїв, разом визначаємо цілі і зміст предмету. Опановуючи понятійний апарат інформатики, вчимося розгадувати ребуси на платформі генератора ребусів або створюємо розмовляючий аватар. Мотиваційний старт на початку заняття через активну співдіяльність викладача і студентів забезпечує успіх навчального процесу. Слід зауважити, при використанні нових цифрових ресурсів, ми розглядаємо не лише їхній мотиваційний ефект і технічні можливості, а й визначаємо методичну цінність. Важлива умова – це системність і послідовність, тому діємо за алгоритмом.

1. Використовуємо цифровий продукт / ресурс як навчальний контент.
2. Визначаємо його методичну цінність шляхом запитань:
 - Чи можемо цей метод / прийом використати на уроці?
 - Які переваги / недоліки він має?
 - Які методичні завдання він вирішує?
3. На практичних заняттях навчаємося користуватися ресурсом, самостійно створювати цифрові продукти.
4. Створюємо дидактичні матеріали до уроків за допомогою ресурсу, обґрунтовуємо доцільність використання на уроці. (модуль 5, тема 1 «Використання цифрових засобів і технологій у навчанні»).

Становлення мотивації, як зазначає М. Алексеева, «за такої організації навчальної діяльності, коли в центрі уваги учнів не засвоєння готового матеріалу, а самостійні активні пошуки відповіді на поставлену перед ними пізнавальну задачу чи на питання» [1, с. 69], в поєднанні теорії з практикою створює умови для глибшого засвоєння знань і формування професійної готовності майбутнього вчителя.

Суттєвою частиною заняття є робота з новою інформацією та ідеями, теоретичне підґрунтя змісту курсу. На даному етапі формуються навички для навчання (творчість, критичне мислення, вирішення проблем) та забезпечується когнітивна потреба учитися. У майбутньому це дозволить ефективно здійснювати професійну діяльність та закриватиме потребу в саморозвитку. При підготовці до занять, звертаємо увагу на методики, що забезпечать максимальний взаємозв'язок між студентом і викладачем, спонукатимуть до активності студентів. Погоджуючись з думкою О. Хомич та І. Коляди, що «...ця активність спирається на гуманізм і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії, сприяє розвитку педагогічної майстерності, як прояву педагогом свого «Я» у професії [9, с. 38]. Аналізуючи різницю між діалогічною та монологічною формами викладання, обираємо керовану дидактичну бесіду або проблемну дискусію, використовуємо аналітичне сприйняття тексту, застосовуємо знання, отримані з попередніх тем, практикуємо відкриті запитання. Важливо створити простір для колективної взаємодії: запропонувати роботу в спільному документі / ресурсі, створити форум на навчальній платформі, скористатися можливостями інтерактивної дошки, організувати обговорення в сесійних залах. Наприклад, при розгляді Рамки цифрової компетентності освітян у форматі керованої дидактичної бесіди, студенти мали можливість ознайомитися з матеріалами сайту «Дія. Освіта», пройти тест «Цифрограм 1.0 для громадян», виявити сильні сторони власної цифрової компетентності та області для індивідуального розвитку, сформувати план – індивідуальну траєкторію розвитку, обравши кейси, запропоновані на сайті. В даному прикладі діяльність студентів, як цілісна система, переходить у площину самостійної роботи і готовності працювати з великими масивами

інформації. Важливу роль у *суттєвій частині* заняття відіграють інформаційно-аналітичні дослідження. У змісті курсу передбачено порівняння моделей навчальних програм, змістовний аналіз сучасних підручників з інформатики для початкової школи. Результати розвідки студенти презентують у форматі інфорграфіки. У контексті інформатичної освіти, представлена системна інтеграція теоретичного, технологічного та прикладного компонентів курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі», описано методичний механізм реалізації синергії на практиці.

Етап *рефлексії* передбачає узагальнення за допомогою обміну думками, визначення свого ставлення до предмету вивчення та процесу навчання, елементи самоаналізу. На цьому етапі заняття студенти трансформують нові знання на свої власні, таким чином забезпечується їх довготривалість. Варто нагадати, що якість проведення рефлексії залежить від якісно проведеного цілевизначення. Студент налаштований на досягнення результатів навчання тоді, коли очікувані результати для нього є особистими і власно визначеними, а цілі персонально значимими. Викладач акцентує на важливому – здійснити самооцінку власної роботи, визначити рівень розуміння студентами основних теоретичних конструкцій та оволодіння практичними навичками на діяльнісному рівні. Рефлексія має стратегічний характер. Усвідомлюючи особисту динаміку засвоєння знань і вироблення вмінь та навичок, здобувачі освіти мають усвідомлювати потребу їх використання в подальшому житті.

Висновки. Проведене дослідження засвідчує, що інтеграція курсу «Основи інформатики з методикою навчання інформатичної освітньої галузі» є необхідною умовою оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Така синергія забезпечує цілісне бачення інформатики як науки, навчального предмета та педагогічного інструмента формування цифрової компетентності молодших школярів. Цілісне сприйняття освітнього процесу шляхом поєднання теоретичних знань з інформатики та методичних умінь, сприяє розвитку професійного мислення, формує впевненість у використанні інформаційних технологій, підвищує мотивацію студентів до навчання. Синергія є містком між основами інформатики й методикою навчання інформатичної освітньої галузі, що підсилює значимість кожної з них. Курс створює інтегроване освітнє середовище, яке формує цифрову культуру, педагогічну мобільність і готовність до впровадження інноваційних технологій навчання. Отже, синергія змісту цих дисциплін має стратегічне значення для модернізації педагогічної освіти в Україні, оскільки сприяє підготовці вчителя нового типу – компетентного, креативного, технологічно грамотного фахівця, здатного ефективно реалізовувати цілі інформатичної освіти у початковій школі.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробленні шляхів та інструментів навчально-методичного супроводу формування цифрових компетентностей майбутніх вчителів початкової школи.

Список використаних джерел

1. Алексеева М. Мотиви навчання учнів. Київ, 1974. 116 с.
2. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. Вип. 1 (15). С. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25>
3. Гуревич Р., Кобися В., Кобися А., Опушко Н., Кізім С., Куцак Л. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів у вивченні комп'ютерно орієнтованих технологій навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2022. Вип. 63. С. 5–19.

4. Зязюн І. А. *Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми:* зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. С. 4–7.
5. Крижановський А., Кириленко Н., Кириленко В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами хмарних сервісів у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок.* 2020. № 3–4. С. 104–108.
6. Кучеренко І. Методи мотивацій і цілевизначення – як важливі складники успішного процесу учіння. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи.* 2022. № 1 (7). С. 13–21. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(7\).2022.261081](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261081)
7. Моделирование й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища: монографія / за ред. С. Г. Литвинової. Київ: ЦП «Компринт», 2015. 163 с.
8. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 29.10.2025).
9. Хомич О., Коляда І., Виноградова О., Писарева Л., Шахова К. Педагогічна майстерність майбутніх учителів початкових класів: теоретичні аспекти. *Interaction of philology, pedagogy, culture and history as a way of integrating learning: collective monograph.* International Science Group. Boston: Primedia eLaunch, 2024. P. 36–45.
10. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg Publication Office of the European Union. 2017. EUR 28558 EN.

References

1. Aleksieieva M. (1974). *Motyvy navchannia uchniv* [Students' learning motivations]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Bykov V. Iu. (2010). *Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity* [Modern tasks of informatization of education]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and learning tools*, 1 (15), 14-20. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v15i1.25> [in Ukrainian].
3. Hurevych R., Kobysia V., Kobysia A., Opushko N., Kizim S., Kutsak L. (2022). *Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u vyvchenni kompiuterno orientovanykh tekhnolohii navchannia* [Formation of digital competence of future teachers in the study of computer-oriented teaching technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zbirnyk naukovykh prats.* Vinnytsia: TOV «Druk plus» [in Ukrainian].
4. Ziaziun I. A. (2000). *Suchasni dydaktychni modeli i lohika uchinna* [Modern didactic models and learning logic]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. / za zah. red. I. A. Ziaziuna.* Kyiv-Vinnytsia: DOV Vinnytsia [in Ukrainian].
5. Kryzhanovskyi A., Kyrylenko N., Kyrylenko V. (2020). *Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly zasobamy khmarnykh servisiv u zakladakh vyshchoї osvity* [Pedagogical conditions for training future primary school teachers using cloud services in higher education institutions]. *Molod i rynek – Youth and the market*, 3–4, 104–108 [in Ukrainian].
6. Kucherenko I. (2022). *Metody motyvatsii i tsilevyznachennia – yak vazhlyvi skladnyky uspishnoho protsesu uchinna* [Motivation methods and goal setting as important components of a successful learning process]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of modern school*, 1 (7), 13–21 [in Ukrainian]. DOI: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(7\).2022.261081](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(7).2022.261081)
7. *Modeliuvannia y inteɦratsiia servisiv khmaro oriietovanoho navchalnoho seredovysheha* [Modeling and integration of cloud-based learning environment services]: monohrafiia / za red. S. H. Lytvynovoi (2015). Kyiv: TsP «Komprynt» [in Ukrainian].
8. *Nova Ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (accessed: 29.10.2025) [in Ukrainian].

9. Khomych O., Koliada I., Vynohradova O., Pysareva L., Shakhova K. (2024). Pedagogichna maisternist maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv: teoretychni aspekty [Pedagogical skills of future primary school teachers: theoretical aspects]. Interaction of philology, pedagogy, culture and history as a way of integrating learning: collective monograph. International Science Group. Boston: Primedia eLaunch [in Ukrainian].

10. Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 28558 EN [in Ukrainian].

Отримано 29.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 13.11.2025.

Прийнято до друку 28.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 29.10.2025.

Received in revised form 13.11.2025.

Accepted for publication 28.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 373.3:[391:130.2]

Вишиванка як засіб формування національної солідарності та ідентичності у підготовці майбутніх учителів початкових класів

EMBROIDERY AS A MEANS OF FORMING NATIONAL SOLIDARITY AND IDENTITY IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

ЯКОВИШИНА Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової, інклюзивної та вищої освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, 33000, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9507-3621>

YAKOVYSHYNA Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Primary, Inclusive and Higher Education, Rivne State University for the Humanities, 12 Stepana Bandera St., Rivne, 33000, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-17>

Анотація. У статті схарактеризовано зміст понять «національна солідарність» та «національна ідентичність», висвітлено освіту як простір формування національної ідентичності й солідарності; доведено, що вишиванка є маркером національної ідентичності; розкрито особливості впровадження національно-патріотичного виховання в сучасній українській початковій школі; з'ясовано маркери національної ідентичності та солідарності. Метою авторка визначила: проаналізувати роль вишиванки як маркера національної ідентичності й солідарності в освітньому просторі, розкрити її потенціал у вихованні патріотизму та самосвідомості майбутніх учителів здобувачів, а також окреслити практичні шляхи впровадження традиційної символіки у сучасний освітній процес початкової школи при підготовці майбутніх учителів. Аналізуючи сучасну систему освіти в Україні, авторка акцентує увагу на тому, що традиційно освіта виконує не лише навчальну, а й важливу виховну функцію. Формування національної ідентичності й солідарності – один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, що закріплено у Концепції Нової української школи, Стратегії національно-патріотичного виховання та низці освітньо-професійних та навчальних програм. Одним із ефективних інструментів цього процесу є використання елементів нематеріальної культурної спадщини – зокрема, вишиванки. Власне, тому в статті розглядається вишиванка як культурний символ і маркер національної ідентичності й солідарності в контексті сучасного освітнього процесу. Авторка аналізує її потенціал у формуванні патріотичних цінностей та національної ідентичності й солідарності молодших школярів. З'ясовано, що вишиванка є візуальним кодом української національної ідентичності, який поєднує в собі історичну пам'ять, духовність і регіональну самобутність. Її орнаменти й кольори не лише оздоблюють одяг, а й відображають цінності, вірування та колективний досвід народу, переданий з покоління в покоління. У сучасному суспільстві вишиванка виконує не лише естетичну, а й ідентифікаційну функцію – як символ приналежності до української культури та підтримки її спадкоємності. Наведено приклади інтеграції символіки вишиванки у зміст навчання та виховання в початковій школі України. Обґрунтовано доцільність системного підходу до використання національної символіки в освіті як засобу розвитку цілісної особистості. Стаття містить перспективи щодо подальшого вивчення теми формування національної ідентичності й солідарності в освітньому процесі сучасної початкової школи.

Ключові слова: вишиванка, здобувачі початкової школи, майбутні вчителі початкових класів, національна ідентичність, національна солідарність.

Summary. *The article characterizes the concepts of «national solidarity» and «national identity», highlights education as a space for the formation of national identity and solidarity, proves that embroidery is a marker of national identity; reveals the peculiarities of implementing national-patriotic education in modern Ukrainian primary schools; identifies markers of national identity and solidarity. The author's goal is to analyze the role of the vyshyvanka as a marker of national identity and solidarity in the educational space, reveal its potential in fostering patriotism and self-awareness among students, and outline practical ways to introduce traditional symbols into the modern educational process in primary schools. Analyzing the modern education system in Ukraine, the author emphasizes that education traditionally performs not only an educational but also an important upbringing function. The formation of national identity and solidarity is one of the priorities of state educational policy, as enshrined in the Concept of the New Ukrainian School, the Strategy for National-Patriotic Education, and several educational programs. One of the effective tools in this process is the use of elements of intangible cultural heritage, in particular, embroidery. In fact, the article considers the vyshyvanka as a cultural symbol and marker of national identity and solidarity in the context of the modern educational process. The author analyzes its potential in shaping patriotic values, national identity, and solidarity among younger schoolchildren. It has been established that the vyshyvanka is a visual code of Ukrainian national identity, combining historical memory, spirituality, and regional identity. Its ornaments and colors not only decorate clothing but also reflect the values, beliefs, and collective experience of the people, passed down from generation to generation. In modern society, the embroidered shirt performs not only an aesthetic but also an identification function – as a symbol of belonging to Ukrainian culture and supporting its continuity. Examples of the integration of embroidered shirt symbolism into the content of teaching and education in primary schools in Ukraine are given. The article substantiates the feasibility of a systematic approach to the use of national symbols in education as a means of developing a well-rounded personality. The article contains prospects for further study of the topic of forming national identity and solidarity in the educational process of modern primary schools.*

Key words: *vyshyvanka, primary school students, future primary school teachers, national identity, national solidarity.*

Вступ. У сучасному українському суспільстві, особливо в умовах російсько-української війни та викликів глобалізації, питання збереження й утвердження національної ідентичності та солідарності набуває критичної значущості. Освіта, як основний канал формування світогляду молоді, покликана не лише передавати знання, а й виховувати громадян, які усвідомлюють свою культурну належність і мають стійку патріотичну позицію. Однак на практиці виховання національної ідентичності й солідарності часто обмежується формальними заходами або подається у відірваному від реального досвіду здобувачів вигляді.

Особливу увагу заслуговує використання культурних символів, таких як вишиванка, що розглядається нами як провідний інструмент формування національної солідарності й самосвідомості. Попри свою глибоку символічність і популярність, вишиванка ще недостатньо інтегрована в системний освітній процес та часто сприймається лише як декоративний або ритуальний елемент. Відсутність методичних підходів до осмисленого залучення таких елементів у виховну й освітню діяльність знижує їхній виховний потенціал.

В освітньому середовищі початкової школи вишиванка може стати потужним виховним засобом, який об'єднує традицію та сучасність. Вона здатна транслиувати цінності, які важко передати словами: повагу до історії, любов до рідної землі, розуміння себе як частини великої культурної спільноти. Саме через інтеграцію таких символів в освітній процес початкової школи формується не лише культурна, а й громадянська зрілість нового покоління українців.

Отже, постає проблема: як ефективно залучати національні символи, зокрема вишиванку, до формування ідентичності й солідарності молоді в рамках сучасного освітнього процесу? Які підходи, форми і методи можуть сприяти глибшому засвоєнню культурного змісту та сприяти

розвитку свідомої національної позиції у здобувачів початкової школи? На що звернути увагу при підготовці майбутніх учителів початкових класів?

Аналіз останніх досліджень. Питання формування національної ідентичності й солідарності в сучасному освітньому просторі активно досліджується в межах педагогіки, культурології, соціології та філософії освіти. Теоретичні засади національного виховання висвітлені у працях таких науковців, як І. Бех, С. Гончаренко, Т. Ляшенко, Р. Сойчук, О. Сухомлинська та ін. Вони акцентували на необхідності поєднання традиційного культурного надбання з сучасними педагогічними підходами, зокрема через призму компетентнісного навчання.

Особливу увагу в науковому середовищі приділено ролі національної символіки в патріотичному вихованні. У публікаціях Л. Артюх, Н. Білик, О. Гнатюк проаналізовано культурно-історичний зміст вишиванки, її функції як маркера етнічної самоідентифікації та засобу міжпоколіннєвої комунікації. Автори підкреслювали, що вишиванка є носієм колективної пам'яті та кодом цінностей, притаманних українському народові.

У дослідженнях останніх років, присвячених національно-патріотичному вихованню в умовах Нової української школи (зокрема, у працях Н. Побірченко, І. Бега, І. Топузова), зазначається необхідність створення освітнього середовища, в якому культурна спадщина інтегрується в повсякденне життя школярів. Водночас, як свідчать практико-орієнтовані публікації у фахових педагогічних виданнях (наприклад, «Освіта України», «Педагогічна думка», «Шкільний світ»), використання вишиванки в закладах освіти здебільшого обмежується одноразовими заходами або символічними акціями, без глибокої рефлексії з боку учнів.

Досвід окремих закладів початкової освіти, описаний у публікаціях методистів та вчителів-практиків, демонструє потенціал вишиванки як засобу міжпредметної інтеграції, зокрема в поєднанні з історією, мистецтвом, мовознавством та інформаційними технологіями. Це створює підґрунтя для подальших наукових і методичних розробок щодо цілісного підходу до формування ідентичності засобами національної символіки.

Однак узагальнених комплексних досліджень, що поєднували б теоретичні засади, культурологічну інтерпретацію вишиванки та практичні освітні механізми її впровадження у виховну діяльність початкової школи, на сьогодні бракує. Це й обумовлює актуальність подальшого дослідження обраної теми.

Мета цієї статті – схарактеризувати роль вишиванки як маркера національної ідентичності й солідарності в освітньому просторі, розкрити її потенціал у вихованні патріотизму та самосвідомості здобувачів, а також окреслити практичні шляхи впровадження традиційної символіки у сучасний освітній процес початкової школи при підготовці майбутніх учителів.

Для досягнення поставленої мети необхідно виконати такі завдання: схарактеризувати зміст понять «національна солідарність» та «національна ідентичність», висвітлити освіту як простір формування національної ідентичності й солідарності; довести, що вишиванка є маркером національної ідентичності й солідарності; розкрити особливості впровадження національно-патріотичного виховання в сучасній українській початковій школі; здійснити аналіз кейсів та практичного досвіду формування ціннісного ставлення до українських традицій.

Виклад основного матеріалу. Формування *національної солідарності* в учнів початкових класів – це процес виховання у дітей молодшого шкільного віку почуття приналежності до українського народу, гордості за свою країну, готовності до спільної діяльності, підтримки ближніх і виявлення поваги до національних цінностей через педагогічно організовані форми роботи. Національна солідарність – інтегративне поняття, що охоплює: національну ідентичність (усвідомлення «я – українець / українка»), спільні моральні цінності (справедливість, свобода,

гідність, взаємоповага), емоційну єдність з народом, державою, суспільством, громадянську відповідальність і підтримку інших.

Аналізуючи поняття «солідарність», знаходимо таке його трактування: активне співчуття яким-небудь діям, думкам; спільність поглядів, інтересів; спільна відповідальність [3, с. 560]; такий стан взаємодії між людьми, у якому виникає злагоджене розуміння та сприйняття світу без насильства, де людина сприймається як найвища цінність, яка обумовлена свободою [1].

Водночас національна солідарність інтегрує переконання та дії, взаємодопомогу та підтримку членів певної соціальної групи, національної спільноти на основі спільності інтересів, зокрема національних інтересів держави, нації, та необхідності досягнення загальних цілей; спільної відповідальності; активного співчуття та підтримку актуально доречних інтересів чи думок.

Сучасна Нова українська школа розглядає формування національної солідарності як одну з ключових складових виховання молодших школярів. В умовах онлайн та змішаного навчання, коли природні соціальні зв'язки дітей із педагогами та ровесниками частково послаблюються, це завдання набуває особливої ваги. Тому підготовка майбутніх учителів початкових класів має включати не лише професійно-методичні компетентності, а й здатність передавати учням національні цінності, використовувати культурні символи – такі як вишиванка – як інструменти формування національної ідентичності та почуття єдності.

Для досягнення цієї мети необхідно систематично створювати сприятливі умови для співпраці та спілкування між вихованцями, організовувати групові проекти, де молодші школярі мають можливість спілкуватися та співпрацювати. Проведення онлайн-зустрічей та дискусій, які дозволяють здобувачам обговорювати різноманітні теми, які сприяють формуванню національної свідомості та патріотизму. Важливо підтримувати національну солідарність молодших школярів, підкреслюючи роль української мови та культури. Вихованці повинні розуміти важливість володіння українською мовою та вивчення культури своєї країни. Для цього потрібно використовувати різноманітні сучасні ресурси, якими найбільше цікавляться діти.

Як зазначається в Енциклопедії сучасної України, *національна ідентичність* – це «ототожнення себе з національною спільнотою на основі стійкого емоційного зв'язку, що виникає у результаті сформованої системи уявлень щодо традицій, культури, мови, політики, а також прийняття групових норм і цінностей. Головним ідентитетом національної ідентичності є національна свідомість. За змістом національна ідентичність – сфера ідей, цінностей і смислів культури, сприйнятих й артикульованих більшістю громадян країни. Вона має власні засади в конструюванні індивідом своєї тотожності. Вибір національної ідентичності обумовлений політичними, економічними, соціальними й історичними чинниками, що робить її рухомою» [1].

Національна ідентичність – це усвідомлення людиною своєї належності до певної нації. Вона включає: спільну історичну пам'ять, мову, культуру, традиції, національні цінності, а також почуття єдності з іншими представниками цієї нації. Це не лише зовнішні ознаки, а внутрішнє переживання: хто я є, з ким себе ототожнюю, до якого народу належу [2, с. 32].

Українська національна ідентичність – це відчуття себе українцем, засноване на: знанні й використанні української мови, повазі до української історії, зокрема подій, як-от Голодомор, визвольні змагання, Майдан, російсько-українська війна, дотриманні або шануванні українських традицій – від Різдвяних обрядів до вишиванки, усвідомленні спільної долі з народом, який виборював і виборює свою незалежність, визнанні українських символів як рідних (Тризуб, синьо-жовтий прапор, гімн), підтримці української культури: літератури, музики, кіно, мистецтва, і, зрештою, в активному громадянстві – участі в житті своєї країни.

Українська національна ідентичність не обов'язково залежить від етнічного походження. Українцем може відчувати себе будь-хто, хто: поділяє українські цінності, визнає себе частиною українського суспільства, поважає культуру і прагне її зберегти.

Маркери національної ідентичності й солідарності – це ознаки, символи, традиції, риси, які дозволяють людині ідентифікувати себе з певною нацією або етнічною спільнотою. Вони формуються історично, культурно, соціально та політично і можуть відрізнятися залежно від конкретного народу. Схарактеризуємо основні маркери національної ідентичності [7].

Мова – основний елемент ідентифікації нації. Є засобом передачі культурних кодів, традицій, історії. Наприклад: українська мова для українців – ключовий чинник національної самоідентифікації. Використання мови в побуті, освіті, культурі – важливий чинник ідентичності.

Культура – фольклор, народна музика, танці, кухня, традиції, звичаї. Так, вишиванка – не просто одяг, а символ духовності й пам'яті), писанка, весільні й календарні обряди, народна пісня (дуже мелодійна, лірична), кухня (борщ, вареники, сало, узвар) – частина культурної спадщини. Сучасна культура (кіно, музика, література) також активно формує нову ідентичність.

Унікальні елементи: вишиванка, писанка, борщ тощо – характерні для України.

Історична пам'ять. Спільне минуле, герої, трагедії, перемоги. Наприклад: пам'ять про Козаччину, визвольні змагання, Голодомор. Історія в Україні – це не лише минуле, а й потужний інструмент формування національного «я».

Релігія. У багатьох народів віра є важливою частиною ідентичності. Наприклад, для частини українців – християнство (православ'я, греко-католицизм). Багато українців сприймають віру як частину національного коріння, навіть якщо не є глибоко релігійними.

Символіка. Державні символи: прапор, герб, гімн. Неофіційні символи: тризуб, рушник, національний одяг.

Територія. Прив'язаність до рідної землі, почуття «домашнього простору». Географія країни, ландшафт, міста та села можуть нести символічне значення.

Ментальність та цінності. Особливості національного характеру, уявлення про добро і зло, свободу, справедливість. Наприклад, прагнення до волі, гідності й самобутності – характерні для українців.

Національна еліта. Визначні постаті в історії, культурі, науці. Наприклад: Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко – як моральні авторитети.

Як слушно зауважувала Л. Нагорна, «формування національної ідентичності в сьогоденній Україні надзвичайно ускладнене строкатістю етнонаціональних і регіональних ідентифікацій. Великі групи людей, які юридично є громадянами України, живуть поки що в різних щодо національної визначеності ціннісно-сміслових полях, перебувають під впливом різних міфологем. Процес особистісної «пере-ідентифікації», що нині відбувається в Україні, пов'язаний з кардинальними змінами у відчутті людиною «соціального простору» та «соціального часу». Люди змушені засвоювати нову – сучасну систему національних цінностей й обирати нові – сучасні прагматично-реалістичні орієнтири для своєї діяльності» [4, с. 27–34].

Натомість В. Кириленко акцентував увагу на тому, що «основою, у тому числі і для української національної ідентичності, є спільна історія, спільна культура й мова, відчуття необхідності колективного спільного майбутнього як спільної економічної, соціальної, культурної тощо діяльності, що є ключовими чинниками, які містять консолідаційний потенціал для суспільства. Продуктом взаємодії цих ключових чинників та водночас гарантом їх існування є українська держава, адже без їх усвідомлення та культивування український національний рух, а значить, і українська держава як результат його зусиль та боротьби, були б неможливими» [2].

Система освіти в Україні традиційно виконує не лише навчальну, а й важливу виховну функцію. Формування національної ідентичності й солідарності – один із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, що закріплено у Концепції Нової української школи, Стратегії національно-патріотичного виховання та низці навчальних програм. Одним із ефективних інструментів цього процесу є використання елементів нематеріальної культурної спадщини – зокрема, вишиванки.

Вишиванка в освітньому просторі постає як засіб інтеграції традиції в сучасність. Її можна застосовувати у міжпредметній роботі – на уроках літературного читання, «Я досліджую світ», образотворчого мистецтва, технологій, громадянської освіти. Наприклад: на інтегрованих уроках можна досліджувати тексти, у яких згадується вишивка як символ, на уроках ЯДС – аналізувати роль народного одягу в культурній боротьбі українців, на мистецтві чи трудовому навчанні – створювати елементи вишивки, вивчати техніки та орнаменти, на позаурочних заходах – проводити Дні вишиванки, етнографічні майстер-класи, квести, фотовиставки [8, с. 27–32].

Особливої уваги заслуговують інтегровані освітні події – наприклад, святкування Всесвітнього дня вишиванки. У багатьох школах це не просто дрескод, а справжнє культурне свято: з піснями, презентаціями, виставками, дискусіями про символіку, родинну пам'ять і особистий зв'язок з українською традицією. Такі заходи сприяють формуванню в здобувачів початкової освіти емоційного зв'язку з національною культурою та гордості за свою спадщину.

Також варто зазначити, що застосування теми вишиванки в початковій освіті є не лише актуальним, а й універсальним способом розвитку міжкультурної компетентності, критичного мислення, дослідницьких навичок і громадянської свідомості. Вишиванка в цьому контексті стає не лише об'єктом вивчення, а й засобом діалогу між поколіннями, регіонами, поглядами.

Отже, інтеграція вишиванки в освітній процес є ефективним способом поєднання знань, виховання, ідентичності й солідарності. Через цю символіку сучасна школа може виконувати свою культуротворчу та націєцентричну функцію.

Реалізація патріотичного виховання в сучасній початковій школі вимагає не лише теоретичного наповнення, а й живої практики. У багатьох закладах загальної середньої освіти України вишиванка стала центром численних виховних ініціатив, що об'єднують учнів, учителів, батьків та місцеві громади. Ці практики доводять, що символіка може стати ефективним засобом формування цінностей, якщо вона залучається творчо, емоційно й осмислено.

Приклади шкільних практик засвідчують, що патріотичне виховання не може обмежуватися лише гаслами чи окремими тематичними заходами. Воно потребує вчителя, який здатен натхненно інтегрувати національну символіку у повсякденне життя класу. Саме тому у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів важливо формувати не лише знання про культурні коди українства, а й педагогічну чутливість до їх виховного потенціалу. Майбутній педагог має розуміти, як через образ вишиванки можна виховувати в дітей почуття спільності, гордості за свій народ, відповідальності перед культурною спадщиною.

Приклад 1. «Жива вишиванка» (Хмельницька область).

У рамках шкільного тижня національної культури учні 1–4 класів брали участь у флеш-мобі «Жива вишиванка»: кожен клас створював «живий орнамент» на шкільному подвір'ї, одягнувшись у вишиванки певних кольорів. До події долучилися вчителі, батьки, і навіть місцеві ветерани – що перетворило її на міжпоколіннєвий діалог через символіку.

Приклад 2. Майстер-класи від народних майстрів (Рівне).

У гімназії організували цикл занять із вишивки за участі запрошених вишивальниць. Здобувачі початкової школи не тільки ознайомились із техніками й історією, але й вишили

власні елементи символів родинного оберегу. Цей досвід поєднав навчання з практикою та родинною традицією.

Приклад 3. Дослідницький проєкт «Вишиванка мого роду» (Хмельницька область).

Здобувачі 4 класу проводили мінідослідження про вишиванки в родинному контексті: інтерв'ю з бабусями, пошук старих сорочок, аналіз візерунків, написання есе про значення вишивки для їхніх предків. Підсумком став стенд «Вишита історія нашої школи», що став частиною постійної експозиції в коридорі.

Приклад 4. Інтерактивні уроки з елементами AR (Доповненої реальності).

У деяких початкових школах Дніпра освітяни використовують сучасні технології – мобільні додатки, які «оживлюють» вишиванки: скануючи орнамент, учні дізнаються про його походження, символіку та регіон. Це поєднує цифрову компетентність із культурною обізнаністю.

Існує достатньо сервісів для створення схем по вишиванню хрестиком, перетворення улюбленого фото в схему для вишивання: *Pattern Maker Stitch Art*, *Stoik Stitch Creator*, *PC Stitch* тощо.

Проаналізуємо *Ornament Name* (<https://ornament.name>), який є сервісом для створення унікального національного українського орнаменту. Це зручний для кожного онлайн-конструктор, який розроблений для людей всіх рівнів і зручний для використання на пристроях всіх типів. Прикрашаючи свій одяг або аксесуари вишивкою, ви особисто вкладаєте в неї необхідний зміст (ім'я, країну, сузір'я, почуття, музику, тварин тощо).

Ще один сервіс – «Текстова вишивка» (<https://vyshyvka.ukrzen.in.ua/>) – допоможе миттєво згенерувати ваше ім'я у готову вишивку. Вам достатньо зазначити ім'я або набір слів у відповідному віконці програми, обрати один з 4 алгоритмів генерації, та один з трьох варіантів відображення із запропонованих за допомогою відповідних клавіш, а далі натиснути «Вишити». В результаті ви отримаєте орнаментальну композицію. Алгоритм кодування даної програми ґрунтується на книзі Володимира Підгірняка «Текстова вишивка» [5].

Приклад 5. Відвідування виставки (Львів).

У липні 2023 року відбулася виставка «Жива традиція: моя сорочка» в Національному музеї у Львові імені Андрея Шептицького, унікальність якої полягала в тому, що поруч з 27 автентичними сорочками з колекції майстерні було експоновано аж 50 реплік (!), створених її учнями. Серед них чоловічі, жіночі, дитячі сорочки, відтворені за зразками локальних осередків Полісся, Поділля, Покуття, Гуцульщини й повернуті в культуру й побут сучасної родини [6].

Такі кейси демонструють, що вишиванка як елемент педагогічної практики не обмежується лише святковим вбранням. Вона здатна стати основою глибокого особистісного досвіду, відкриття власної ідентичності й формування ціннісних орієнтирів у молоді.

Висновки. Вишиванка – це набагато більше, ніж національний одяг. Це – культурний текст, зашифрований у візерунках, кольорах, техніках і пам'яті поколінь. Вона є важливим маркером української національної ідентичності, який не втрачає актуальності у XXI столітті, а навпаки – набуває нових сенсів і форм прояву, особливо в умовах війни, боротьби за свободу й самоусвідомлення як незалежної нації.

Сучасний освітній процес має унікальні можливості для інтеграції національної символіки, зокрема вишиванки, як інструменту формування цінностей, патріотичної свідомості та культурної самоповаги у здобувачів. Успішні кейси початкових шкіл свідчать про практичну ефективність таких підходів: через проєктну діяльність, креативні форми роботи, міжпредметні зв'язки та використання цифрових технологій символіка вишиванки оживає й набуває особистісного значення для дитини. Досвід використання вишиванки у виховній роботі шкіл

може і має стати частиною професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Це сприятиме розвитку їхньої здатності проектувати виховні ситуації, у яких національні символи стають не декоративним елементом, а дієвим засобом формування національної солідарності.

Утім, для системного ефекту необхідна підтримка з боку освітньої політики, методична допомога педагогам і переосмислення традицій не як декоративного елементу, а як чинника ідентичності, що здатен виховувати стійку й гідну особистість.

Таким чином, вишиванка може й має стати важливою частиною освітнього середовища – не лише у вигляді святкового одягу, а як джерело знань, цінностей і натхнення для нового покоління українців. Перспективами для подальших досліджень вважаємо такі напрями: інтеграція теми в шкільні програми; розвиток регіональних ініціатив (акцент на місцевих традиціях); підвищення кваліфікації вчителів щодо використання національної символіки в освітньому процесі початкової школи; використання цифрових технологій для осмислення традицій сучасним поколінням, яке виросло в цифровому середовищі.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія сучасної України. URL: <https://esu.com.ua/> (дата звернення: 05.07.2025).
2. Кириленко В. Національна ідентичність та її вплив на суспільну консолідацію і ефективність публічного управління. *Питання культурології*. 2022. № 39. С. 32–39.
3. Ковальова Т., Кориґа Л. Тлумачний словник української мови: 14000 слів і словосполучень. Харків: Синтекс, 2002. 672 с.
4. Нагорна Л. Ідентичність національна. *Енциклопедія історії України*. Т. 3. Інститут історії України. Київ: Наукова думка, 2005. 672 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_nacionalna (дата звернення: 05.05.2025).
5. Підгірняк В. Текстова вишивка. Бродівське письмо. 2008. 32 с.
6. Семчук Л. Діяльність мистецького простору «Майстерня Магди Дзвін» у контексті відродження української народної вишивки на початку XXI століття. *Народознавчі зошити*. 2022. Вип. 4 (166). С. 928–937. DOI: <https://doi.org/10.15407/nz2022.04.928>
7. Сміт Ентоні Д. Національна ідентичність. Київ: Основи, 1994. С. 28–51. URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi03.htm> (дата звернення: 05.05.2025).
8. Чумарна М. Код української вишивки. Львів: Априорі, 2008. 192 с.

References

1. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of Modern Ukraine]. URL: <https://esu.com.ua/> (accessed: 05.07.2025) [in Ukrainian].
2. Kyrylenko V. (2022). Natsionalna identychnist ta yii vplyv na suspilnu konsolidatsiiu i efektyvnist publichnoho upravlinnia [National identity and its impact on social consolidation and the effectiveness of public administratio]. *Pytannia kulturolohiï – Issues of cultural studies*, 39, 32–39 [in Ukrainian].
3. Kovalova T., Koryha L. (2002). Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: 14000 sliv i slovospoluchen [Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language: 14,000 Words and Phrases]. Kharkiv: Synteks [in Ukrainian].
4. Nahorna L. (2005). Identychnist natsionalna [National identity]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy*. T. 3. Instytut istorii Ukrainy, Kyiv: Naukova dumka. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_nacionalna (accessed: 05.05.2025) [in Ukrainian].
5. Pidghirnjak V. (2008). Tekstova vyshyvka. Brodivs'ke pysjmo [in Ukrainian].
6. Semchuk L. (2022). Dijal'nistj mystecjkogho prostoru «Majsternja Maghdy Dzvin» u konteksti vidrodzhennja ukrajinskoji narodnoji vyshyvky na pochatku KhKhI stolittja [The activities of the art space «Magda Dzvin's Workshop» in the context of the revival of Ukrainian folk embroidery at the beginning of the 21st century]. *Ethnographic notebooks – Narodoznavchi zoshyty*, 4. (166), 928–937. DOI: <https://doi.org/10.15407/nz2022.04.928> [in Ukrainian].
7. Smit Entoni D. (1994). Nacionaljna identychnistj [National identity]. Kyiv. Osnovy. 1994. P. 28–51. URL: <http://litopys.org.ua/smith/smi03.htm> (accessed: 05.05.2025) [in Ukrainian].

8. Chumarna M. (2008). Kod ukrajinsjkoji vyshyvky [Ukrainian embroidery code]. Lviv: Apriori, 192 p. [in Ukrainian].

Отримано 25.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 05.11.2025.

Прийнято до друку 16.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 25.10.2025.

Received in revised form 05.11.2025.

Accepted for publication 16.11.2025.

Published 18.12.2025.

Педагогіка дошкільної та середньої освіти. Професійна освіта та теорія навчання

УДК 37.013.42:371.134

Праксіологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагогів: теоретичні засади та освітні практики

PRACTICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS: THEORETICAL BASIS AND EDUCATIONAL PRACTICES

ЛИСТОПАД Олексій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3121-324X>

МАРДАРОВА Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, 65020, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8899-2830>

LYSTOPAD Oleksii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», 26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

MARDAROVA Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool Education State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», 26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18>

Анотація. У статті розкрито сутність праксіологічного підходу як методологічного ресурсу розвитку професійної компетентності педагогів. Здійснено аналіз його теоретичних засад, що поєднують філософсько-методологічний, педагогічний та практико-орієнтований виміри. Показано, що праксіологічний підхід дозволяє подолати розрив між теорією і практикою, забезпечуючи результативність, ефективність і доцільність професійної діяльності педагога. Обґрунтовано значення праксіології для розвитку інтегративних характеристик професійної компетентності, зокрема вміння здійснювати рефлексію, приймати оптимальні рішення та організовувати освітній процес на засадах продуктивності й ціннісної орієнтованості. У результаті проведеного аналізу професійна компетентність педагога з позицій праксіологічного підходу інтерпретується як інтегрована, багаторівнева та динамічна якість особистості, що розвивається на основі знань, але визначається передусім готовністю та здатністю до ефективного практичного їхнього втілення в конкретних професійних ситуаціях. Вона не зводиться до формального засвоєння теоретичних положень, а передбачає органічне поєднання когнітивного, операційно-діяльнісного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів, що забезпечують цілісність і результативність педагогічної діяльності. Особливу увагу приділено освітнім практикам, що відображають праксіологічний підхід: практики аналітичного моделювання професійної діяльності, практики індивідуальної та колективної рефлексії, практики партнерського професійного зростання, практики персонального супроводу та розвитку, дослідницько-трансформаційні практики. У межах праксіологічного

підходу систематизовані освітні практики виконують роль функціонального інструментарію розвитку компетентностей педагогів. Вони забезпечують комплексну інтеграцію когнітивного, діяльнісного та ціннісно-рефлексивного компонентів професійної майстерності, стимулюючи формування здатності до саморефлексії, критичного аналізу власних дій та вибору оптимальних педагогічних стратегій.

Ключові слова: прaksiологічний підхід, професійна компетентність педагога, освітні практики, рефлексія, ефективність педагогічної діяльності.

Summary. The article reveals the essence of the praxeological approach as a methodological resource for the development of professional competence of teachers. An analysis of its theoretical foundations, combining philosophical-methodological, pedagogical and practice-oriented dimensions, has been carried out. It is shown that the praxeological approach allows overcoming the gap between theory and practice, ensuring the effectiveness, efficiency and expediency of the professional activity of teachers. The significance of praxeology for the formation of integrative characteristics of professional competence, in particular the ability to reflect, make optimal decisions and organise the educational process on the basis of productivity and value orientation, is substantiated. As a result of the analysis, the professional competence of a teacher from the perspective of the praxeological approach is interpreted as an integrated, multi-level and dynamic quality of personality, which develops on the basis of knowledge, but is determined primarily by the readiness and ability to effectively implement it in specific professional situations. It is not limited to the formal assimilation of theoretical principles, but involves an organic combination of cognitive, operational-activity, value-motivational and reflective components that ensure the integrity and effectiveness of pedagogical activity. Special attention is paid to educational practices that reflect the praxeological approach: practices of analytical modelling of professional reality, practices of individual and collective reflection, practices of professional growth in partnership, practices of personal support and development, and research and transformation practices. Within the framework of the praxeological approach, systematised educational practices serve as functional tools for the development of teachers' competencies. They ensure comprehensive integration of cognitive, activity-based, and value-reflective components of professional mastery, stimulating the formation of self-reflection skills, critical analysis of one's own actions, and selection of optimal pedagogical strategies.

Key words: praxiologial approach, professional competence of teachers, educational practices, reflection, effectiveness of pedagogical activity.

Вступ. У сучасних умовах реформування освіти актуалізується проблема якості професійної підготовки та неперервного розвитку педагогів. Вимоги до сучасного педагога зростають: він має не лише володіти фаховими знаннями, а й демонструвати критичне мислення, інноваційність, комунікаційні вміння та здатність до творчого розв'язання професійних завдань [2, с. 105–111]. Традиційні підходи, орієнтовані переважно на засвоєння знань, виявляються недостатніми для формування компетентного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах динамічного освітнього процесу.

Необхідним є пошук методологічних орієнтирів, що інтегрують теорію й практику та забезпечують розвиток професійних компетентностей через рефлексію й самоаналіз діяльності. Таким підґрунтям виступає прaksiологічний підхід, який розглядає професійну діяльність як процес цілеспрямованої активності, що потребує оптимізації та постійного вдосконалення [1, с. 49–53]. Його застосування переорієнтовує підготовку педагогів з абстрактних моделей на практико-орієнтовані стратегії, де ключовим є формування умінь аналізувати, планувати, організовувати й оцінювати власну професійну діяльність.

Аналіз останніх досліджень. Представник Львівсько-Варшавської філософської школи Т. Котарбінський, засновник прaksiології як науки про ефективну діяльність, наголошував на цілеспрямованості, організованості та доцільності дій. У педагогіці означені принципи

виявляються у здатності педагога формулювати предметні й метапредметні цілі, проєктувати освітній процес як цілісну систему та аналізувати ефективність застосованих методів і засобів навчання.

В українській науковій традиції (І. Бех, А. Богуш, В. Луговий, П. Саух, О. Топузов та ін.) праксіологічний підхід розглядається як ресурс модернізації освіти, що сприяє підвищенню її якості та професійної майстерності педагога. Дослідники (О. Біляковська, А. Малихін, В. Поліщук, О. Шевчук та ін.) підкреслюють, що праксеологічний підхід забезпечує інтеграцію знань, умінь і особистісних якостей, орієнтуючи освітній процес на результативність та усвідомленість. Практиологічний підхід дозволяє педагогу не лише застосовувати знання на практиці, а й розвивати рефлексію, творчий пошук та здатність до оптимізації власної діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні праксіологічного підходу як методологічної основи розвитку професійної компетентності педагогів та аналізі освітніх практик, що сприяють його реалізації.

Виклад основного матеріалу. Дослідження [1; 4; 5] засвідчують, що праксіологічний підхід є важливою теоретико-методологічною основою розвитку професійної компетентності педагогів, перетворюючи їхню діяльність на цілеспрямовану, рефлексивну та результативну практику. Водночас його впровадження ускладнюється орієнтацією частини педагогів на традиційні інтуїтивні моделі роботи, браком уваги до формування вмінь аналізу й оптимізації діяльності у програмах підготовки, а також ризиком сприйняття праксіології як надмірної стандартизації. Завдання полягає у пошуку балансу між ефективністю та творчістю [3].

Поділяємо позицію О. Біляковської, яка переконливо доводить, що «реалізація ідей праксеологічного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів в Україні дає можливість створити праксеологічно зорієнтоване навчальне середовище, організувати ефективну освітню діяльність, спрямовану на забезпечення майбутнього вчителя знаннями продуктивних дій, практичних цінностей, що сприятиме успішній професійно-педагогічній діяльності» [1, с. 53]. Означена думка акцентує увагу на тому, що впровадження праксеологічного підходу в освітній процес є важливим чинником формування професійної компетентності майбутнього педагога, адже забезпечує єдність теоретичної підготовки та практичної діяльності, сприяючи розвитку здатності до ефективного педагогічного самоздійснення.

Можна з упевненістю сказати, що праксіологічний підхід дозволяє педагогові свідомо проєктувати й удосконалювати власну діяльність, оцінювати ефективність застосування знань у конкретних умовах і розвивати здатність до рефлексії та взаємодії. Його ключові риси: діяльнісна спрямованість, інтеграція теорії й практики та орієнтація на результативність, що забезпечують цілісний розвиток професійної компетентності та роблять цей підхід ефективним інструментом модернізації освіти.

Проведений аналіз [1; 4; 5] дозволяє виокремити ключові теоретичні засади праксіологічного підходу до розвитку професійної компетентності: принцип діяльнісного опосередкування – професійна компетентність формується та проявляється виключно в процесі реальної педагогічної діяльності, яка виступає головним об'єктом аналізу та вдосконалення; принцип рефлексивності – розвиток компетентності неможливий без критичного аналізу власних дій, їх мотивів, методів, перешкод і отриманих результатів, рефлексія є основним механізмом переходу від досвіду до професійної майстерності; принцип ефективності та оптимальності – метою є не просто виконання дій, а пошук найбільш раціональних, ресурсозберігаючих і цілеспрямованих шляхів досягнення педагогічних цілей; принцип технологізованості –

праксіологічний підхід сприяє структуруванню педагогічної діяльності як послідовності обґрунтованих і відрефлексованих дій.

Підтримуючи позицію А. Малихіна, варто зазначити, що «в організації освітнього процесу у педагогічних закладах вищої освіти праксеологічний підхід виконує певні функції, що дає можливість забезпечити взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, які сприяють успіху студентів в оволодінні методичними знаннями та навичками» [4, с. 70]. Наведена позиція підкреслює роль праксеологічного підходу як ключового методологічного орієнтира підготовки майбутніх педагогів, який поєднує теорію з практикою, сприяє розвитку рефлексії та підвищує результативність освітньої діяльності.

У результаті проведеного аналізу праць провідних учених (В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.) професійна компетентність педагога з позицій праксіологічного підходу інтерпретується як інтегрована, багаторівнева та динамічна якість особистості, що розвивається на основі знань, але визначається передусім готовністю та здатністю до ефективного практичного їхнього втілення у конкретних професійних ситуаціях. Вона не зводиться до формального засвоєння теоретичних положень, а передбачає органічне поєднання когнітивного, операційно-діяльнісного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів, що забезпечують цілісність і результативність педагогічної діяльності.

Когнітивний компонент охоплює систему професійно-педагогічних знань, які забезпечують орієнтацію в теорії та методології освітнього процесу, формують здатність педагога до адекватного сприйняття, аналізу та інтерпретації педагогічних явищ і ситуацій. До його змісту належать знання з психолого-педагогічних наук, дидактики, методики викладання, педагогічного менеджменту та інноваційних технологій. У межах праксіологічного підходу знання розглядаються не як самоціль, а як функціонально значущий ресурс, що набуває реальної цінності лише в процесі практичного використання для ефективного розв'язання професійних завдань. Важливим стає не стільки накопичення інформації, скільки здатність до її осмислення, інтеграції та застосування в умовах динамічного освітнього середовища.

Операційно-діяльнісний компонент виражає рівень сформованості вмінь і навичок, що дозволяють педагогу здійснювати педагогічну діяльність на високому рівні результативності. Йдеться про здатність до планування, організації, реалізації та оцінювання освітнього процесу. У праксіологічному вимірі цей компонент означає готовність до оптимізації власної діяльності, раціонального використання педагогічних технологій, ефективного розподілу ресурсів та часу. Особливого значення набуває здатність педагога до гнучкої перебудови діяльності залежно від ситуації, застосування інноваційних методів та адаптації їх до конкретних освітніх умов.

Ціннісно-мотиваційний компонент відображає внутрішню професійну позицію та систему ціннісних орієнтацій педагога. Він охоплює мотивацію до професійної діяльності, прагнення до саморозвитку, орієнтацію на цінності гуманізму, партнерства, інноваційності й соціальної відповідальності. У праксіологічному контексті цей компонент забезпечує усвідомлену спрямованість діяльності педагога на досягнення максимальної ефективності та результативності. Стійка мотивація досягнення й готовність брати відповідальність за результати власної праці стають фундаментальними передумовами професійної компетентності.

Рефлексивний компонент визначає здатність педагога до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності та її постійного вдосконалення. Він охоплює уміння оцінювати ефективність педагогічних дій, виявляти їхні сильні та слабкі сторони, прогнозувати можливі наслідки та здійснювати корекцію освітнього процесу. З позицій праксіологічного підходу рефлексія виступає механізмом неперервного професійного зростання, що дозволяє педагогу

уникати механічного відтворення усталених практик та забезпечує розвиток інноваційного стилю мислення.

Результати здійсненого аналізу дозволяють стверджувати, що професійна компетентність педагога з праксіологічних позицій має динамічний характер, оскільки розвивається у процесі безпосередньої педагогічної діяльності, вимагаючи постійного оновлення, самовдосконалення та адаптації до змінних умов освітнього середовища. Знання в означеній структурі виконують функцію теоретичного підґрунтя та інформаційного ресурсу; практичні вміння забезпечують можливість ефективної організації та реалізації освітнього процесу; ціннісні орієнтації визначають гуманістичний вектор діяльності та професійну позицію педагога; рефлексія гарантує критичний аналіз, самооцінку та корекцію власних дій. Саме єдність означених компонентів формує основу професійної майстерності педагога, роблячи його здатним до результативної, доцільної та відповідальної діяльності.

Не можна не зважати на те, що ключовим показником професійної компетентності у праксіологічному вимірі виступає результативність педагогічної праці, що передбачає не лише досягнення освітніх цілей, а й оптимізацію процесу їх реалізації, раціональне використання ресурсів, забезпечення позитивної динаміки розвитку здобувачів освіти та створення умов для їхньої особистісної самореалізації. Відтак, можна впевнено стверджувати, що професійна компетентність педагога у контексті праксіологічного підходу є не статичною характеристикою, а показником здатності до ефективної, інноваційної та рефлексивно виваженої діяльності.

Як підкреслює В. Поліщук, «основним завданням праксеології є характеристика реальних людських можливостей, визначення об'єктивних і суб'єктивних дій, сприяння становленню ідеалів і цінностей особистості, оптимізація життєдіяльності і життєзабезпечення як в індивідуальному, так і суспільному контексті» [4, с. 148]. Зазначена думка відображає сутність праксеологічного підходу як наукового підґрунтя для осмислення діяльності людини в системі освіти, оскільки вона акцентує увагу на розвитку особистісного потенціалу, ефективності дії та гармонізації взаємозв'язку між індивідуальним і соціальним аспектами професійної діяльності.

Переконливим є погляд авторів (О. Біляковська, А. Малихін, В. Поліщук та ін.), що реалізація праксіологічного підходу в освіті передбачає цілеспрямоване використання специфічних педагогічних практик, орієнтованих на досвід, рефлексію та практичну трансформацію діяльності. На основі аналізу теоретичних джерел виділено ключові групи таких практик, що дозволяють ефективно впливати на розвиток професійної компетентності педагогів та підвищення їх кваліфікації.

Практики аналітичного моделювання професійної дійсності. Означена група практик спрямована на розвиток уміння аналізувати складні педагогічні ситуації та приймати обґрунтовані рішення. Найбільш поширеним є аналіз практичних ситуацій (case-study), коли учасники розглядають змодельовану чи реальну проблему (низька мотивація, конфлікти в колективі тощо) та пропонують варіанти її розв'язання. Важливим інструментом є також розбір педагогічних кейсів, що дає змогу оцінити ефективність дій педагога та знайти альтернативні стратегії. Додатково використовуються імітаційні моделі та рольові ігри, які відтворюють типові ситуації освітнього процесу й допомагають тренувати навички прийняття рішень в умовах обмеженого часу та ресурсів. Такі практики формують аналітичне мислення, здатність до рефлексії та готовність діяти в непередбачуваних умовах сучасної освіти.

Практики індивідуальної та колективної рефлексії. Методи цієї групи спрямовані на усвідомлення педагогом власного досвіду та його критичне переосмислення, що сприяє саморозвитку й професійному вдосконаленню. До них належать рефлексивні семінари, де педагоги аналізують

освітні ситуації, обговорюють труднощі та шукають альтернативні стратегії, а також ведення професійних щоденників, що дозволяє фіксувати дії, емоційні реакції та результати занять для планування покращень. Додатково використовуються онлайн-рефлексії та групові обговорення, які забезпечують зворотний зв'язок і поєднують індивідуальне та колективне осмислення діяльності. Такі практики формують інтегративну професійну компетентність педагога, здатного до самостійного прийняття рішень, творчого пошуку й постійного вдосконалення.

Практики партнерського професійного зростання. Основою означених практик є взаємодія педагогів у професійному середовищі для обміну досвідом, аналізу власної діяльності та розширення репертуару професійних стратегій. Важливу роль відіграють інтервізії та супервізії, які передбачають взаємне відвідування занять, спостереження за педагогічними процесами та подальше конструктивне обговорення. Крім того, партнерські практики включають колективне планування та обговорення освітніх проєктів, проведення майстер-класів, професійних семінарів та обмін досвідом у форматі робочих груп або онлайн-платформ, що сприяє не лише розвитку професійних умінь, а й формуванню критичного мислення, навичок саморефлексії та здатності адаптувати педагогічні підходи до різноманітних освітніх контекстів. Завдяки партнерському професійному зростанню педагоги постійно оновлюють власну практику, підвищують ефективність роботи та сприяють розвитку інтегративної професійної компетентності, що включає знання, практичні уміння та ціннісно-рефлексивні орієнтації.

Практики персонального супроводу та розвитку. Означена група практик спрямована на індивідуалізацію професійного зростання педагогів і подолання конкретних труднощів у їхній діяльності. До них належать наставництво та коучинг, що забезпечують цілеспрямовану підтримку та розвиток компетентностей. Наставництво передбачає передачу досвіду від більш досвідченого колеги, включає спільне планування занять, обговорення педагогічних стратегій, аналіз труднощів та пошук ефективних рішень. Коучинг орієнтований на розкриття внутрішнього потенціалу педагога через постановку цілей, визначення пріоритетів та розробку стратегій їх досягнення. Під час коучингових сесій педагог самостійно аналізує власні сильні та слабкі сторони, формує план професійного розвитку і отримує підтримку коуча у відстеженні прогресу.

Вершиною реалізації праксіологічного підходу є дослідницько-трансформаційні практики, що поєднують безпосередню педагогічну діяльність із її науковим осмисленням, зокрема метод «Дослідження в дії». Дослідницько-трансформаційні практики передбачає, що педагог виступає як дослідник власної практики, він ідентифікує проблему, планує та впроваджує втручання, збирає дані про їхню ефективність і на основі отриманих результатів удосконалює свою діяльність, перетворюючи освітній процес на об'єкт системного експерименту.

Представлена систематизація демонструє, що праксіологічний підхід реалізується через комплекс взаємопов'язаних практик, що охоплюють органічний розвиток когнітивного, операційно-діяльнісного, ціннісно-мотиваційного та рефлексивного компонентів професійної компетентності педагогів, що в сукупності забезпечує його неперервне вдосконалення.

Висновки. Результати теоретико-методологічного аналізу засвідчують, що праксіологічний підхід є ключовою методологічною основою розвитку професійної компетентності педагогів. На відміну від традиційних парадигм, він орієнтує освітній процес на системне моделювання та оптимізацію педагогічної практики, поєднуючи теоретичні знання з практичними навичками й формуючи здатність до самовдосконалення. У цьому контексті систематизовані освітні практики виступають інструментом інтеграції когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів, сприяючи розвитку саморефлексії, критичного аналізу й вибору оптимальних стратегій. Таким чином, педагогічна компетентність постає як інтегративна характеристика знань, умінь і ціннісних орієнтацій, а перспективним напрямом досліджень

є експериментальна перевірка ефективності впровадження праксіологічних практик у систему підвищення кваліфікації педагогів.

Список використаних джерел

1. Біляковська О. О. Практиологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 177 (1). С. 49–53.
2. Листопад О., Мардарова І., Листопад Н. Педагогічна підтримка сталого професійно-творчого саморозвитку майбутніх педагогів. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2025. № 1 (8). С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-12>
3. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Становлення професійної ментальності здобувачів освіти в освітньому процесі закладів вищої і фахової передвищої педагогічної освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»)*. 2024. № 10 (44). С. 323–335. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-323-335](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335)
4. Малихін А. О. Сутність і принципи праксіологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2014. № 3. С. 72–77.
5. Поліщук В. Практиологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. № 32. С. 148–150.

References

1. Biliakovska O. O. (2019). Prakseolohichniy pidkhid yak osnova yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnix vchyteliv v Ukraini ta Polshchi [Praxeological approach as the basis for the quality of future teachers' professional training in Ukraine and Poland]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific Notes. Series: Pedagogical Sciences*, 177 (1), 49–53 [in Ukrainian].
2. Lystopad O., Mardarova I., & Lystopad N. (2025). Pedagogichna pidtrymka staloho profesiino-tvorchoho samorozvytku maibutnix pedahohiv [Pedagogical support for sustainable professional and creative self-development of future teachers]. *Visnyk Dniprovs'koi akademii neperervnoi osvity. Serii: Filosofiia. Pedagogika – Bulletin of the Dnipro Academy of Continuing Education. Series: Philosophy. Pedagogy*, 1 (8), 105–111. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2025-1-12> [in Ukrainian].
3. Lystopad O. A., Mardarova I. K., & Lystopad N. L. (2024). Stanovlennia profesiinoi mentalnosti zdobuvachiv osvity v osvitnomu protsesi zakladiv vyshchoi i fakhovoi peredvyshchoi pedagogichnoi osvity [Formation of professional mentality of students in the educational process of higher and professional pre-higher pedagogical education institutions]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia «Psykhologhiia», Seriiia «Pedagoghika», Seriiia «Medytsyna») – Perspectives and Innovations of Science (Series «Psychology», Series «Pedagogy», Series «Medicine»)*, 10 (44), 323–335. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10\(44\)-323-335](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-10(44)-323-335) [in Ukrainian].
4. Malykhin A. O. (2014). Sutnist i pryntsyipy prakseolohichnoho pidkhodu v metodychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia tekhnolohii [The essence and principles of the praxeological approach in the methodological training of future technology teachers]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedagoghika – Scientific Notes. Series: Pedagogy*, 3, 72–77 [in Ukrainian].
5. Polishchuk V. (2014). Prakseolohichniy pidkhid yak innovatsiina osnova vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv [Praxeological approach as an innovative basis for improving the professional training of future social workers]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriiia: Pedagoghika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, 32, 148–150 [in Ukrainian].

Отримано 24.09.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 11.11.2025.

Прийнято до друку 16.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 24.09.2025.

Received in revised form 11.11.2025.

Accepted for publication 16.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 376.091.313-026.26:81-028.31-056.313

Логоритміка як засіб розвитку зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями

LOGORHYTHMICS AS A MEANS OF DEVELOPING COHERENT SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

КУЗАВА Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, 43025, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8087-7897>

KUZAVA Irina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, 43025, Ukraine

КАПІТУЛА Мар'яна – аспірант, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, 43025, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0002-2291-4869>

Mariana KAPITULA – Postgraduate Student, Assistant at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave., Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-19>

Анотація. У статті обґрунтовано ефективність використання логоритміки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) та визначено педагогічні умови її результативного впровадження. Констатовано, що логоритміка є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення у дітей з ІП. Актуальність її застосування у сучасній корекційній педагогіці обґрунтована необхідністю пошуку інтегрованих підходів до стимулювання мовленнєвого, психофізичного та емоційного розвитку цієї категорії дітей. Логоритміка подається як комплекс корекційних вправ, що поєднують музику, ритм, рух і слово, сприяючи гармонійному розвитку моторики, слухового сприйняття, уваги, пам'яті та мовленнєвої активності. На основі аналізу праць таких вчених, як О. Боряк, О. Забара, О. Бухало та інших, визначено сутність та значущість логоритміки у корекційно-розвивальному процесі. Логоритміка не лише виконує мовленнєво-корекційну функцію, але й діє як психотерапевтичний засіб. Вона сприяє розвитку емоційної сфери, формуванню комунікативних навичок і забезпечує гармонійну взаємодію між рухами, мовленням та музикою. Серед основних завдань логоритміки для дітей з ІП виділено стимулювання мовленнєвої активності, розвиток темпо-ритмічної організації мовлення, вдосконалення фонематичного слуху, артикуляційної моторики та дихання. Окремо зацентовано на вихованні емоційно-вольової сфери та зміцненні комунікативних умінь. У статті також детально розглянуто важливі аспекти та застереження щодо застосування логоритміки у роботі з дітьми з ІП. Наголошено на необхідності індивідуального підходу, систематичності та поступовості у доборі вправ. Важливим аспектом виділено створення емоційно комфортного середовища та відповідного вибору музичного матеріалу. Зазначено, що ефективність логоритмічних занять значною мірою залежить від узгодженої роботи педагогів, врахування фізичного стану дитини та збалансування активних і спокійних етапів занять. Також, що логоритміка є універсальним методом, який інтегрує педагогічні, психологічні та нейрофізіологічні підходи до розвитку мовлення.

Ключові слова: зв'язне мовлення, логоритміка, діти з інтелектуальними порушеннями, корекційно-розвиткова робота, мовленнєвий розвиток, спеціальна освіта.

Summary. *The article substantiates the effectiveness of using logorhythmics as a means of developing coherent speech in children with intellectual disabilities and identifies pedagogical conditions for its effective implementation. It is stated that logorhythmics is an effective means of developing coherent speech in children with intellectual disabilities (ID). The relevance of its use in modern correctional pedagogy is justified by the need to find integrated approaches to stimulating the speech, psychophysical and emotional development of this category of children. Logorhythmics is presented as a set of corrective exercises that combine music, rhythm, movement and speech, contributing to the harmonious development of motor skills, auditory perception, attention, memory and speech activity. Based on the analysis of the works of such scientists as O. Boryak, O. Zabara, O. Bukhalo and others, the essence and significance of logorhythmics in the correctional and developmental process are determined. Logorhythmics not only performs a speech-correction function, but also acts as a psychotherapeutic tool. It contributes to the development of the emotional sphere, the formation of communication skills and ensures harmonious interaction between movements, speech and music. Among the main tasks of logorhythmics for children with intellectual disabilities, stimulation of speech activity, development of tempo-rhythmic organization of speech, improvement of phonemic hearing, articulatory motor skills and breathing are highlighted. A special emphasis is focused on the education of the emotional-volitional sphere and strengthening of communication skills. The article also examines in detail important aspects and caveats regarding the use of logorhythmics in working with children with intellectual disabilities. The need for an individual approach, systematicity and gradualness in the selection of exercises is emphasized. The creation of an emotionally comfortable environment and the appropriate choice of musical material are highlighted as an important aspect. The effectiveness of logorhythmic classes largely depends on the coordinated work of teachers, taking into account the physical condition of the child and balancing active and calm stages of classes. It is noted that logorhythmics is a universal method that integrates pedagogical, psychological and neurophysiological approaches to speech development.*

Key words: *coherent speech, logorhythmics, children with intellectual disabilities, correctional and developmental work, speech development, special education.*

Вступ. Розвиток зв'язного мовлення є ключовим завданням сучасної корекційної педагогіки, адже саме мовлення слугує основним засобом комунікації, пізнання світу та соціалізації дитини, що набуває особливої значущості у роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення (ІП). У такої категорії дітей мовленнєва діяльність розвивається із значним запізненням, що проявляється в обмеженості словникового запасу, труднощах у побудові граматично правильних висловлювань, недостатній зв'язності та послідовності мовлення. Нерозвиненість зв'язного мовлення ускладнює процес взаємодії дитини з оточенням, знижує її пізнавальні можливості та може негативно впливати на загальний розвиток.

У контексті реформування системи спеціальної освіти та впровадження інклюзивного навчання актуальним є пошук ефективних підходів та методів корекційно-розвиткової роботи, спрямованих на подолання мовленнєвих порушень у дітей з ІП. Одним із таких дієвих інструментів є логоритміка – інтегрована методика, яка об'єднує елементи музики, ритму, руху та мовлення. Вона допомагає активізувати психічні процеси, сприяє розвитку моторики, слухового сприйняття, уваги, пам'яті та мовленнєвої активності, створюючи при цьому позитивний емоційний фон.

Зазначимо, що використання логоритміки у роботі з дітьми з ІП сприяє формуванню правильної ритмічної організації мовлення, розвитку дихання, зміцненню артикуляційного апарату, покращенню інтонаційної виразності, а також підвищує загальний рівень мовленнєвої активності. Комплексний підхід, що поєднує рухову, музичну та мовленнєву діяльність, відповідає природним потребам дитини та забезпечує гармонійний розвиток її психофізичних функцій.

Аналіз останніх досліджень. У сфері корекційної педагогіки значна увага приділяється проблемі розвитку зв'язного мовлення у дітей з ІІ, що свідчить про високу актуальність теми, а також підтверджує ефективність застосування логоритміки як провідного корекційно-розвиткового інструменту. Сучасні наукові дослідження (О. Боряк, І. Мелешко В. Найдич та ін.) акцентують увагу на тому, що мовленнєві труднощі при інтелектуальній недостатності є системними та комплексними, включаючи порушення у фонетико-фонематичному, лексико-граматичному компонентах, а особливо у темпо-ритмічних та просодичних аспектах. Адже, невідповідність ритму, темпу й інтонації є одним із ключових бар'єрів для формування виразного та цілісного зв'язного мовлення.

Логоритміка, поєднуючи музику, рух і мовлення, забезпечує багатосенсорний вплив, що має вирішальне значення для компенсаторних процесів у дітей з ІІ. Наукові дані (Н. Ветлугіна, В. Гринер, Е. Жак-Далькроз, Н. Збруєва, Є. Конорова, М. Румер, Є. Шепулін та ін.) свідчать, що регулярні логоритмічні вправи сприяють не лише покращенню звуковимови, але й суттєво впливають на загальну, дрібну та артикуляційну моторику. Розвиток цих компонентів є базою для засвоєння складних рухових програм, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю. Опанування ритмічної структури рухів і її перенесення на вербальний рівень покращує ритміко-інтонаційну виразність мовлення та є важливо для логічної побудови зв'язного висловлювання та його емоційного забарвлення, як у монологіях, так і в діалогах.

Учені (О. Боденчук, Г. Косарева, А. Розенталь, В. Синьов, Г. Шашкіна ін.) також підкреслюють сучасні підходи в корекційній практиці, зокрема, значний комунікативно-прагматичний потенціал логоритміки. Ігрові та сюжетні завдання в межах цього методу стимулюють дітей до активної взаємодії, емоційного реагування та перевтілення в запропоновані образи. Наукові дослідження вказують, що цей емоційно-наповнений підхід не тільки сприяє регуляції поведінки, але й формує почуття колективізму та мотивацію до мовленнєвої активності. Усе це стає каталізатором розширення й ускладнення зв'язних висловлювань.

Мета статті обґрунтувати ефективність використання логоритміки як засобу розвитку зв'язного мовлення у дітей з ІІ та визначити педагогічні умови її результативного впровадження.

Виклад основного матеріалу. Логоритміка, або логопедична ритміка, є комплексом корекційних вправ, спрямованих на стимулювання та розвиток мовлення. Вона містить завдання, які поєднуються з музикою і рухами, музикою та словами або з їх комбінацією. Сам термін «логоритміка» складається з двох складових: «лого», що означає «формування правильного мовлення», та «ритміка», яка позначає «рівномірність, гармонійність». Тобто, логоритміка ґрунтується на використанні різноманітних засобів, де головну роль відіграють слово, рух і музика [3, с. 31].

За спостереженнями О. Боряк, метод логоритміки є важливим засобом корекційно-розвивального впливу, оскільки відповідає природним закономірностям формування дитячого мовлення. Ритм та музичний темп виконують функцію «організуючого чинника» для мовленнєвої діяльності, допомагаючи упорядкувати темпо-ритмічну структуру висловлювань, сформувати правильне мовленнєве дихання, інтонаційну виразність та забезпечити гармонійну взаємодію між рухами, голосом та словами. Логоритмічні вправи активізують функціональні зв'язки між моторними та мовленнєвими центрами кори головного мозку, що позитивно впливає на координацію мовлення.

Учена наголошує, що логоритміка є комплексним методом педагогічного та терапевтичного впливу, який одночасно стимулює фізичний, психологічний і емоційний розвиток дитини [1, с. 13–17]. Поєднання рухів із мовленнєвими завданнями допомагає розвивати загальну та дрібну моторику, увагу, пам'ять, слухове сприйняття, створюючи сприятливі

умови для розвитку зв'язного мовлення. Завдяки використанню елементів музики й ритму діти краще засвоюють мовленнєвий матеріал, легше опановують інтонаційні моделі, проявляють більшу емоційну залученість і зацікавленість у процесі занять.

Логоритміку визначають як актуальний напрям у логопедичній практиці, що органічно поєднує педагогічний, психологічний та нейрофізіологічний підходи до розвитку мовлення. В контексті зростання кількості мовленнєвих порушень серед дошкільнят логоритмічні методики є особливо цінними. Вони сприяють подоланню інертності мовленнєвих процесів, знижують напруженість, формують ритмічну організацію мовлення та підвищують комунікативну активність.

Слід зауважити, що О. Забара у своїх наукових роботах акцентує увагу на логопедичній ритміці як важливому та перспективному напрямі корекційно-розвивальної роботи, що має значний потенціал у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із різними нозологіями. Вчена стверджує, що актуальність використання логоритміки зумовлена її комплексним впливом на психофізичну сферу дитини, оскільки цей метод поєднує активізацію рухової, емоційної, інтелектуальної та мовленнєвої діяльності [4, с. 28]. На думку дослідниці, логопедична ритміка гармонізує взаємодію між рухами, мовленням та музикою, що сприяє розвитку мовленнєвої активності, темпо-ритмічних показників, координації рухів.

У сучасній логопедичній практиці цей метод відіграє особливу роль завдяки своєму інтегративному характеру, адже він об'єднує елементи логопедії, музикотерапії, психомоторики та педагогічної ритміки. Такий підхід забезпечує природніше й емоційно насичене залучення дитини до процесу корекції, підвищує її мотивацію до мовленнєвої діяльності та сприяє подоланню шаблонності рухових і мовленнєвих реакцій [4].

На думку О. Бухало, логоритміка є інтегрованим інструментом корекційно-розвивального впливу, що об'єднує елементи музики, рухів та мовлення для гармонізації психофізичного, мовленнєвого й емоційного розвитку дитини. Дослідниця визначає логоритміку як систему педагогічних та терапевтичних заходів, спрямованих на розвиток у дітей здатності до ритмічної організації рухів і мовлення, а також на удосконалення темпо-ритмічних, інтонаційних та просодичних аспектів мовлення [3, с. 18].

Науковиця наголошує на значущості логоритміки завдяки її комплексному впливу на різні психічні функції дитини, включаючи сенсомоторну, емоційно-вольову, когнітивну й комунікативну. За словами авторки, логоритмічні заняття сприяють формуванню внутрішньої організованості, покращенню координації рухів, розвитку слухового та мовленнєвого сприйняття, а також позитивно впливають на дихання, голосоутворення та артикуляційну моторику [2, с. 8–15].

У рамках логопедичної ритміки вчені Л. Чеснокова та О. Золотарьова виділяють такі основні завдання: оздоровчі, пізнавальні, виховні та коригувальні. Оздоровчі завдання передбачають розвиток моторних функцій, мовлення, слуху, а також зміцнення кістково-м'язового апарату. Пізнавальні спрямовані на формування рухових навичок та вмінь, орієнтацію в просторі та координацію рухів. До виховних включають розвиток уміння ритмічно і виразно рухатися, розкриття творчих здібностей, а також формування особистісних якостей. Коригувальні завдання стосуються усунення порушень мовлення у дітей [6, с. 160].

Таким чином, аналізуючи погляди дослідників, таких як О. Боряк, О. Бухало, О. Забара, можна зробити висновок, що логоритміка розглядається як ефективний інструмент корекційно-розвивального впливу, спрямований на гармонізацію психофізичного, мовленнєвого та емоційного розвитку дитини. Учені відзначають її інтегративний характер, який об'єднує педагогічний, психологічний і нейрофізіологічний підходи. Завдяки цій комплексності логоритміка сприяє

всебічному впливу на формування мовленнєвої діяльності, розвиток слухового сприйняття, уваги, пам'яті та емоційно-вольової сфери дитини.

Дані дослідження дозволяють виокремити кілька ключових завдань логоритміки у контексті мовленнєвого розвитку дітей з ІІІ:

Перше завдання – стимулювання мовленнєвої активності, що включає формування у дітей потреби висловлюватися, брати участь у спільних мовленнєвих ситуаціях, поєднувати слова з рухами та музикою. Емоційна насиченість логоритмічних вправ допомагає дітям долати мовленнєву пасивність та створювати позитивну атмосферу для спілкування.

Друге завдання – розвиток темпо-ритмічної організації мовлення, що передбачає формування почуття ритму, правильного мовленнєвого дихання, темпу та інтонаційної виразності. Через ритм дитина вчиться структурувати свою мовленнєву діяльність, що є важливим для формування зв'язного мовлення.

Третє завдання – налагодження взаємозв'язку між руховою та мовленнєвою діяльністю. Поєднання рухів із мовленнєвими завданнями активізує нейрофізіологічні механізми мозку, сприяючи узгодженості між діями та мовленням, що має особливе значення для дітей із ІІІ.

У логоритміці важливим аспектом є розвиток слухового сприйняття та фонематичного слуху. Здатність розрізняти звуки, ритми й інтонаційні особливості є основою правильної звуковимови. Формування мовленнєвого дихання та голосоутворення також відноситься до пріоритетів. Дані процеси забезпечують силу, тембр і виразність мовлення. Вправи сприяють розвитку контрольованого дихання, що позитивно впливає на плавність та чіткість артикуляції.

Особливої уваги заслуговує формування емоційно-вольової сфери та комунікативних умінь. Логоритміка розвиває в дітей емоційний відгук, навички комунікації, здатність взаємодіяти у колективі та дотримуватися правил групової роботи. Також логоритмічні заняття спрямовані на корекцію психофізичних особливостей розвитку. Допомагає подолати моторну інертність, труднощі з увагою, низьку працездатність та сприяють внутрішній організації дитини.

Тобто, логоритміка виступає як не лише засіб корекції мовленнєвих порушень, а й ефективний метод комплексного розвитку дитини з ІІІ. Створює умови для успішної соціальної адаптації та зростання її комунікативних можливостей.

Під час аналізу результатів наукових досліджень та практичного застосування логоритміки в корекційно-розвитковій роботі слід враховувати певні особливості та застереження щодо її впровадження. Ефективність таких занять прямо залежить від адаптації до індивідуальних особливостей дитини: рівня розвитку, темпу діяльності, емоційного стану та психофізичних характеристик [7, с. 28–31].

Насамперед важливо зосередитися на індивідуалізації процесу. Для дітей із ІІІ характерним є різний рівень розвитку моторики, мовлення, уваги й пам'яті, що впливає на їхню реакцію на аналогічні завдання. Педагогу необхідно підбирати вправи відповідно до можливостей кожної дитини, поступово ускладнюючи їх. Занадто високий темп чи надмірна складність вправ можуть спричинити втому або емоційне виснаження, що значно знижує ефективність занять [5, с. 28–30].

Не менш важливо дотримуватися принципів послідовності та системності. Завдання мають виконуватись за певною логікою: від простішого до складнішого, від знайомого до нового. Лише регулярні й систематичні заняття дозволяють сформувати стабільні мовленнєві та моторні навички, а також розвинути темпо-ритмічну організацію мовлення.

Створення емоційно-комфортного середовища також має велике значення. У процесі занять необхідно підтримувати доброзичливу атмосферу, уникати надмірного шуму чи перевантаження

дітей інструкціями. Позитивний емоційний настрій допомагає зміцнити мотивацію, знизити рівень тривожності та налагодити довірливі відносини між дитиною та педагогом.

Особливу увагу слід приділяти вибору музичного супроводу. Музика має бути ритмічно чіткою, мелодійною й відповідати віковим та індивідуальним можливостям учасників. Надто швидкий або складний музичний фон може ускладнити виконання завдань і порушити ритмічну організацію мовлення.

Стан здоров'я дитини є ще одним важливим фактором при організації логоритмічних занять. За наявності соматичних чи неврологічних проблем потрібно адаптувати вправи, зменшуючи фізичне навантаження та чергуючи активні й спокійні етапи для запобігання перевтомі.

Ефективність занять також значною мірою залежить від чіткої структури, що включає вступну, основну та завершальну частини. Такий підхід сприяє організованості процесу, допомагаючи дитині зосередитися, налаштуватися на роботу та відчути задоволення від завершеності заняття.

Таким чином, застосування логоритміки в роботі з дітьми з ІП потребує ретельного, системного та педагогічно обґрунтованого підходу. Урахування індивідуальних особливостей таких дітей, поступовість у навчанні, створення позитивної атмосфери й узгодженість дій педагогів є ключовими умовами ефективності занять.

Висновки. Отже, логоритміка є сучасним, ефективним та багатофункціональним інструментом для розвитку зв'язного мовлення у дітей з ІП. Вона ґрунтується на інтеграції мовлення, рухів і музики, що забезпечує комплексний вплив на психофізичну, емоційну та когнітивну сфери дитини. Завдяки поєднанню ритму, руху та слова, логоритмічні вправи сприяють покращенню роботи артикуляційного апарату, формуванню правильного мовленнєвого дихання, удосконаленню інтонаційної виразності, а також розвитку темпо-ритмічної координації.

На основі аналізу наукових джерел (праці О. Боряк, О. Бухало, О. Забари та ін.) констатовано, що логоритміка не лише стимулює розвиток мовленнєвих навичок, але й позитивно впливає на загальну, дрібну та артикуляційну моторику, слухове сприйняття, увагу, пам'ять і мислення. Використання цього методу сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативних здібностей та формуванню позитивного ставлення до навчання.

Водночас, ефективність занять логоритмікою визначається дотриманням певних педагогічних умов: індивідуального підходу, поступовості й системності у роботі, ретельного добору музичного матеріалу, створення емоційно-комфортного середовища та забезпечення міждисциплінарної взаємодії фахівців. Лише за гармонійного поєднання цих чинників логоритміка може повною мірою розкрити свій потенціал як корекційно-розвивальний метод, спрямований на гармонізацію мовленнєвого, моторного та емоційного розвитку дітей з ІП.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Корекція просодичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з дизартрією засобами логопедичної ритміки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Вип. 18. С. 13–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_6 (дата звернення: 10.07.2025).
2. Бухало О. Л. Робоча програма «Логоритміка» для студентів ОПП Дошкільна освіта. 2019. 31 с.
3. Гандзюк С. Логоритміка – система рухових вправ. *Дошкільне виховання*. 2012. № 1. С. 28–34.
4. Забара О. В. З історії виникнення логопедичної ритміки. *Логопед*. 2012. № 10. С. 8–15.
5. Найдич В., Конюк І. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. *Логопед*. 2014. № 3. С. 28–30.

6. Чеснокова Л. С., Золотарьова О. І. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків: Основа, 2017. 160 с.
7. Шпірна О. М., Коваленко М. О. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі (початкова школа). *Логопед.* 2012. № 1. С. 28–31.

References

1. Boryak O. V. (2011). Korektsiya prosodychnoyi storony movlennya ditey starshoho doshkil'noho viku z dyzartriyeyu zasobamy lohopedychnoyi rytmiky [Correction of the prosodic aspect of speech in older preschool children with dysarthria using speech therapy rhythemics]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya – Scientific journal. Current problems of speech therapy – Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov. Series 19: Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 18, 13–17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2011_18_6 (accessed: 10.07. 2025) [in Ukrainian].
2. Bukhalo O. L. (2019). Robocha prohrama «Lohorytmika» dlya studentiv OPP Doshkil'na osvita [Work program «Logorhythmics» for students of the Preschool Education Program] [in Ukrainian].
3. Gandziuk S. (2012). Lohorytmika – systema rukhovykh vprav [Logorhythmics – a system of motor exercises]. *Doshkil'ne vykhovannya – Preschool education*, 1, 28–34 [in Ukrainian].
4. Zabara O. V. (2012). Z istoriyi vynyknennya lohopedychnoyi rytmiky [From the history of the emergence of speech therapy rhythemics]. *Lohoped – Speech therapist*, 10, 8–15 [in Ukrainian].
5. Naidych V., Koniuk, I. (2014). Vykorystannya lohorytmichnykh pryymiv u korektsiyniy roboti [The use of logorhythmic techniques in correctional work]. *Lohoped – Speech therapist*, 3, 28–30 [in Ukrainian].
6. Chesnokova L.S., Zolotaryova O. I. (2017). Zanyattya z lohorytmiky dlya ditey iz vadamy movlennya [Logorhythmics classes for children with speech disabilities]. *Kharkiv: Osнова* [in Ukrainian].
7. Shpirna O. M., Kovalenko M. O. (2012). Vykorystannya lohorytmichnykh pryymiv u korektsiyniy roboti (pochatkova shkola) [Using logorhythmic techniques in correctional work (primary school)]. *Lohoped – Speech therapist*, 1, 28–31 [in Ukrainian].

Отримано 28.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 13.11.2025.

Прийнято до друку 21.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 28.10.2025.

Received in revised form 13.11.2025.

Accepted for publication 21.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 373-056.2/.3

Модель вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя як засіб удосконалення інклюзивної освітньої практики

MODEL OF STUDYING THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF A TEACHER'S ASSISTANT AS A MEANS OF IMPROVING INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICE

МОЙСЕЄНКО Ірина – доктор філософії, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3642-3331>

МІНЕНКО Наталія – асистент учителя, Комунальний заклад «Ліцей № 24» Кам'янської міської ради, вул. Лікарняна, 51, м. Кам'янське, Дніпропетровська область, 51917, Україна

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-0520-0989>

MOISEIENKO Iryna – Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor of the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych St., Dnipro, 49006, Ukraine

MINENKO Natalia – teacher's assistant at the Communal Institution «Lyceum N. 24» of the Kamianske City Council, 51 Likarniana St., Kamianske, Dnipropetrovsk region, 51917, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-20>

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз наукових джерел, присвячених проблемі педагогічного моделювання як важливого інструмента дослідження, проектування та вдосконалення освітніх процесів. Розглянуто сучасні підходи, концептуальні положення та моделі педагогічного моделювання, які репрезентують різні напрями його застосування в освітній практиці – від організації навчального процесу до формування професійних компетентностей педагогічних кадрів. З'ясовано, що педагогічне моделювання розглядається науковцями як метод пізнання, засіб управління освітньою діяльністю, форма наукового узагальнення й проектування педагогічних систем. У досліджених джерелах визначено ключові принципи педагогічного моделювання: системність, структурність, адекватність до реальних умов, динамічність, гнучкість, наукову обґрунтованість та практичну спрямованість. Зазначено, що ефективне моделювання передбачає побудову взаємопов'язаних компонентів (цільового, змістового, методологічного, організаційного та результативного), які забезпечують цілісність педагогічного процесу. Особлива увага приділяється ролі моделювання у розвитку професійних компетентностей педагогів, формуванні їхньої готовності до інноваційної діяльності та вдосконаленні освітнього середовища. Підкреслено, що педагогічні моделі виконують як аналітичну, так і прогностичну функцію, сприяють адаптації освітніх систем до викликів сучасності, зокрема до впровадження інклюзивного навчання, цифровізації освіти та компетентнісного підходу. На основі проведеного аналізу зроблено висновок, що педагогічне моделювання є універсальним інструментом наукового пізнання і практичного вдосконалення освітньої діяльності, який поєднує теоретичну системність і прикладну результативність, забезпечуючи ефективне управління розвитком освітніх процесів та професійної підготовки педагогів. Крім того, підкреслено необхідність подальшої конкретизації методологічних

засад моделювання у контексті сучасних трансформацій освіти, що дозволить підвищити якість педагогічних рішень, оптимізувати взаємодію учасників освітнього процесу та сприяти створенню інноваційного освітнього простору, орієнтованого на потреби особистості й суспільства.

Ключові слова: педагогічне моделювання, педагогічна діяльність, інклюзивне навчання, асистент вчителя, професійна компетентність, професійна підготовка педагогів, освітній процес.

Summary. The article provides a theoretical analysis of scientific sources devoted to the problem of pedagogical modeling as an important tool for research, design and improvement of educational processes. Modern approaches, conceptual provisions and models of pedagogical modeling are considered, which represent various areas of its application in educational practice - from the organization of the educational process to the formation of professional competencies of pedagogical personnel. It is found that pedagogical modeling is considered by scientists as a method of cognition, a means of managing educational activities, a form of scientific generalization and design of pedagogical systems. The researched sources identify the key principles of pedagogical modeling: systematicity, structurality, adequacy to real conditions, dynamism, flexibility, scientific validity and practical orientation. It is noted that effective modeling involves the construction of interrelated components (targeted, content, methodological, organizational and effective), which ensure the integrity of the pedagogical process. Particular attention is paid to the role of modeling in the development of professional competencies of teachers, the formation of their readiness for innovative activity and the educational environment improvement. It is emphasized that pedagogical models perform both an analytical and prognostic function, contribute to the adaptation of educational systems to the challenges of modernity, in particular to the inclusive learning implementation, digitalization of education and a competency-based approach. Based on the analysis, it is concluded that pedagogical modeling is a universal tool for scientific knowledge and practical improvement of educational activities, which combines theoretical systematicity and applied effectiveness, ensuring effective management of the development of educational processes and professional training of teachers. In addition, the need for further specification of the methodological principles of modeling in the context of modern transformations of education is emphasized, which will allow improving the quality of pedagogical solutions, optimizing the interaction of participants in the educational process and contributing to the creation of an innovative educational space focused on the needs of the individual and society.

Key words: pedagogical modeling, pedagogical activity, inclusive education, teacher assistant, professional competence, professional training of teachers, educational process.

Вступ. Інклюзивна освіта розглядається як стратегічний напрям розвитку сучасної системи освіти, спрямований на забезпечення рівного доступу кожної дитини до якісного навчання та всебічного розвитку. Її сутність полягає у створенні гнучкого освітнього середовища, здатного реагувати на різноманітні потреби учнів і забезпечувати їхню повну участь у навчальному процесі та житті громади. Відповідно до сучасних наукових підходів, інклюзивна освіта є не лише педагогічним, а й соціально-гуманістичним феноменом, що втілює ідеї рівності, прийняття та поваги до індивідуальних відмінностей. Вона передбачає глибокі трансформації у змісті навчання, методах, структурі та стратегіях освітньої діяльності, а також тісну співпрацю педагогів, асистентів, батьків і фахівців міждисциплінарної команди. У цьому контексті саме заклади загальної середньої освіти стають простором реалізації права кожної дитини на освіту, де принцип інклюзивності визначає зміст, політику й практику навчання, забезпечуючи формування більш справедливого та гуманного суспільства.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічні засади інтеграції учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у заклади освіти обґрунтовані А. Колупаєвою, яка проаналізувала міжнародне законодавство та сучасні підходи до змісту освіти – особистісно-діяльнісний, корекційно-розвивальний, антропологічний тощо [8].

Вагомий внесок у розроблення проблеми інклюзивного навчання зробили Е. Данілавічюте, З. Ленів, С. Литовченко, О. Таранченко та ін. [1; 7; 9; 10; 22]. Науковці визначають стратегічні напрями розвитку спеціальної освіти в Україні, акцентуючи на потребі системного підходу до реалізації інклюзивної політики (Т. Дегтяренко, В. Засенко, І. Родименко та ін.) [2; 5; 21].

Українські дослідники підкреслюють важливість адаптації освітнього середовища та педагогічних ресурсів до потреб дітей з ООП (Е. Данілавічюте, Л. Ковальчук, А. Колупаєва, І. Луценко, Я. Полупанова, О. Таранченко) [6; 8; 9; 13; 14]. Особливе місце посідають праці, присвячені підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзії, зокрема формуванню їхньої професійної готовності (З. Ленів, О. Мартинчук, І. Мойсеєнко, Т. Паска, Я. Чигріна) [11; 16; 18; 19; 24].

Підготовка педагогів, за сучасними підходами, ґрунтується на когнітивному, системному, компетентнісному та інтегративному підходах. Як зазначає О. Мартинчук, саме інтегративний підхід забезпечує комплексне поєднання знань про освіту, виховання і розвиток дітей з ООП, що сприяє творчому та міждисциплінарному осмисленню проблеми інклюзивної освіти [16, с. 58].

Л. Ковальчук [6, с. 384–391] визначає педагогічну діяльність викладача як комплекс взаємопов'язаних функцій – від діагностичної та організаційної до дослідницької й аналітичної. Авторка підкреслює системність і структурованість цієї діяльності, розглядаючи педагога як менеджера освітнього процесу, який планує, прогнозує й організовує навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Отже, узагальнення наукових підходів до педагогічної діяльності створює підґрунтя для подальшого розгляду моделювання в освіті як ефективного інструменту її аналізу, організації та вдосконалення. Саме педагогічне моделювання дозволяє системно відобразити структуру, динаміку й закономірності освітнього процесу, забезпечуючи науково обґрунтований підхід до розвитку професійної компетентності педагогів.

Проблематика моделювання вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя полягає у відсутності цілісного, науково обґрунтованого підходу до аналізу його роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Попри ключову роль асистента у забезпеченні рівного доступу до освіти, дослідження його професійної діяльності залишаються несистемними та фрагментарними. Недостатня увага до педагогічної взаємодії в інклюзивному класі й відсутність узгодженості між оцінюванням, спостереженням і професійним розвитком призводять до труднощів у визначенні ефективності роботи асистента та зниження якості освітнього процесу.

Проблема також полягає у браку координації дій асистента з іншими членами команди супроводу, що ускладнює реалізацію індивідуальної підтримки учнів. Тому виникає потреба у створенні моделі, яка б структурувала етапи, функції й критерії аналізу діяльності асистента вчителя. Сучасна інклюзивна освіта вимагає не лише практичних умінь підтримки дітей, а й аналітичного підходу до оцінювання діяльності асистента як члена педагогічної команди. Моделювання цього процесу дає змогу систематизувати дані про функції, критерії та напрями вдосконалення професійної діяльності, сприяючи підвищенню якості інклюзивної практики. Отже, розроблення моделі аналізу діяльності асистента вчителя є важливим кроком до формування системи методичної підтримки, професійного зростання та підвищення ефективності інклюзивної освіти загалом.

Важливі наукові дослідження С. Боднар І. Мойсеєнко, Р. Мартинової розкривають теоретичні основи та методологічні принципи педагогічного моделювання як інструменту організації навчального процесу. У своїй роботі автори обґрунтовують, що педагогічне моделювання

є одним із ключових методів сучасної дидактики, що спрямований на створення ефективних, адекватних і системних моделей навчання, які враховують об'єктивні закономірності педагогічної психології та дидактики [15; 19].

Р. Мартинова та С. Боднар визначають педагогічне моделювання як процес створення моделей навчальної діяльності з метою прогнозування та управління освітнім процесом. Дослідниці виокремлюють три взаємопов'язані складові – організаційну, змістову та процесуальну, наголошуючи, що повнота інформації про них є основою ефективної моделі. Представлена система принципів створює методологічну основу для розробки адаптивних та результативних педагогічних моделей, спрямованих на підвищення якості освіти й розвиток компетентностей учнів відповідно до сучасних освітніх вимог [15, с. 52].

Модель І. Мойсеєнко є цілісною системою, що інтегрує теоретичні знання з практичними методами, орієнтовану на підвищення якості життєдіяльності дітей із розладами аутистичного спектра через формування необхідних сенсомоторних навичок. Вона відповідає сучасним педагогічним і психологічним вимогам інклюзивної освіти та сприяє розвитку дитячої особистості в умовах особливих освітніх потреб [18, с. 233].

Загалом, науковці пропонують цілісний підхід до педагогічного моделювання, який може бути використаний як у теоретичних дослідженнях, так і в практиці освітніх закладів.

Дослідження О. Дубасенюк розкриває вплив соціально-економічних змін на систему підготовки вчителів в Україні. Педагогічна освіта розглядається у роботі як динамічна система, орієнтована на розвиток особистості, гуманізацію навчання та інтеграцію науки й практики. Авторкою висвітлено моделі професійної підготовки педагогів, що відзначаються гнучкістю, інноваційністю та полікультурністю. Підкреслено значення особистісно орієнтованого навчання, саморозвитку й критичного мислення вчителя. Наукова робота пропонує системний і компетентнісний підхід до модернізації педагогічної освіти, визначаючи шляхи її адаптації до сучасних освітніх викликів та євроінтеграційних процесів [3, с. 20].

Моделювання педагогічної діяльності здійснюється на основі системного, особистісного, культурологічного та компетентнісного підходів і спрямоване на вдосконалення професійної майстерності педагога. Воно забезпечує цілісність навчального процесу, послідовність його етапів і розвиток творчого потенціалу вчителя. У сучасних наукових дослідженнях педагогічне моделювання трактується як інноваційний засіб проєктування діяльності викладача, орієнтований на професіоналізм, гнучкість і адаптацію до вимог сучасного освітнього середовища.

Так, згідно з дослідженням А. Литвина та Л. Руденка модель висвітлює теоретичні та методологічні основи педагогічного і наукового моделювання. Автори розглядають моделі як структурні, системні та динамічні абстрактні відображення складних процесів, що повинні бути адекватними, варіативними та здатними прогнозувати розвиток явищ. Окремо акцентується на критеріях ефективності моделей, їх адаптації до реальних педагогічних ситуацій та інтеграції у навчальну практику. У монографії подаються методологічні підходи для побудови та використання моделей у наукових дослідженнях і професійній діяльності педагогів, підкреслюючи їхню комплексність, гнучкість і врахування соціокультурного контексту [12, с. 43].

Розвиток професійної компетентності представлено у комплексній моделі, що, за Д. Погребняк, складається з п'яти взаємопов'язаних блоків [20, с. 68–70]. Цільовий блок визначає мету і завдання розвитку знань, умінь, навичок і мотивації до саморозвитку. Методологічний враховує системний, компетентнісний, культурологічний та інші підходи для комплексного аналізу навчання дорослих. Змістово-функціональний блок структурує етапи

розвитку компетентності, а організаційно-діяльнісний описує форми, методи і засоби навчання. Діагностично-результативний блок передбачає оцінювання через тестування, анкетування та експертні методи. На думку вченої така модель забезпечує послідовний розвиток компетентностей, інтегрує теорію й практику, враховує специфіку військової підготовки та дорослих слухачів, сприяючи їхній ефективній професійній діяльності та саморозвитку. Вона демонструє структурність, системність і комплексний підхід до педагогічного моделювання.

Аналіз опрацьованих джерел свідчить, що педагогічне моделювання є ефективним інструментом для системного планування, організації та оцінювання освітніх і науково-дослідних процесів. Різні підходи підкреслюють важливість системності, адекватності, динамічності та гнучкості моделей, а також цілісності й безперервності взаємодії їхніх складових. Моделі спрямовані на розвиток професійних компетентностей педагогів і адаптацію освітніх процесів до сучасних умов, включно з інноваційними та спеціалізованими програмами. Загалом, ці дослідження створюють міцну теоретичну та практичну основу для впровадження педагогічного моделювання як засобу підвищення якості освіти та професійної підготовки кадрів.

Мета статті – обґрунтувати та змодельовати систему вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя як чинника удосконалення інклюзивної практики, визначивши її структурні компоненти, функції, етапи організації та принципи реалізації з метою підвищення ефективності взаємодії педагогічної команди і якості інклюзивного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. В умовах модернізації системи інклюзивної освіти зростає потреба у створенні ефективних механізмів вивчення та вдосконалення діяльності асистента вчителя як ключового учасника педагогічної команди. Саме асистент забезпечує індивідуальну підтримку учнів з особливими освітніми потребами, сприяє їхній адаптації, розвитку та успішній участі в навчальному процесі. Водночас практика свідчить про відсутність цілісної системи оцінювання та аналізу професійної діяльності асистентів, що ускладнює планування підвищення їхньої кваліфікації та оптимізацію командної взаємодії. У цьому контексті розроблення моделі вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя постає як своєчасний і необхідний крок, спрямований на підвищення ефективності інклюзивної практики, узгодження функцій усіх учасників освітнього процесу та забезпечення якості освітньої підтримки дітей з ООП.

Сукупність принципів діяльності асистента вчителя створює теоретичну основу забезпечує комплексний, гуманістичний і практично спрямований підхід до організації інклюзивного освітнього середовища, що робить їх надзвичайно актуальними в сучасній педагогічній практиці, та слугує для побудови моделі вивчення діяльності асистента вчителя.

Головною метою побудови моделі вивчення діяльності асистента вчителя є забезпечення комплексного, системного та практично орієнтованого підходу до аналізу його професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Модель дозволяє не лише визначити функціональні обов'язки та компетентності асистента, а й оцінити ефективність його взаємодії з учителями, учнями та іншими учасниками освітнього процесу.

У моделі вивчення діяльності асистента вчителя (рис. 1) ми виділили кілька взаємопов'язаних структурних компонентів: цільовий, змістовий, процесуальний, принциповий, результативний; кожен із яких забезпечує комплексне та системне дослідження його професійної діяльності. Запропонована нами модель є авторською розробкою, створеною на основі узагальнення теоретичних положень інклюзивної освіти та аналізу сучасної практики діяльності асистента вчителя.

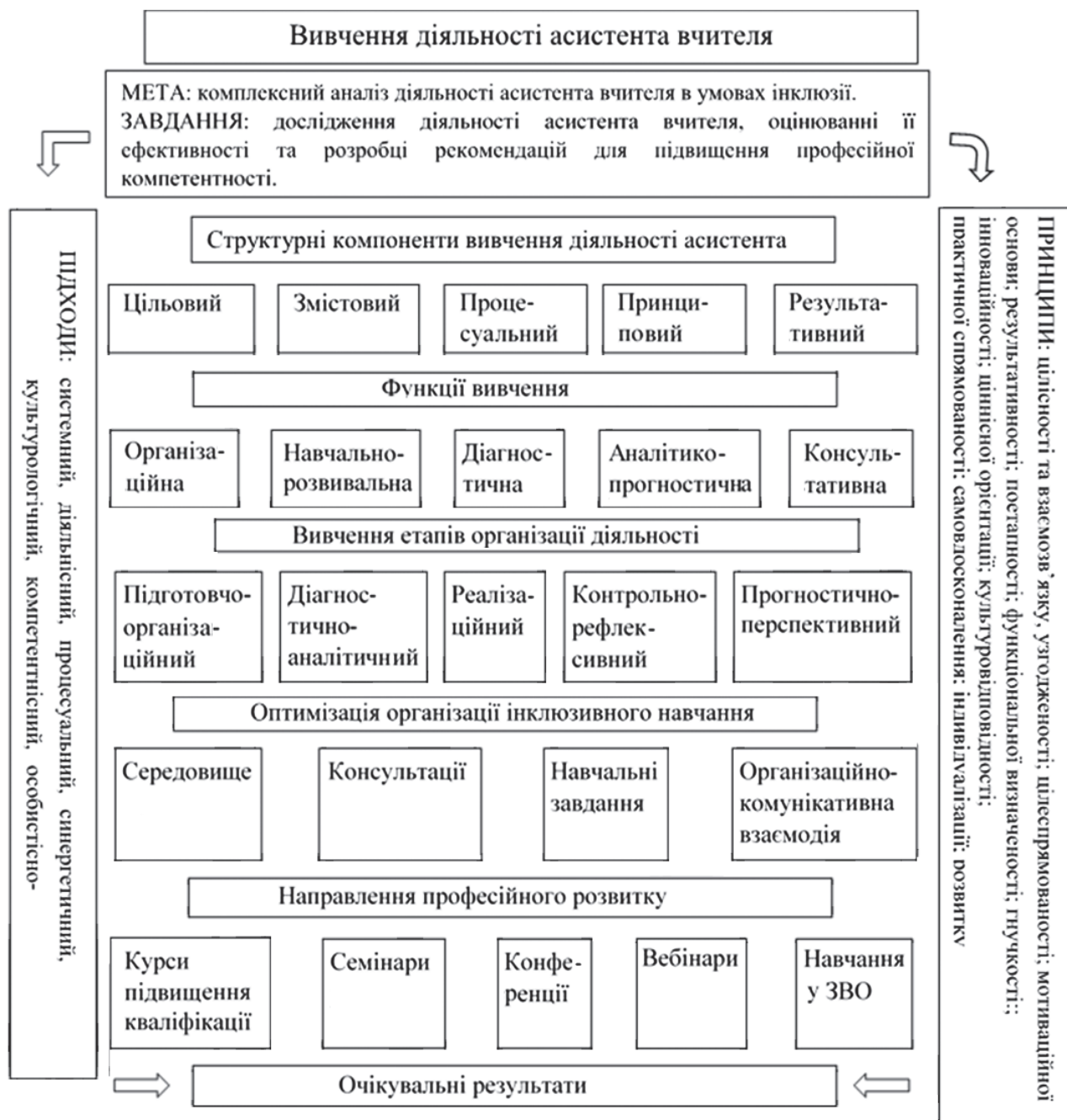


Рис. 1 Модель вивчення діяльності асистента вчителя

Так, цільовий компонент визначає основну мету й завдання вивчення діяльності асистента вчителя. Він спрямовує дослідника на досягнення конкретних результатів – оцінку ефективності роботи асистента, визначення провідних функцій, а також розроблення рекомендацій щодо вдосконалення професійної компетентності. Саме цей компонент задає стратегічний напрям дослідження та забезпечує його практичну спрямованість.

Змістовий компонент охоплює основні напрями діяльності асистента, серед яких організаційна підтримка, навчально-дидактична робота, комунікація з учнями, педагогами й батьками, а також супровід інклюзивного навчання. Він дозволяє комплексно проаналізувати зміст діяльності асистента, виявити її специфіку та значення для створення інклюзивного освітнього середовища.

Процесуальний компонент передбачає застосування діагностики, спостереження, аналізу виконуваних функцій, оцінювання результатів, узагальнення отриманих даних і розроблення

рекомендацій. Цей компонент забезпечує системність і логічну послідовність дій, формуючи методологічну основу дослідження діяльності асистента.

Принциповий компонент об'єднує ключові принципи, що визначають характер і якість професійної діяльності асистента вчителя. Вони спираються на системний, діяльнісний, процесуальний, синергетичний, культурологічний, компетентнісний та особистісно орієнтований підходи. Дотримання цих принципів сприяє цілісності, гуманістичній спрямованості та ефективності роботи асистента.

Результативний компонент відображає очікувані підсумки дослідження – формування методичних рекомендацій, визначення критеріїв ефективності професійної діяльності асистента, розроблення шляхів її оптимізації та підвищення рівня професійної компетентності.

У комплексі всі компоненти моделі утворюють цілісну систему, спрямовану на глибоке вивчення, вдосконалення й наукове обґрунтування діяльності асистента вчителя в умовах інклюзивного освітнього середовища. Ми впевнені, що сукупність цих компонентів дозволяє поєднати теоретичний аналіз із практичною оцінкою та забезпечує науково обґрунтовану основу для професійного розвитку фахівця.

Розроблена модель вивчення діяльності асистента вчителя дозволяє не лише систематизувати процес дослідження його професійної ролі, а й конкретизувати зміст практичної діяльності. На основі виділених компонентів стає можливим глибше зрозуміти функціональне наповнення роботи асистента, виявити ключові напрями його професійної взаємодії з учителем, учнями та командою фахівців. Саме перехід від структурних компонентів моделі до аналізу функцій асистента вчителя забезпечує цілісність наукового підходу, оскільки дозволяє простежити, як теоретично окреслені цілі, принципи й етапи реалізуються у конкретних видах діяльності, що сприяють ефективній організації інклюзивного освітнього процесу.

Комплекс взаємопов'язаних функцій спрямований на створення сприятливих умов для навчання й розвитку учнів з різними освітніми потребами. Основними серед них є організаційна – забезпечення комфортного середовища та координація взаємодії між учасниками освітнього процесу; навчально-розвивальна – участь у засвоєнні навчального матеріалу, розвитку пізнавальної активності та самостійності учнів; діагностична – спостереження й виявлення індивідуальних особливостей та потреб дітей; аналітико-прогностична – оцінювання ефективності навчальних програм і прогнозування результатів; консультативна – підтримка педагогів, батьків і здобувачів освіти у питаннях організації інклюзивного процесу. Сукупність цих функцій забезпечує системність, узгодженість і результативність педагогічної взаємодії в інклюзивному середовищі.

У моделі вивчення діяльності асистента вчителя виокремлено підготовчо-організаційний, діагностично-аналітичний, реалізаційний, контрольно-рефлексивний та прогностично-перспективний етапи. Кожен із цих етапів відображає послідовність дій, що забезпечує системність і результативність педагогічної підтримки. Вони охоплюють процеси вивчення особливостей класу та потреб дітей, спостереження й аналіз труднощів, участь у навчальному процесі, оцінювання досягнень, обговорення результатів із педагогами та батьками, а також прогнозування подальших напрямів розвитку й ресурсів підтримки. Отже, спочатку здійснюється вивчення особливостей класного колективу та освітніх потреб дітей, підготовка дидактичних матеріалів і створення умов для ефективного навчання. Далі проводиться систематичне спостереження, аналіз труднощів і планування індивідуальної підтримки. Наступним кроком є участь у навчальному процесі, надання допомоги учням у засвоєнні матеріалу та розвиток їхніх комунікативних і соціальних навичок. Потім відбувається оцінювання досягнутих результатів, їхнє обговорення з педагогами й батьками, внесення коректив до освітніх стратегій.

Завершальним етапом є визначення нових цілей, прогнозування подальших результатів і планування ресурсів, необхідних для продовження ефективного супроводу дитини.

Послідовна реалізація визначених етапів діяльності асистента вчителя забезпечує логічну структурованість його професійних дій і водночас створює основу для оптимізації інклюзивного освітнього процесу. Оптимізація розглядається як процес удосконалення організаційно-педагогічних, методичних і соціально-психологічних умов, що сприяють підвищенню ефективності навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Йдеться про гармонійне поєднання елементів освітнього середовища, консультаційної підтримки, змісту навчальних завдань і взаємодії між педагогами, батьками та дітьми. Такий підхід забезпечує цілісність педагогічного впливу, послідовність корекційно-розвивальної роботи та підвищує рівень адаптації й соціальної інтеграції кожного учня.

Професійний розвиток асистента вчителя в контексті оптимізації інклюзивного навчання має бути спрямований на формування компетентностей, що забезпечують ефективну реалізацію його функцій у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. Насамперед ідеться про розвиток умінь створювати сприятливе інклюзивне середовище, у якому поєднуються педагогічна підтримка, емоційна безпека та можливості для самореалізації кожної дитини. Важливим напрямом є вдосконалення комунікативних навичок – здатності до конструктивного діалогу з педагогами, батьками та учнями, умінь вести консультаційну роботу й координувати спільні дії команди супроводу. Не менш значущим є підвищення методичної культури асистента, що передбачає володіння сучасними технологіями адаптації й диференціації навчальних завдань відповідно до індивідуальних освітніх потреб дітей. Професійний розвиток також містить опанування навичок рефлексивного аналізу власної діяльності, здатності до самонавчання й застосування інноваційних підходів у практиці.

Професійний розвиток асистента вчителя може відбуватися за рахунок системної та цілеспрямованої роботи з підвищення кваліфікації, участі у тренінгах, семінарах, майстер-класах, а також у процесі методичного наставництва й професійних спільнот. Важливу роль відіграє залучення асистентів до спільного планування та аналізу освітнього процесу разом із педагогами, психологами та дефектологами, що сприяє обміну досвідом і формуванню командної взаємодії. Не менш значущим чинником є самоосвіта – вивчення сучасних науково-методичних джерел, освоєння цифрових технологій і практик інклюзивного навчання, участь у дослідницьких або інноваційних проєктах. Ефективним засобом розвитку є також супервізія, яка забезпечує професійну підтримку, аналіз складних ситуацій і формування здатності до рефлексії. Усі ці форми сприяють не лише вдосконаленню професійних умінь, а й формуванню внутрішньої мотивації до зростання, усвідомлення цінностей інклюзії та відповідальності за якість педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Очікуваними результатами використання запропонованої моделі вивчення педагогічної діяльності асистента вчителя є підвищення якості організації інклюзивного навчання та ефективності педагогічної взаємодії у закладі загальної середньої освіти. Реалізація моделі сприятиме систематизації знань про функціональні обов'язки асистента, удосконаленню механізмів оцінювання його професійної діяльності та визначенню потреб у подальшому навчанні.

Впровадження запропонованої моделі вивчення діяльності асистента вчителя передбачає отримання низки важливих результатів, що мають практичне та наукове значення. По-перше, модель забезпечує цілісне бачення діяльності асистента, що дозволяє розглядати його функції, завдання та ролі у системі інклюзивного навчання комплексно, з урахуванням взаємодії з учнями, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу.

По-друге, впровадження моделі сприяє формуванню методичних рекомендацій та інструментів оцінки ефективності роботи асистента, що дозволяє педагогам та адміністрації шкіл об'єктивно оцінювати результати його діяльності та визначати напрями професійного розвитку.

По-третє, модель стимулює підвищення професійної компетентності асистента вчителя, оскільки передбачає використання принципів, що ґрунтуються на системному, діяльнісному, синергетичному та компетентнісному підходах. Це сприяє розвитку навичок адаптації до різних педагогічних ситуацій, творчого застосування методик та підвищення рівня взаємодії з учнями.

По-четверте, модель сприяє оптимізації організації інклюзивного навчання, підвищенню його ефективності та створенню умов для максимальної реалізації потенціалу кожного учня, що потребує підтримки.

Загалом, впровадження моделі дає змогу забезпечити науково обґрунтовану оцінку діяльності асистента вчителя, покращити методичне супроводження його роботи та сприяти підвищенню якості інклюзивного освітнього процесу.

Висновки. Отже, складена модель вивчення діяльності асистента вчителя дозволяє комплексно оцінювати його професійну діяльність у контексті інклюзивної освіти. Визначено, що ефективне вивчення діяльності асистента можливе за умови інтеграції різних підходів – системного, діяльнісного, процесуального, синергетичного, культурологічного, компетентнісного та особистісно орієнтованого.

Охоплені різнобічні компоненти забезпечують системність аналізу діяльності асистента, а алгоритм дослідження дає змогу визначати мету, підходи, методи збору даних і формувати практичні рекомендації для підвищення професійної компетентності. Очікувані результати передбачають цілісне бачення діяльності асистента, розвиток його компетентностей, підвищення ефективності інклюзивного навчання та створення умов для розкриття потенціалу кожного учня. Запропонована модель має науково-практичне значення й може бути використана для оптимізації роботи асистента вчителя.

На основі отриманих результатів дослідження з'являється можливість розроблення методичних рекомендацій щодо оптимізації роботи асистента, підвищення його професійної компетентності, розвитку навичок командної взаємодії та рефлексії власної діяльності. Використання моделі також дозволяє посилити аналітичну складову в роботі педагогічного колективу, забезпечити індивідуальний підхід до професійного супроводу асистентів, що у підсумку позитивно впливає на якість освітнього процесу, рівень соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та формування інклюзивної культури закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Колупаєвої. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 215 с.
2. Дегтяренко Т. Концепція соціодинаміки корекційно-реабілітаційної діяльності. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 11–21.
3. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки: колективна монографія / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: 2-е вид., допов. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
4. Дятленко Н. М., Софій Н. З., Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. / під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.

5. Засенко В. В. Науковий супровід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання*: зб. наук. праць. 2010. Вип. 1. С. 3–9.
6. Ковальчук Л. Моделювання науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 520 с.
7. Колупаєва А. А., Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.
8. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія Київ: САММІТ-книга, 2008. 270 с.
9. Колупаєва А. А. Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів: навч.-метод. посіб. Київ. 2023 (Серія «Інклюзивна освіта»). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/739317/> (дата звернення: 02.10.2025).
10. Косенко С. М., Полупанова Я. М., Чигріна Я. Ю. Роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: виклики та перспективи розвитку. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Т. 2. № 79. С. 92–96.
11. Ленів З. П. Моделювання педагогічних інновацій у процесі фахової підготовки корекційних і соціальних педагогів. *Готовність педагогів до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної педагогічної освіти*: матеріали Всеукр. нак.-практ. конф. (Рівне, 18–19 жовт. 2011 р.). Рівне: Рівнен. держ. гуманітар. ун-т., 2011. С. 16–20.
12. Литвин А., Руденко Л. Побудова ефективних моделей освітніх систем і процесів професійної підготовки. *Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій*: монографія / за ред.: М. С. Коваля, А. В. Литвина. Львів: ЛДУБЖД, 2023. С. 41–56. URL: <https://surl.lu/uthxrh> (дата звернення: 04.10.2025).
13. Луценко І. В. Актуальні питання діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 7–13.
14. Луценко І. В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4. Ч. 2. С. 233–242.
15. Мартинова Р., Боднар С. Принципи педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 51–60. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/285> (дата звернення: 02.10.2025).
16. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Вісник психології і педагогіки*. 2012. Вип. 8. С. 10–14.
17. Мельничук О., Ярошук Н. Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник педагогіки і психології*. 2021. Вип. 27. 2021. С. 102–106. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_27 (дата звернення: 03.10.2025).
18. Мойсеєнко І. М. Модель сенсомоторної компетенції дітей з розладами аутичного спектра: колективна монографія. *Scientific research of the XXI century*. Volume 1: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles: GS publishing service, 2021. С. 219–233.
19. Паска Т. В., Мойсеєнко І. М., Шапка І. В. Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип. 29. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/issue/view/2> (дата звернення: 02.10.2025).
20. Погребняк Д. В. Педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин збройних сил України в системі післядипломної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18. Т. 2. С. 67–72. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part_2/16.pdf (дата звернення: 03.10.2025).
21. Родименко І. М. Сучасний погляд на проблеми навчання дітей з особливими потребами. *Нива знань*. 2004. № 2. С. 8–12.
22. Таранченко О., Колупаєва А. Технологізація в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. Т. 18. Вип. 2. С. 219–240.

23. Удич З., Шульга І. Виклики у роботі асистента учителя / вихователя: методологія та результати дослідження. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. № 113 (1). С. 87–115. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/166 (дата звернення: 03.10.2025).

24. Чигріна Я. Педагогічні умови формування методичної компетентності асистентів вчителя в інклюзивному середовищі *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. Т. 109. № 1. С. 187–200.

References

1. Danilavichiutė E. A., Lytovchenko S. V. (2012). *Strategijos vykdymas v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Teaching strategies in an inclusive educational institution]: navch.-metod. posib. / za red. A. A. Kolupaievi. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.» [in Ukrainian].

2. Dehtiarenko T. (2015). *Kontsepsiia sotsiodynamiky korektsiino-reabilitatsiinoi diialnosti* [The concept of sociodynamics of correctional and rehabilitation activities]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 2, 11–21 [in Ukrainian].

3. Dubaseniuk O. A. (2008). *Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovy poshuky ta zdobutky* [Conceptual models of pedagogical education: scientific research and achievements]: kolektyvna monohrafiia / za zah. red. prof. O. A. Dubaseniuk: 2-e vyd., dopov. Zhytomyr: Vydvo ZhDU im. I. Franka, 8–29 [in Ukrainian].

4. Diatlenko N. M., Sofii N. Z., Martynchuk O. V., Naida Yu. M. (2015). *Asystent uchytelia v inkliuzyvnomu klasi* [Teacher's assistant in an inclusive classroom]: navch.-metod. posib. / pid zah. red. M. F. Voitsekhivskoho. Kyiv: TOV Vydavnychy dim «Pleiady» [in Ukrainian].

5. Zasenka V. V. (2010). *Naukovy suprovod navchannia ditei z porushenniamy psykho fizychnoho rozvytku* [Scientific support for the education of children with psychophysical developmental disorders]. *Dytyna iz sensornymy porushenniamy: rozvytok, navchannia: zb. nauk. prats* [in Ukrainian].

6. Kovalchuk L. (2020). *Modeliuvannia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Modeling scientific and pedagogical research]: navch. posib. Lviv: Vydavnychy tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].

7. Kolupaieva A. A., Danilavichiutė E. A., Lytovchenko S. V. (2012). *Profesiine spivrobitnytstvo v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Professional cooperation in an inclusive educational institution]: navch.-metod. posib. Kyiv: Vydavnycha hrupa «A.S.K.» [in Ukrainian].

8. Kolupaieva A. A. (2008). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects]: monohrafiia Kyiv: SAMMIT-knyha [in Ukrainian].

9. Kolupaieva A. A., Taranchenko O. M. (2023). *Inkliuziia: pokrokovy dlia pedahohiv* [Inclusion: a step-by-step guide for educators]: navch.-metod. posib. Kyiv. (Seriia «Inkliuzyvna osvita»). URL: <http://lib.iitta.gov.ua/739317/> (accessed: 02.10.2025) [in Ukrainian].

10. Kosenko S. M., Polupanova Ya. M., Chyhrina Ya. Yu. (2025). *Rol inkliuzyvno-resursnykh tsentriv u zabezpechenni yakisnoi osvity dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [The role of inclusive resource centers in providing quality education for children with special educational needs: challenges and development prospects]: *vyklyky ta perspektyvy rozvytku. Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. 2, 79, 92–96 [in Ukrainian].

11. Leniv Z. P. (2011). *Modeliuvannia pedahohichnykh innovatsii u protsesi fakhovoi pidhotovky korektsiinykh i sotsialnykh pedahohiv* [Modeling pedagogical innovations in the process of professional training of correctional and social educators]. *Hotovnist pedahohiv do innovatsiinoi diialnosti v umovakh bezperervnoi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity: materialy Vseukr. nak.-prakt. konf. (Rivne, 18–19 zhovt. 2011 r.)*. Rivne: Rivnen. derzh. humanitar. un-t, 16–20 [in Ukrainian].

12. Lytvyn A., Rudenko L. *Pobudova efektyvnykh modeley osvity i protsesiv profesiynoyi pidhotovky* [Building effective models of educational systems and professional training processes]. *Modeliuvannia pedahohichnoho protsesu ta psykholohichnoho suprovodu pidhotovky fakhivtsiv ryzykonebezpechnykh ta inshykh profesii: monohrafiia / za red. M. S. Kovalia, A. V. Lytvyna* (2023). Lviv: LDUBZhD. URL: <https://surl.lu/uthxrh> (accessed: 04.10.2025) [in Ukrainian].

13. Lutsenko I. V. (2016). *Aktualni pyttannia diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi* [Current issues of the teacher's assistant's activities in an inclusive classroom]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 4, 7–13 [in Ukrainian].

14. Lutsenko I. V. (2013). Rol asystenta vchytelia v orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu u klasi z inkluzyvnym navchanniam [The role of a teacher assistant in organizing the educational process in an inclusive classroom]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of persons with special needs: ways of development*, 4, 2, 233–242 [in Ukrainian].
15. Martynova R., Bodnar S. (2021). Pryntsypy pedahohichnoho modeliuvannia [Principles of pedagogical modeling]. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 51–60. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/285> (accessed: 02.10.2025) [in Ukrainian].
16. Martynchuk O. V. (2012). Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyvnoi osvity [Preparing future teachers for professional activity in inclusive education]. *Visnyk psykholohii i pedahohiky – Bulletin of Psychology and Pedagogy*, 8, 10–14 [in Ukrainian].
17. Mel'nychuk O., Yaroshchuk N. (2021). Profesiina pidhotovka studentiv pedahohichnoho koledzhu do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Professional training of pedagogical college students to work with children with special educational needs]. *Visnyk pedahohiky i psykholohiyi – Bulletin of Pedagogy and Psychology*, 27, 102–106. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_27 (accessed: 03.10.2025).
18. Moiseienko I. M. (2021). Model sensomotornoï kompetentsii ditei z rozladamy autychnoho spectra [Model of sensorimotor competence of children with autism spectrum disorders]: kolektyvna monohrafiia. Scientific research of the XXI century. Volume 1: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles: GS publishing service [in Ukrainian].
19. Paska T. V., Moiseienko I. M., Shapka I. V. (2024). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky pedahohiv dlia vprovadzhennia suchasnykh osvitnikh tekhnolohii ta stymuliuvannia tvorchosti u zdobuvachiv osvity v Ukraini [Innovative approaches to teacher training for the implementation of modern educational technologies and stimulating creativity in students in Ukraine]. *Akademichni vizii – Academic visions*, 29. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/issue/view/2> (accessed: 02.10.2025) [in Ukrainian].
20. Pohrebniak D. V. (2019). Pedahohichne modeliuvannia rozvytku fakhovoi kompetentnosti nachalnykiv fizychnoi pidhotovky i sportu viiskovykh chastyn zbroinykh syl Ukrainy v systemi pisliadyplomnoi osvity [Pedagogical modeling of the development of professional competence of heads of physical training and sports of military units of the Armed Forces of Ukraine in the postgraduate education system]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy* 18, 2, 67–72. URL: http://innovpedagogy.od.ua/archives/2019/18/part_2/16.pdf (accessed: 03.10.2025) [in Ukrainian].
21. Rodymenko I. M. (2024). Suchasnyi pohliad na problemy navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy [A modern view on the problems of teaching children with special needs]. *Nyva znan – Levels of knowledge*, 2, 8–12 [in Ukrainian].
22. Taranchenko O., Kolupaieva A. (2015). Tekhnolohizatsiia v osviti ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Technology in the education of children with special educational needs]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 18, 2, 219–240 [in Ukrainian].
23. Udych Z., Shulha I. (2024). Vykylyky u roboti asystenta uchytelia / vykhovatel'ia: metodolohiia ta rezultaty doslidzhennia [Challenges in the work of a teacher's assistant/educator: research methodology and results]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 113 (1), 87–115. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/166 (accessed: 03.10.2025) [in Ukrainian].
24. Chyhrina Ya. (2023). Pedahohichni umovy formuvannia metodychnoi kompetentnosti asystentiv vchytelia v inkluzyvnomu seredovyshchi [Pedagogical conditions for the formation of methodological competence of teacher assistants in an inclusive environment]. *Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 109, 1, 187–200 [in Ukrainian].

Отримано 19.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 06.11.2025.

Прийнято до друку 10.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 19.10.2025.

Received in revised form 06.11.2025.

Accepted for publication 10.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 364.672

Освіта дорослих у концептуальних акцентуаціях

ADULT EDUCATION IN THE CONCEPTUAL ACCENTUATIONS

САМОЙЛОВА Альона – аспірантка спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», вул. Шота Руставелі, 7, м. Харків, 61000, Україна; викладачка циклової комісії економіки, управління та адміністрування Відокремленого структурного підрозділу «Харківський торговельно-економічний фаховий коледж», провул. О. Яроша, 8, м. Харків, 61045, Україна

SAMOILOVA Alona – PhD student in the specialty 011 «Educational, Pedagogical Sciences» at Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, 7 Shota Rustaveli St., Kharkiv, 61000, Ukraine; Lecturer of the Department of Economics, Management and Administration, Separate Structural Subdivision «Kharkiv Trade and Economic Vocational College», 8 O. Yarosha lane, Kharkiv, 61045, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0009-0003-4761-0068>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-21>

Анотація. У статті розглянуто основні характеристики освіти дорослих, її функції та соціальне значення. Зазначено, що освіта дорослих є органічною єдністю формальних та неформальних освітніх практик, які є доповненням та продовженням шкільної освіти, що сприяє розвитку відповідних навичок, поглиблює знаннявий потенціал, удосконалює професійну кваліфікацію людини. Освітні практики для дорослих збагачують соціальне й громадське життя індивіда та розширюють його можливості щодо участі у духовно-культурному бутті соціуму. Освіта дорослих є структурованою соціальною підсистемою, яка вбирає в себе освітні заклади як соціально-орієнтовані інститути, суб'єкти соціальних відносин, освітній процес як різновид соціокультурної діяльності, ефективність якого детермінована оптимальними параметрами освітнього простору. Констатується, що освіта дорослих є одним з найефективніших засобів адаптації людини у науковому та культурному світах. Здобуваючи освіту, особистість засвоює не тільки знання, але й культурні цінності. Зважаючи на ці обставини, світова спільнота висуває вимоги щодо створення глобальної освітньої стратегії, яка безпосередньо стосується й дорослої людини. Освіта дорослих має бути забезпечена системою комплексних рішень організаційно-правового та управлінського характеру, базуватись на спеціальних методиках викладання різноманітних дисциплін. Ефективність надання освітніх послуг для дорослих, значною мірою корелюється зі здатністю педагога створювати атмосферу партнерства під час аудиторних занять, рівнем його професійних знань та вмінь. Педагог має вміти моделювати ситуації, у яких дорослі здобувачі освітніх послуг можуть реалізувати набутий протягом життя та професійної діяльності досвід. У висновку стверджується, що освіта дорослих у концептуальному вимірі є складним соціальним феноменом, який вбирає в себе, окрім суто педагогічних та психологічних аспектів, також соціально-економічні, правові та управлінські складові. Освіта дорослих є потребою часу, оскільки вона здатна забезпечити якісну адаптацію громадян старшого віку до нових соціально-економічних умов.

Ключові слова: освіта дорослих, освіта протягом життя, соціальна адаптація, професійна освіта дорослих, саморозвиток особистості, педагогічні методики, цінності.

Summary. The article examines the main characteristics of adult education, its functions and social significance. It is noted that adult education represents an organic unity of formal and non-formal educational practices that complement and extend school education, contributing to the development of relevant skills, deepening of knowledge potential, and improvement of an individual's professional qualifications. Educational practices for adults enrich the individual's social and civic life and expand

their opportunities for participation in the spiritual and cultural existence of society. Adult education is a structured social subsystem that incorporates educational institutions as socially oriented entities, subjects of social relations, and the educational process as a form of sociocultural activity, the effectiveness of which is determined by the optimal parameters of the educational environment. It is stated that adult education is one of the most effective means of human adaptation in the scientific and cultural spheres. By acquiring education, an individual masters not only knowledge but also cultural values. Considering these circumstances, the global community puts forward requirements for the development of a global educational strategy that directly concerns the adult person as well. Adult education should be supported by a system of comprehensive organizational, legal, and managerial solutions and be based on specific methodologies for teaching various disciplines. The effectiveness of providing educational services for adults largely correlates with the educator's ability to create an atmosphere of partnership during classroom interaction and with the level of their professional knowledge and skills. The educator must be able to model situations in which adult learners can realize the experience acquired throughout their life and professional activity. In conclusion, it is stated that, in its conceptual dimension, adult education is a complex social phenomenon that encompasses, apart from purely pedagogical and psychological aspects, also socio-economic, legal, and managerial components. Adult education is a necessity of the present time, as it is capable of ensuring the effective adaptation of older citizens to new socio-economic conditions.

Key words: adult education, lifelong learning, social adaptation, professional adult education, personal self-development, pedagogical methodologies, values.

Вступ. У сучасному динамічному світі знання швидко втрачають свою актуальність, що потребує навчання протягом життя. У зв'язку з цим, у науковій літературі актуалізується проблематика освіти дорослих, які мають постійно, в залежності від професії, оновлювати певний комплекс необхідних знань та професійних навичок. Набуття знань у дорослому віці потребує особливого психологічного «налаштування» для об'єктів навчання та напруження відповідних педагогічних методик суб'єктами навчального процесу. Освіта дорослих є нагальною вимогою сьогодення, оскільки постає ефективною технологією посилення адаптаційної спроможності цієї категорії населення.

Аналіз останніх досліджень. Проблематика освіти дорослих є вельми популярною у науковому дискурсі останніх років. Так, у роботах Н. Махині [9], Л. Лук'янової [7] та І. Добко, Ю. Степанець [4] розкриті базові характеристики освіти дорослих з різних методологічних позицій та з урахуванням поліфонії поглядів на даний феномен.

Соціально-адаптивні аспекти освіти дорослих представлені у роботі О. Аніщенко [1], яка стверджує, що на сьогоднішній день дана форма освіти є структурованою соціальною підсистемою, в науковій розвідці Ю. Бойчука та А. Боярської-Хоменко [2], які досліджують освіту дорослих як важливий ресурс для соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах російсько-української війни. Також значення освіти дорослих для розвитку соціального середовища й індивідуально-адаптивного становлення людини з урахуванням вітчизняного й закордонного досвіду розкрито в наукових працях О. Аніщенко, О. Баніт, А. Боярської-Хоменко [3], О. Василенко [11], С. Зінченко, С. Лапаєнко, І. Маслянікової [8], Н. Ничкало [10], Л. Сігасва та ін.

Окрема група наукових досліджень присвячена ролі педагога у реалізації завдань освіти дорослих – О. Друганова та В. Білик [5], здатності педагогічних працівників застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у навчальній діяльності – В. Кремень [6].

Мета статті полягає у системній репрезентації духовно-ціннісних, інституційних та психолого-педагогічних аспектів феномену освіти дорослих, які представлені у сучасному науковому дискурсі.

Виклад основного матеріалу. Сутнісні ознаки освіти дорослих комплексно представлені у сучасній науковій літературі з різних галузей наукового знання. Зокрема, у педагогічних

теоріях й практичних рекомендаціях поняття «освіта дорослих» репрезентовано у таких значеннях:

- відповідна галузь знання та академічна дисципліна;
- простір культурно-освітньої діяльності, до якого можна віднести різноманітні заклади освіти. У цьому сенсі освіта дорослих охоплює всі різновиди інституалізованої діяльності, що спрямована на доросле населення й забезпечена навчальними закладами для реалізації відповідної навчальної мети; у широкому сенсі діяльність дорослої людини як складова її повсякденного життя. У такому контексті поняття «освіта дорослих» використовується «для характеристики процесу, де задіяні особи, які продовжують навчатися після закінчення періоду формального навчання. У цьому значенні термін «освіта дорослих» охоплює всі види навчальної діяльності: читання, сприймання на слух, відвідування занять, участь у групових та індивідуальних формах навчання – все те, чим займаються люди з метою отримання знань» [9, с. 112].

На переконання Л. Лук'янової, за своїми характеристиками освіта дорослих є загальноцивілізаційним трендом, який проявляється у локальних системах у філогенетичних та онтогенетичних вимірах. У цьому контексті загальна теорія освіти дорослих ґрунтується на позиціях інтеграції класичних, посткласичних і інноваційних методологічних підходів. Дану всебічну сутність освіти дорослих можна охарактеризувати з наступних позицій:

- крізь призму суб'єктної реальності: як розвиток професійної, загальної та допоміжної освіти, спираючись на філософсько-антропологічний, феноменологічний, герменевтичний, акмеологічний та праксиологічний підходи;
- крізь призму об'єктної реальності: визначення тенденцій сучасного суспільства, відповідних освітніх реалій як базових життєвизначальних чинників існування дорослої людини, виконуваних нею соціальних функцій, беручи за основу антропосоціальний, системний, діяльнісний, компетентнісний та прагматичний підходи;
- «буттєвої (онтологічної) реальності, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів, зазначених реалій, і взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою з точки зору онтологічного, еволюційного, контекстного, культурологічного і синергетичного підходів» [7, с. 32].

Підтримуючи позицію вищезначеної авторки, зазначимо, що освіта дорослих як комплексний багатовимірний феномен, потребує поліфонії теоретико-методологічних підходів з метою всебічного її дослідження.

З точки зору І. Добко та Ю. Степанець, освіта дорослих розуміється як органічна єдність формальних та неформальних освітніх практик, які є доповненням та продовженням шкільної освіти, що сприяє розвитку відповідних навичок, збагачує знаннєвий потенціал, удосконалює професійну кваліфікацію людини або сприяє набуттю нею нової кваліфікації, а також збагачує соціальне й громадське життя та розширює можливості індивіда щодо участі у соціально-економічному й духовно-культурному бутті соціуму. Мотивація до навчання у дорослому віці може бути різноманітною. Зокрема, на думку вищезначених фахівців, це може бути: «бажання здобути нові знання, нові кваліфікації, підготуватись до нової роботи, навчитись раціонально використовувати час, підготуватись до нових цікавих знайомств, навчатись без відриву від роботи, більш ефективно виконувати різного роду обов'язки, бажання втекти від рутини, бажання поліпшити матеріальний статус, очікуване професійне чи соціальне просування, розвиток особистості та покращення контактів з людьми, розвиток фізичної підготовленості, бажання узгодити свою освіту з освітою родичів чи колег, готовність збільшити власну цінність у свої очах, здобуття влади тощо» [4, с. 6].

Мотиваційний компонент освіти дорослих є одним з визначальних для розуміння її природи та соціальної значущості – людина з досвідом краще розуміє мету та необхідність здобуття нових знань у порівнянні з молоддю, яка лише шукає свій шлях у житті.

На переконання О. Аніщенко, на сьогодні освіта дорослих є структурованою соціальною підсистемою. До її складу варто віднести освітні заклади як соціально-орієнтовані структури, суб'єкти соціальних відносин (студенти, учні, педагоги), освітній процес як різновид соціокультурної діяльності, ефективність якого детермінована оптимальними параметрами освітнього простору та ін. Водночас, освіта дорослих взаємопов'язана з іншими підсистемами соціального життя. З'єднуючою ланкою для всіх підсистем є людина, яка бере участь в економічних, політичних, духовних та інших відносинах. Необхідно зазначити, що якщо соціально-економічна сфера продукує відповідні матеріальні й духовні феномени, послуги важливі для людини, то освітня підсистема для навчання дорослих виконує важливу функцію творення людини й громадянина шляхом впливу на її когнітивний, морально-естетичний і фізичний потенціал. Можна стверджувати, що освіта протягом життя та освіта дорослих є органічними елементами соціальної життєдіяльності й значущими індикаторами суспільного прогресу. У цьому сенсі до критеріїв оцінювання дієвості освітнього процесу логічно додати показники якості й корисності навчання. «Освіта дорослих покликана сприяти особистісно-професійному розвитку різних категорій дорослого населення, підвищенню ефективності їх життєдіяльності, що зумовлює необхідність врахування широкого спектру наукових та інших підходів, якими передбачено вивчення особистості у контексті її життєвих можливостей, вищих цілей і смислів життя, а також інноваційного потенціалу, який сприяє розвитку професійної мобільності, стресо й життєстійкості дорослих» [1, с. 29].

Цілком доречною видається думка наведена вище про соціальне значення освіти дорослих як стабілізуючого та гармонізуючого чинника в системі суспільних відносин, заснованих на конкуренції, постійному оновленні знань та професій, виборі стратегій життєвого успіху у конкретному соціальному середовищі тощо.

Значення освіти дорослих для розвитку соціального середовища й індивідуально-адаптивного становлення людини обумовлене виконуваними нею функціями:

- адаптивна: опанування навичок і знань для життєдіяльності у динамічних соціальних умовах;
- компенсуюча: набуття нових освітніх компетентностей, які були втрачені або взагалі відсутні у зв'язку з об'єктивними та суб'єктивними причинами;
- розвиваюча: збільшення можливостей людини щодо її діяльності в матеріальній та духовній площинах;
- аналітична: вивчення факторів, які впливають на формування потреб громадян щодо продовження освіти в дорослому віці;
- перетворююча: трансформація освітнього й професійного рівнів людини протягом життя, а також зростання інтелектуально-культурного потенціалу суспільної системи;
- «прогностична – наукове передбачення розвитку особи й суспільства;
- комунікативна – передавання соціального досвіду від покоління до покоління;
- заохочувальна – стимулювання освітніх потреб людини» [8, с. 29–30].

Функціональна привабливість та соціальна дієвість, на нашу думку, є визначальними рисами освіти дорослих, котра у сучасних умовах стала важливим механізмом «вторинної соціалізації» людини, засобом подолання кризи «застарілої професії» або «деактуалізації професійних знань» з чим дедалі частіше стикається людина у XXI сторіччі.

Отже, фахівці переконані у перспективності розвитку освіти дорослих як у сьогоденні, так і у майбутньому, виходячи з наступних причин та тенденцій:

1. Людські ресурси, у порівнянні з іншими ресурсами, завжди мають свою визначальну цінність на ринку праці. Безумовно, професійна освіта, наявність нових знань і навичок значно збільшують цінність індивідуума на ринку праці, що сприяє усвідомленню дорослим населенням необхідності збільшення обсягу особистих знань для успішної самореалізації та підвищення рівня конкурентоспроможності.

2. В умовах глобалізації та інформатизації суспільних відносин спостерігається пришвидшення знецінення знань та вмінь фахівців, коли професіонал поступово втрачає кваліфікацію і стає неспроможним для подальшої роботи. У зв'язку з цим, перманентне підвищення професійної кваліфікації, перенавчання, додаткова освіта та перепідготовка стають необхідністю для спеціалістів всіх вікових груп.

3. Демографи стверджують, що у розвинених державах близько 18 % громадян є старшими за 60 років. Орієнтовно до 2030 року даний показник може збільшитись майже до 30 %. Саме тому, загальносвітова тенденція щодо старіння населення підштовхує держави створювати умови для людей старшого віку для максимального продовження активного способу життя, плідної праці, соціальної самореалізації у будь-якому віці. Різноманітні форми освіти розсувають кордони соціальної діяльності, надають можливість оволодіти новітніми знаннями й спеціальностями, сприяють гармонізації внутрішнього й зовнішнього світів людини, допомагають встановити партнерські відносини на новій інтелектуально-емоційній основі, створюють формальний формат для обміну досвідом.

4. Варто враховувати, що не будь-яка людина спроможна реалізувати свою життєву стратегію та індивідуальні плани у молодому віці. Певна частина індивідуумів поступово розкривають свій потенціал, акумулюючи досвід, знання, вміння протягом тривалого часу. У такому контексті, освіта дорослих стає суттєвим стимулом та технологією для «планування другої половини життя» – людина отримує можливість для реалізації у тих сферах, в яких раніше це було неможливо з суб'єктивних та об'єктивних причин.

5. «Об'єктивна потреба постійно оволодівати новими технологіями. Технічний прогрес ставить дорослого перед необхідністю позбутися «старого» досвіду заради придбання нового. Як досвід життєвий, так і професійний часто є перешкодою для професійного зростання, якщо він не відповідає сучасним вимогам.

6. Задоволення щораз вищих вимог окремої людини в розвитку власної особистості, тобто навчання дорослих із метою самовдосконалення та самореалізації» [10, с. 63–64].

Можна стверджувати, що освіта загалом та освіта дорослих зокрема є одним з найефективніших засобів адаптації людини у науковому та культурному світах. Здобуваючи освіту, особистість засвоює не тільки знання, але й культурні цінності. Зважаючи на ці обставини, світова спільнота висуває вимоги щодо створення глобальної освітньої стратегії, яка безпосередньо стосується й дорослої людини, що мешкає у будь-якому куточку світу. Систематизація наявних підходів до сучасного соціокультурного розвитку та визначення ролі освіти в ньому надає підстави визначити низку таких тенденцій:

1) трансформація соціального буття вимагає від людини нових механізмів адаптації у соціокультурному та професійному середовищах;

2) розвиток інформаційного суспільства, значна інтенсифікація міжкультурних контактів, популярність міжнародних освітніх програм детермінує зміни у освітній сфері, яка має охоплювати не тільки молодь;

3) «посилення тиску глобальних проблем, розв'язання яких може відбуватися лише за умови міжнародного співробітництва, що у свою чергу вимагає ноосферного мислення;

4) зростання ролі людського капіталу, питома вага якого у розвинених країнах становить 70–80 % національного ресурсу, що обумовлює необхідність інноваційної, випереджувальної освіти як молоді, так і дорослої людини» [11, с. 8–9].

Разом з тим, спеціалісти констатують, що реалізація концепції освіти дорослих стикається з певними труднощами та перепонами інституційного, правового, управлінського характеру.

Так, О. Герасименко виокремлює низку факторів, що заважають поступальному розвитку освітніх практик навчання дорослих громадян України. Такі чинники є системними та взаємообумовленими дія яких посилюється виходячи з їх взаємозв'язку. Саме тому виокремлення й усунення одного фактору не може суттєво покращити систему освіти дорослих загалом. На думку вищезначеної дослідниці, ключовим недоліком організації освіти дорослих в Україні є відсутність належного нормативно-правового забезпечення даної форми освіти, усунення якого надасть поштовх та стане каталізатором модернізації освітніх практик для дорослого населення. «Не менш вагомим визначаємо фактор відсутності професії «андрагог», а також відсутність підготовки таких фахівців. Більше того, визначення та утвердження професійних компетентностей фахівця-андрагога в Законі України «Про освіту дорослих» є необхідним. Усе це буде сприяти удосконаленню наявної методологічної та теоретичної бази андрагогіки як науки та стане поштовхом до появи нової освітньої пропозиції у закладах вищої освіти України» [12, с. 44–45].

Отже, освіта дорослих має бути забезпечена системою комплексних рішень організаційно-правового та управлінського характеру, базуватись на спеціальних методиках викладання різноманітних дисциплін та передбачає підготовку викладачів з особливими теоретико-методичними навичками.

У розвиток цієї логіки, вітчизняні дослідники О. Друганова та В. Білик, узагальнюючи низку наукових джерел, підкреслюють, що ефективність надання освітніх послуг для дорослої аудиторії, значною мірою корелюється зі здатністю педагога утворювати атмосферу партнерства під час аудиторних занять, рівнем його професійних знань та вмінь щодо задоволення потреб дорослих у формально-професійному та неформально-ціннісному діалозі. Педагог має вміти моделювати ситуації, в яких дорослі здобувачі освітніх послуг можуть реалізувати власний набутий протягом життя та професійної діяльності досвід, при цьому опановуючи навички добору матеріалу з урахуванням сучасних потреб. Особливо важливими є професійні уміння й навички викладача, який навчає дорослих, що пов'язані з використанням сучасних інноваційних технологій. Насамперед, мова йде про інтерактивні технології, які допомагають налагодити в аудиторних умовах партнерську взаємодію, утворити рівноправний зворотний зв'язок між педагогом та учнями, залучаючи їх до активного вирішення навчальних завдань з урахуванням досвіду та раніше набутих знань. До таких технологій науковці відносять: «тренінгові технології, що пов'язані з відпрацюванням певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у ході навчання; діалогічно-дискусійні технології, що сприяють виникненню діалогу та утворюють атмосферу довіри та відкритості, сприяючи зростанню активності здобувача, утворенню міжособистісного замість міжрольового контакту «викладач – здобувач», що у підсумку призводить до позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах» [5, с. 94–95].

На нашу думку, застосування у освітньому процесі новітніх технологій, що мають діалогічне підґрунтя й базуються на партнерських відносинах, сприяє саморегуляції та саморозвитку здобувача освіти, надаючи йому відчуття впевненості у собі та значущості отриманого результату. Освіта дорослих як особливий різновид педагогічних практик має підвищувати самооцінку здобувачів, сприяти їхньому особистісному розвитку.

Висновки. Освіта дорослих у концептуальному вимірі є складним соціальним феноменом, який містить, окрім суто педагогічних та психологічних аспектів, також соціально-економічні, правові та управлінські складові. Освіта дорослих є потребою часу, оскільки вона здатна забезпечити якісну адаптацію громадян старшого віку до нових соціальних та економічних умов.

Необхідно зазначити, що в дорослому віці навчання є більш усвідомленим у зв'язку з тим, що людина старшого віку має відповідний життєвий досвід та чіткіше, у порівнянні з молоддю, усвідомлює мету та практичну значущість набутих знань. Водночас, у дорослої генерації громадян є більш високими й вимоги до якості навчання, методик викладання, «пропорції» співвідношення прикладних та теоретичних знань.

Популярність освіти дорослих є глобальною тенденцією обумовленою розвитком інформаційного суспільства, модернізацією соціально-економічних систем та виробничих технологій. Сьогодні ми можемо впевнено стверджувати, що освіта дорослих є окремою підсистемою у освітньому просторі, яка динамічно трансформується й потребує нових підходів для ефективної реалізації.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Т. 24. № 2. С. 25–35.
2. Бойчук Ю. Д., Боярська-Хоменко А. В. Освіта дорослих як ресурс для соціальної адаптації внутрішньо переміщених осіб в умовах воєнного стану. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 2 (26). С. 35–45.
3. Боярська-Хоменко А. В. Освіта дорослих в країнах центральної та Східної Європи: ретроспективний аналіз: монографія. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. 376 с.
4. Добко І., Степанець Ю. Освіта дорослих. Збірник кращих практик (підготовлено в межах Програми ООН). 2021. 64 с. URL: <https://files.acquia.undp.org/public/migration/ua/UA-UNDP-adults-education.pdf> (дата звернення: 23.09.2025).
5. Друганова О. М., Білик В. М. Освіта дорослих: від майстерності викладача до ефективних технологій навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. Вип. 2 (26). С. 90–98.
6. Кремень В. Г. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи*: зб. наук. пр. Львів: ЛДУБЖД, 2006. Вип. 1. С. 3–6.
7. Лук'янова Л. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі: монографія. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с.
8. Маслянікова І. В. Сучасні підходи навчання дорослих: теоретичні та емпіричні аспекти. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: психологія*. 2020. Т. 31 (70). № 1. С. 28–36.
9. Махия Н. В. Освіта дорослих у ретроспективі: європейський історичний аспект питання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 37. С. 111–113.
10. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи: монографія / за заг. ред.: Н. Г. Ничкало, І. Ф. Прокопенко. Харків: ФОП Бровін О. В., 2020. 546 с.
11. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: монографія / авт. кол.: Лук'янова Л. Б., Сігаєва Л. Є., Аніщенко О. В., Зінченко С. В., Баніт О. В., Лапаєнко С. В., Василенко О. В. Київ: Педагогічна думка, 2012. 272 с.
12. Herasymenko Olha Yu. Adult education development in independent Ukraine. *Educational Dimension*. 2021. Issue 4 (56). P. 36–49.

References

1. Anishchenko O. (2023). Osvita doroslykh i rozvytok hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Adult Education and the Development of Civil Society in Ukraine]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy* – Adult Education: Theory, Experience, Prospects, 24 (2), 25–35 [in Ukrainian].

2. Boichuk Yu. D., Boiarska-Khomenko A. V. (2024). Osvita doroslykh yak resurs dlia sotsialnoi adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib v umovakh voiennoho stanu [Adult Education as a Resource for the Social Adaptation of Internally Displaced Persons under Martial Law]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects, 2 (26), 35–45 [in Ukrainian].
3. Boiarska-Khomenko A. V. (2019). Osvita doroslykh v krainakh tsentralnoi ta Skhidnoi Yevropy: retrospektyvnyi analiz: monohrafiia [Adult Education in the Countries of Central and Eastern Europe: A Retrospective Analysis]. Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody; «Mitra» [in Ukrainian].
4. Dobko I., Stepanets Yu. (2021). Osvita doroslykh. Zbirnyk krashchykh praktyk [Adult Education. A Collection of Best Practices]. (pidhotovleno u mezhakh Prohramy OON) URL: <https://files.acquia.undp.org/public/migration/ua/UA-UNDP-adults-education.pdf> (accessed: 23.09.2025) [in Ukrainian].
5. Druhanova O. M., Bilyk V. M. (2024). Osvita doroslykh: vid maisternosti vykladacha do efektyvnykh tekhnolohii navchannia [Adult Education: From Teaching Mastery to Effective Learning Technologies]. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy – Adult Education: Theory, Experience, Prospects, 2 (26), 90–98 [in Ukrainian].
6. Kremen V. H. (2006). Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v osviti y formuvannia informatsiinoho suspilstva [Information and Telecommunication Technologies in Education and the Formation of the Information Society]. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy: zb. nauk. pr. Lviv: LDUBZhD, 1, 3–6 [in Ukrainian].
7. Luk'ianova L. (2020). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi [Adult Education: Contemporary Strategies and Practices in Ukraine and Abroad: Monograph]. Kyiv: TOV «Iurka Liubchenka» [in Ukrainian].
8. Maslianikova I. V. (2020). Suchasni pidkhody navchannia doroslykh: teoretychni ta empirychni aspekty [Modern Approaches to Adult Learning: Theoretical and Empirical Aspects]. Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Serii: psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky Taurida National University. Series: Psychology, 31 (70), 1, 28–36 [in Ukrainian].
9. Makhynia N. V. (2015). Osvita doroslykh u retrospektyvi: yevropeiskiy istorychnyi aspekt pytannia [Adult Education in Retrospect: The European Historical Aspect of the Issue]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii «Pedahohika, sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series «Pedagogy, Social Work», 37, 111–113 [in Ukrainian].
10. Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy: monohrafiia (2020). [Adult Education: Global Trends, Ukrainian Realities, and Prospects: Monograph] / za zah. red. N. H. Nychkalo, I. F. Prokopenko. Kharkiv: FOP Brovin O. V. [in Ukrainian].
11. Osvita doroslykh: teoretychni i metodolohichni zasady: monohrafiia (2020) [Adult Education: Theoretical and Methodological Foundations: monograph] / avt. kol.: Luk'ianova L. B., Sihaieva L. Ye., Anishchenko O. V., Zinchenko S. V., Banit O. V., Lapaïenko S. V., Vasylenko O. V. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
12. Herasymenko Olha Yu. (2021). Adult education development in independent Ukraine. Educational Dimension, 4 (56), 36–49 [in Ukrainian].

Отримано 14.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 21.10.2025.

Прийнято до друку 10.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 14.10.2025.

Received in revised form 21.10.2025.

Accepted for publication 10.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК [811.161.2'27:004.8]:373.016-053.5

Використання штучного інтелекту як інструменту розвитку письмової й усної комунікації школярів

USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL FOR DEVELOPING WRITTEN AND ORAL COMMUNICATION OF SCHOOL STUDENTS

СОВТИС Наталія – доктор філологічних наук, професор кафедри української мови та славістики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, 32028, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6025-545X>

ПАВЛЮК Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та славістики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, 32028, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4456-5682>

SOVTYS Natalia – Doctor of Philology, Professor of the Department of Ukrainian Language and Slavic Studies, Rivne State Humanitarian University, 31 Plastova St., Rivne, 32028, Ukraine

PAVLIUK Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Rivne State Humanitarian University, 31 Plastova Str., Rivne, 32028, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-22>

Анотація. У науковій розвідці розглянуто питання використання штучного інтелекту як інструменту розвитку письмової та усної комунікації школярів. Наголошено на тому, що освіта в умовах цифровізації та глобалізації зазнає суттєвої трансформації, а генеративні системи відкривають нові можливості для формування ключових компетентностей учнів. Тому впроваджуючи такі технології, учитель розвиватиме в учнів навички планування тексту, логічної аргументації, критичного аналізу матеріалу та редагування, а також удосконалюватиме усне мовлення через рольові ігри, дебати та вправи з медіаграмотності. У дослідженні узагальнено міжнародні рекомендації ЮНЕСКО та ОЕСР щодо безпечного, етичного та за віком доречного застосування цифрових інструментів у школі, а також представлено приклади інтеграції систем ШІ в навчання української мови. Особливої уваги приділено дидактичним підходам, що поєднують традиційні методи навчання з сучасними цифровими технологіями, що сприяють академічній доброчесності, розвитку критичного мислення та самостійності учнів. Наведено практичні моделі уроків та міні-проєктів, таких як аналіз новин, створення текстових продуктів із підтримкою штучного інтелекту та мовні лабораторії, де технології виступають допоміжним засобом, а не заміною вчителя. У статті обговорено ризики надмірної залежності від технологій, виникнення неточностей у згенерованих матеріалах, плагіат та нерівний доступ до цифрових ресурсів, а також запропоновано способи їх мінімізації через ведення логів, промптів, фактчекінгів, регулярні рефлексивні обговорення та обмеження частки автоматично створеного контенту. Узагальнено, що грамотне інтегрування штучного інтелекту в освітній процес основної школи підвищує якість письмової та усної комунікації, стимулює творчу активність учнів, формує їхні комунікативні й аналітичні навички та готує до ефективної взаємодії в інформаційному суспільстві, за умов педагогічного супроводу, відповідального використання цифрових інструментів та дотримання етичних і методичних норм, що забезпечує гармонійний розвиток компетентностей і підготовку здобувачів школи до сучасних викликів суспільства.

Ключові слова: штучний інтелект, письмова та усна комунікація, критичне мислення, академічна доброчесність, цифрові інструменти, генеративні моделі, інтеграція в навчальний процес.

Summary. The scientific research examines the issue of using artificial intelligence as a tool for developing written and oral communication of schoolchildren. It is emphasized that education

in the context of digitalization and globalization is undergoing a significant transformation, and generative systems open up new opportunities for the formation of key competencies of students. Therefore, by implementing such technologies, the teacher will develop students' skills in text planning, logical argumentation, critical analysis of material, and editing, as well as improve oral communication through role-playing, debates, and media literacy exercises. The study summarizes international recommendations from UNESCO and OECD on the safe, ethical and age-appropriate use of digital tools in school, and also presents examples of the integration of AI systems into teaching the Ukrainian language. Special attention is paid to didactic approaches that combine traditional teaching methods with modern digital technologies that contribute to academic integrity, the development of critical thinking and independence of students. Practical models of lessons and mini-projects are presented, such as news analysis, creation of text products with the support of artificial intelligence and language laboratories, where technology acts as an auxiliary tool, not a substitute for the teacher. The article discusses the risks of excessive dependence on technology, the occurrence of inaccuracies in generated materials, plagiarism and unequal access to digital resources, and also suggests ways to minimize them through logging, prompts, fact-checking, regular reflective discussions and limiting the share of automatically generated content. It is summarized that the competent integration of artificial intelligence into the educational process of primary school improves the quality of written and oral communication, stimulates the creative activity of students, forms their communicative and analytical skills and prepares for effective interaction in the information society, provided that pedagogical support, responsible use of digital tools and adherence to ethical and methodological norms, which ensures the harmonious development of competencies and preparation of school students for modern challenges of society.

Key words: artificial intelligence, written and oral communication, critical thinking, academic integrity, digital tools, generative models, integration into the educational process.

Вступ. Сучасна шкільна освіта перебуває на етапі трансформації, що зумовлено цифровізацією, глобалізаційними процесами та зростанням ролі технологій в житті людини. Один із найбільш потужних викликів – це поява та стрімкий розвиток систем штучного інтелекту (ШІ), що здатні виконувати широкий спектр комунікативних завдань: генерувати тексти, редагувати висловлювання, здійснювати переклад, пропонувати аргументацію, створювати плани й сценарії виступів. Штучний інтелект (ШІ), зокрема генеративні моделі, стрімко входять в освітній простір і впливають на те, як здобувачі шкіл читають, пишуть, говорять і взаємодіють. Міжнародні організації – від ЮНЕСКО до ОЕСР – уже запропонували рамки безпечного та педагогічно обґрунтованого використання ШІ в школі, наголошуючи на розвитку критичного мислення, етичного використання технологій і прозорих правил для закладів освіти.

За таких умов учителям української мови важливо знайти баланс між традиційними методами навчання комунікації та новими цифровими практиками. З одного боку, існує ризик втрати самостійності учнів, їх критичного мислення та мовленнєвої креативності, якщо покладатися на штучний інтелект як на єдине джерело тексту. З іншого боку, правильно інтегрований у навчальний процес, ШІ може стати ефективним інструментом розвитку письмової й усної комунікації школярів, допомагаючи в плануванні, редагуванні та вдосконаленні текстів, формуванні аргументованих висловлювань і презентацій.

Тому пошук методичних шляхів інтеграції інструментів штучного інтелекту в освітній процес, що забезпечать підвищення ефективності навчання та збереження принципів академічної доброчесності залишається актуальним та активно обговорюється на міжнародному й національному рівнях.

Аналіз останніх досліджень. Міжнародні організації, науковці й освітні інституції розглядають ШІ як потужний інструмент розвитку комунікативних компетентностей школярів,

підкреслюючи при цьому необхідність етичних меж та педагогічного супроводу. ЮНЕСКО рекомендує вивчати штучний інтелект як допоміжний інструмент, що підсилює роботу вчителя та учня. Організація наголошує на віковій доречності застосування, захисті даних та виробленні чітких політик у школах. Також підкреслюється необхідність формування компетентностей учителів і здобувачів школи щодо усвідомленого використання ШІ [4].

ОЕСР (Організація економічного співробітництва та розвитку) акцентує увагу на дослідженні ефективних і справедливих сценаріїв використання генеративного ШІ в освіті. Зокрема, йдеться про оновлення навчальних програм відповідно до нових компетентностей та підготовки вчителів до роботи з інтелектуальними технологіями. Аналіз сучасних публікацій у міжнародних наукових базах (ScienceDirect; Wiley Online Library; ERIC) свідчить, що застосування генеративних інструментів, зокрема ChatGPT, позитивно впливає на якість письма учнів: покращується структура тексту, граматики та аргументація. Також знижується когнітивне навантаження, однак ефективність використання залежить від цілеспрямованості завдань та чітких інструкцій вчителя [6].

У 2024 році Міністерство освіти і науки України оприлюднило рекомендації щодо інтеграції ШІ в шкільний процес, акцентуючи на питаннях етики, безпеки та практичного застосування. Крім того, в Україні реалізуються партнерські проекти, зокрема з упровадження інструментів для аналізу та створення відеоконтенту з елементами ШІ, що сприяє поступовій адаптації міжнародних практик у освітньому середовищі України [1; 9].

Звіти Національної асоціації освіти розрізняють дві основні сфери використання ШІ: «ШІ для учня» (адаптивні тьютори, автоматизована перевірка письмових робіт, чат-боти для розвитку комунікації) та «ШІ для вчителя» (інструменти для планування уроків, оцінювання, надання зворотного зв'язку). Поряд із цим наголошується на потребі розроблення чітких політик академічної доброчесності й прозорості у використанні технологій [10]. Із знаних науковців в Україні ще варто виокремити О. Семенюк, яка досліджує тематику впровадження цифрових технологій у мовну освіту [3].

Отже, аналіз актуальних досліджень підтверджує: інтеграція штучного інтелекту в освітній процес відкриває нові можливості для розвитку письмової та усної комунікації школярів, проте потребує комплексного підходу. Успішне впровадження можливе лише за умови поєднання педагогічного супроводу, політик етичного використання та формування цифрової культури вчителів і учнів.

Тому **мета статті** – обґрунтувати дидактичні підходи до використання ШІ як інструменту розвитку письмової та усної комунікації учнів НУШ, показати практичну модель уроку та запобіжники академічної доброчесності. Із мети можна визначити відповідні **завдання**: окреслити принципи безпечного та ефективного впровадження ШІ на уроці української мови; запропонувати приклади вправ (проектів) для розвитку писемного й усного мовлення з опорою на ШІ; визначити індикатори оцінювання і ризики (галюцинації, плагіат, надмірна залежність).

Виклад основного матеріалу. Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) змінює традиційні підходи до навчання й відкриває нові можливості для розвитку ключових компетентностей учнів. Особливо важливим стає застосування інструментів у мовно-комунікативній сфері, яка охоплює як письмове, так і усне мовлення, а також медіаграмотність і критичне мислення. У цьому контексті надзвичайно актуальним є пошук практичних моделей використання ШІ для формування у школярів умінь працювати з інформацією, аргументувати власну позицію та продукувати якісні тексти. Важливість виваженого впровадження ШІ вчителями в систему освіти підкреслюється і в офіційних рекомендаціях, представлених Міністерством

освіти і науки України [1], де наголошується на потребі збереження в учнів самостійності мислення та дотримання правил академічної доброчесності.

Запропонована модель інтеграції ШІ в освіту охоплює ключові напрями розвитку компетентностей учнів: *письмо* (від генерації ідей до створення якісного тексту), *усну комунікацію* (дебати з підтримкою цифрових інструментів), *медіаграмотність* у поєднанні з письмовими практиками (завдання «Антифейк») та дослідницькі міні-проекти («Мовний ландшафт нашої школи»). Особлива увага приділяється прозорим *підходам до оцінювання й академічній доброчесності*, що забезпечують баланс між використанням ШІ та самостійною інтелектуальною діяльністю здобувачів освіти.

В освітньому процесі *письмо* розглядається як одна з ключових компетентностей, адже саме здатність формулювати ідеї в логічно цілісний та якісний текст визначає рівень інтелектуального та комунікативного розвитку особистості. В умовах цифрової трансформації особливого значення набуває поєднання традиційних навичок письма з інноваційними інструментами, серед яких важливу роль відіграє штучний інтелект. Його функції не обмежуються автоматичним генеруванням тексту: значно ціннішим є використання ШІ як інструменту підтримки у процесі творчого мислення, структурування ідей та критичного опрацювання матеріалу. Тому робота в класі може складатися з етапів: *промпт-розвідка, скаффолдинг плану, чернетка, фактчекінг, ревізія, оцінювання* [6, с. 132–139].

Зокрема, навчальний процес може починатися з етапу *промпт-розвідки*, коли учні формулюють різні запити до системи ШІ, щоб окреслити можливі напрями майбутнього есе. Така практика вчить не лише працювати з цифровими інструментами, а й розвиває здатність ставити релевантні й чіткі запитання, що є невід'ємною складовою критичного мислення. Отримані від ШІ пропозиції планів (*скаффолдинг плану*) і варіантів структури тексту стають основою для подальшої роботи, однак саме учень має зробити вибір і пояснити його, тим самим беручи на себе відповідальність за власний освітній продукт.

Наступний крок – написання *чернетки*, яка залишається результатом індивідуальної роботи учня. На цьому етапі ШІ використовується лише як засіб надання зворотного зв'язку: він допомагає визначити логічні розриви, знайти можливі контраргументи чи звернути увагу на стилістичні недоліки. Водночас критично важливо, щоб учень не сприймав отримані рекомендації як остаточну істину, а самостійно оцінював їхню доречність.

Особливу роль у цій моделі відіграє *фактчекінг*. Будь-які сумнівні твердження, запропоновані системою, мають бути перевірені за допомогою щонайменше двох авторитетних джерел, що підвищує рівень наукової достовірності розвідки та формує в учнів культуру роботи з інформацією. Власне процес перевірки перетворюється на навчальну ситуацію, у якій школяр оволодіває навичками добору релевантних матеріалів, верифікації фактів і критичної оцінки інформації.

Завершальним етапом виступає *ревізія* тексту, що передбачає внесення правок після отриманого фідбеку. Цей процес може бути задокументований у вигляді таблиці «було / стало», де учень фіксує, які саме зміни він зробив і чому. Таким чином письмовий продукт набуває ознак не лише результату, а й відображення цілого шляху пізнавальної діяльності.

Оцінювання такого завдання не зводиться до традиційної перевірки змісту чи мовних норм. Воно має включати окремі критерії, зокрема оригінальність думки, уміння працювати з джерелами та якість редакторських змін. Саме така багатовимірна система оцінювання дозволяє розглядати письмо не як одномоментний результат, а як комплексний процес розвитку інтелектуальної автономії учня.

Усна комунікація посідає особливе місце у структурі ключових компетентностей сучасного учня НУШ, оскільки саме здатність до аргументованого мовлення та публічного

відстоювання позиції формує основу громадянської активності й академічної культури. Уміння переконливо висловлюватися, слухати опонента та дотримуватися логіки дискусії сьогодні є не менш важливими, ніж грамотне письмо, адже вони забезпечують участь особистості в інтелектуальному та суспільному діалозі. У цьому контексті модель навчальних дебатів, у якій інтегруються як традиційні риторичні практики, так і цифрові інструменти, зокрема засоби штучного інтелекту є надзвичайно ефективною. Прикладом може слугувати дискусія «Чи потрібні лексичні запозичення в сучасній українській мові?». Ця проблема не лише має науково-лінгвістичне підґрунтя, а й активно обговорюється в суспільстві, що робить її близькою для учнів і мотивує до пошуку переконливих аргументів. III у такій моделі виступає інструментом для генерації аргументів і контраргументів: учні отримують попередні тези, проте зобов'язані підкріпити кожне твердження посиланнями на достовірні джерела. Таким чином, III не замінює мислення, а лише спрямовує його та підштовхує до ширшого бачення проблеми.

Не менш важливим етапом стає власне проведення дебатів. Учні об'єднуються в групи, готують промови, слухають аргументи опонентів і дають відповіді. Цей процес вимагає не тільки мовленнєвої майстерності, а й уважності, швидкості реакції та здатності до імпровізації. Водночас запис виступів відкриває додаткові можливості для аналізу. Використання інструментів розпізнавання мовлення дозволяє виявляти ключові слова, відстежувати темп мовлення, фіксувати використання слів-паразитів або інші мовні помилки. Така цифрова аналітика перетворюється на інструмент самооцінювання й рефлексії, адже кожен учень отримує конкретні індивідуальні рекомендації для подальшого вдосконалення.

У підсумку модель дебатів із підтримкою III не лише тренує класичні навички риторики, логіки та культури спілкування, а й формує здатність учня до самоаналізу, усвідомленої роботи над власними слабкими сторонами та поступового вдосконалення мовленнєвих стратегій. Саме поєднання традиційної практики дискусії й новітніх інструментів дає змогу створити навчальне середовище, у якому учні розвивають критичне мислення та вміння аргументувати, залишаючись при цьому активними й самостійними суб'єктами навчання [4; 8].

У сучасному інформаційному середовищі, де учні щодня стикаються з величезною кількістю новин, коментарів і соціальних повідомлень **медіаграмотність** стає однією з базових життєвих компетентностей. Вона включає не лише здатність відрізнити правдиву інформацію від неправдивої, а й вміння виявляти приховані маніпулятивні прийоми, що часто маскуються під нейтральні повідомлення. Саме тому надзвичайно важливо поєднувати розвиток медіаграмотності з формуванням письмових умінь, що дозволяє учням не лише критично мислити, а й переконливо викладати свої висновки в текстовій формі.

Один із дієвих способів інтеграції цих завдань – це модель «*Антифейк*». Її суть полягає у створенні *контрнарративу* до маніпулятивної замітки. Учні працюють із текстами, у яких виявляють упереджені чи емоційно забарвлені висловлювання, а III допомагає структурувати результати аналізу: виокремити лексеми, що створюють емоційний тиск, позначити маркери гіперболізації чи підміни понять. Важливо, що роль III тут обмежується допоміжною функцією: він спрямовує увагу на певні мовні особливості, але остаточні висновки формують самі учні.

Після виявлення маніпулятивних прийомів (*риторичні прийоми*: гіпотези, перебільшення, підміна поняття) учні пропонують їх нейтральні варіанти, тим самим опановуючи риторичні стратегії, що базуються не на емоціях, а на фактах та збалансованості. Цей етап має велике значення, адже він формує вміння редагувати повідомлення так, щоб вони відповідали стандартам академічної та журналістської культури.

Завершальна частина роботи – це *написання короткого фактчек-тексту* обсягом 150–200 слів. У ньому учні повинні не лише спростувати неправдиві твердження, а й послатися на надійні

джерела, що підтверджують їхню позицію. Такий формат привчає їх до наукової доброчесності, адже будь-яке твердження має бути підкріплене доказами, а не лише власним переконанням.

Оцінювання цього виду діяльності повинно враховувати кілька параметрів: точність використаних фактів, логіку аргументації та культуру мовлення. Таким чином, завдання «*Анти-фейк*» виконує одразу кілька функцій: воно навчає критично аналізувати тексти, виховує відповідальність за власне слово й водночас розвиває навички письма, орієнтованого на публічний дискурс та захист демократичних цінностей.

У сучасній соціолінгвістиці поняття «*мовний ландшафт*» охоплює всі публічні написи, афіші, інформаційні стенди, рекламні тексти, що формують мовне середовище певної спільноти. Для школи як особливого мікросоціуму мовний ландшафт має надзвичайне значення, адже він не лише відображає реальний стан мовної культури колективу, а й активно впливає на формування мовної ідентичності учнів. Саме тому впровадження мініпроєкту «*Мовний ландшафт школи*» – це ефективний спосіб поєднання дослідницької діяльності, мовної практики та формування громадянської свідомості [11].

Практична реалізація цього проєкту передбачає кілька етапів. Передусім учні разом із ШІ створюють мапу мовного середовища школи: здобувачі освіти фотографують написи, оголошення, інформаційні таблиці та аналізують, якою мовою вони виконані, чи відповідають нормам українського правопису, чи містять мовні помилки або невдалі запозичення. На цьому етапі ШІ може допомогти у швидкому розпізнаванні текстів на фото, у їх автоматичному перекладі або виявленні граматичних та стилістичних помилок.

Далі учні систематизують зібраний матеріал та формулюють висновки щодо того, які мовні тенденції панують у шкільному просторі. *Чи є українська мова домінантною? Чи спостерігається надмірна кількість англіцизмів у рекламних текстах, що розміщені на території школи? Чи дотримуються норми культури офіційного спілкування у внутрішніх документах та розпорядженнях?*

На основі цього аналізу учні розробляють рекомендації щодо вдосконалення мовного середовища школи. Це можуть бути як пропозиції щодо редагування існуючих текстів, так і створення нових – наприклад, *розробка двомовних інформаційних стендів, оформлення візуальних нагадувань про норми літературної мови, написання стислих і водночас коректних оголошень*. ШІ на цьому етапі може виступати як редактор, що пропонує варіанти мовного вдосконалення текстів, або як інструмент для візуалізації майбутнього «мовного дизайну» шкільного простору.

Завершальний етап – це *представлення* результатів у форматі *міні-звіту* або *презентації*. Учні презентують свої дослідження на засіданні класу чи учнівського самоврядування, аргументують необхідність запропонованих змін та обґрунтовують їхній вплив на підвищення мовної культури шкільного колективу. Оцінювання відбувається за критеріями: глибина аналізу, коректність мовних пропозицій, креативність та здатність переконливо презентувати результати.

Таким чином, мініпроєкт «*Мовний ландшафт школи*» виконує кілька важливих функцій: він формує у здобувачів дослідницькі навички, розвиває критичне мислення й водночас сприяє зміцненню мовної політики закладу освіти. Застосування ШІ в цьому контексті не підміняє роботу учнів, а лише підсилює їхні інтелектуальні зусилля, спрямовуючи їх на глибший аналіз та більш якісну практичну реалізацію результатів.

У контексті інтеграції штучного інтелекту в освітній процес особливої ваги набуває питання *оцінювання результатів роботи та забезпечення академічної доброчесності*. Використання ШІ в навчанні не повинно підміняти інтелектуальну діяльність учня, а радше спрямовувати її, виступати інструментом розвитку критичного мислення та самостійного письма. Саме тому сучасні підходи передбачають чіткі критерії фіксації й аналізу використання цифрових інструментів.

Одним із ключових механізмів прозорості – це ведення *логів*: учні зобов'язані подавати власні промти й отримані відповіді ШІ з позначенням, які саме фрагменти вони використали у своїй роботі. Такий підхід формує відповідальність та дозволяє вчителю оцінити не лише кінцевий результат, а й шлях мислення учня [1, с. 24–25].

Важливою практикою є й запровадження «*порогового правила*» – обмеження частки автоматично згенерованого тексту в підсумковій роботі. Конкретний відсоток визначає школа, проте головний акцент робиться на власній аргументації здобувача освіти. Це стимулює учнів використовувати ШІ як помічника, а не як замітника власного голосу. Не менш значущим – *фактчек*: будь-які дані, наведені штучним інтелектом, учень має перевіряти за не менш як двома надійними джерелами. Таким чином, робота перетворюється на тренування критичного ставлення до інформації та вироблення навичок роботи з авторитетними ресурсами.

Система оцінювання також удосконалюється завдяки впровадженню *рубрик*. Бал враховує не тільки фінальний текст, а й процес його створення: планування, ревізію, пошук і коректне використання джерел. Це дозволяє відзначати учнів, які проявляють системність і аналітичність, навіть якщо їхня остаточна версія не позбавлена недоліків.

Особливе місце займає *практика навчання на помилках ШІ*. Відоме явище «*галюцинацій*» – створення штучним інтелектом некоректних або вигаданих даних – може стати продуктивним кейсом для класної роботи [2]. Учні аналізують такі приклади, виправляють їх, порівнюють із реальними фактами, а також удосконалюють стиль і логіку тексту. Це формує не лише редакторську уважність, а й глибше розуміння жанрових та стилістичних норм. У такий спосіб оцінювання й доброчесність у роботі з ШІ набувають не карального, а розвивального характеру. Вони забезпечують баланс між технічною допомогою та творчою самостійністю, сприяють формуванню критичної, відповідальної, медіаграмотної особистості.

У сучасному освітньому процесі інтеграція ШІ супроводжується низкою ризиків, які необхідно усвідомлювати й системно долати. Одним із найбільш очевидних викликів – це *плагіат* та надмірна залежність учнів від автоматичної генерації готових відповідей. Щоб уникнути цього, варто обмежувати практику «*повної генерації*» завдань і натомість вимагати від учнів проміжні продукти роботи – плани, чернетки, а також короткі усні чи письмові коментарі, що демонструють власний внесок у процес. Інша проблема – це явище «*галюцинацій*» ШІ, коли система продукує неперевірені або вигадані факти. Для мінімізації цього ризику необхідно навчати учнів *фактчекінгу* й застосовувати правило «*двох надійних джерел*» для підтвердження будь-якого твердження. Важливо також враховувати питання рівного доступу: не всі учні мають стабільне підключення до інтернету чи власні пристрої, тому доцільно пропонувати альтернативні *офлайн-завдання, організовувати роботу в парах або навчальних станціях*. Нарешті, особливу увагу слід приділяти *захисту приватності*: учні не повинні вводити персональні дані у відкриті сервіси, а там, де можливо, мають використовувати *шкільні акаунти*. Для прикладу наведемо одне з завдань.

Завдання: написати есе «*Чи потрібні лексичні запозичення українській мові?*»

Етап 1. Чернетка (учень + ШІ). Учень вводить у ШІ промт: «*Склади план есе про лексичні запозичення*». Отримує структуру (вступ – аргументи «за» – аргументи «проти» – висновки) і кілька тез. Далі учень формує свій чернетний варіант есе на 1–2 абзаци, використовуючи запропоновані ідеї, але доповнює їх власними прикладами (наприклад, слова «гаджет», «онлайн», «*стартап*»).

Етап 2. Коментар учня. Учень додає есе (3–5 речень), у якому пояснює, які саме підказки від ШІ використав, які відкинув і чому. Наприклад: «*ШІ запропонував аргумент, що запозичення збіднюють мову, але я вважаю, що це перебільшення, тому не використав його. Натомість додав приклади зі шкільного життя (слова «онлайн», «стартап»), щоб показати*

актуальність теми. Також я змінив структуру висновку, бо хотів підкреслити власну позицію, що запозичення потрібні, але в міру» (Власний приклад).

Такий підхід показує, що ШІ був інструментом, але кінцеве рішення та аргументація належать учневі. У практиці навчання письма доцільно використовувати такі інструменти, як *Grammarly* або *Quillbot*, які не лише коригують граматичні й орфографічні помилки, а й пропонують стилістичні варіанти висловлення, що дає змогу учням критично співвідносити власні формулювання з автоматичними. Для генерації ідей та структур тексту продуктивним може бути *ChatGPT* чи аналогічні LLM-моделі, проте з акцентом на їх застосуванні саме як «стартових майданчиків» для розвитку учнівської чернетки, а не як готового продукту.

У сфері усного мовлення корисними є сервіси *Otter.ai* чи *Sonix*, які здійснюють автоматичну транскрипцію усних виступів і надають ключові параметри аналізу (швидкість мовлення, кількість пауз, повтори). Це дозволяє учням побачити власні «мовні сліди» й працювати над їх виправленням. Для вчителя важливо мати у своєму розпорядженні платформи, що оптимізують організацію освітнього процесу. *LessonPlans.AI* або *Eduaide.AI* дозволяють створювати варіативні конспекти уроків відповідно до навчальної мети, тоді як сервіси на кшталт *Rubric Generator* допомагають формувати деталізовані критерії оцінювання. Окремо варто відзначити *Perplexity AI*, що може виконувати роль асистента в доборі джерел і попередньому фактчеку, однак результати його роботи потребують додаткової перевірки, що також формує в учнів критичне мислення.

Таким чином, перераховані приклади підтверджують висновки Національної асоціації освіти (NEA), згідно з якими ключ до успішного використання штучного інтелекту – це розмежування інструментів за функціями: підтримка творчості, рефлексія учнів та оптимізація професійної діяльності вчителя. В українському освітньому середовищі також з'являються практики застосування ШІ, адаптовані до потреб учня і вчителя. Для письма учні можуть використовувати *Mantis Analytics* або Лайти (україномовні сервіси перевірки тексту), які допомагають відстежувати стилістичні й граматичні помилки саме в українській мові, що часто випадає з фокусу англomовних застосунків. Для генерації планів чи тезових конспектів дедалі активніше застосовують україномовні версії *ChatGPT*, а також локальні напрацювання, наприклад інтеграції від освітніх платформ *Prometheus* чи Освіторія, які тестують штучний інтелект у навчальних матеріалах.

У сфері усного мовлення набирають популярності сервіси автоматичного розпізнавання української мови, зокрема інструменти на основі технологій *Google Speech-to-Text* з україномовною підтримкою, а також українські розробки на базі *Lang-uk*. Такі системи дають можливість стенографувати виступи учнів та аналізувати типові «слова-паразити», павзи чи темп мовлення. Для вчителя дедалі більш значущими стають сервіси, які пропонує Міністерство освіти і науки України в партнерстві з ІТ-сектором: цифрові кабінети з доступом до інтерактивних завдань, а також нові проєкти «ШІ для вчителя» у межах Всеукраїнської школи онлайн (ВШО). Так, платформи на кшталт *Classtime* або *EdEra* інтегрують штучний інтелект для створення банків завдань, перевірки робіт і побудови аналітики щодо успішності учнів.

У такий спосіб українські приклади підтверджують світові тенденції, підкреслюючи, що ШІ у школі має виконувати допоміжну та діагностичну роль: від розробки уроків і рубрик учителем до вдосконалення письмової й усної продукції учнів.

Висновки. Інтеграція генеративного штучного інтелекту в освітній процес НУШ демонструє значний потенціал для розвитку академічних умінь, зокрема письма та усного мовлення. За умови грамотного дидактичного дизайну ШІ не підміняє учня, а стає інструментом для зосередження уваги на творчих та пізнавальних аспектах навчання – ідеях, плануванні,

аргументації, ревізії, рефлексії. Узагальнені емпіричні дані зарубіжних досліджень підтверджують: *якість учнівських текстів та успішність* істотно зростають тоді, коли вчитель виступає фасилітатором і водночас визначає правила академічної доброчесності.

Водночас ефективність упровадження ІІІ неможлива без *чітких політик та механізмів прозорості*. Йдеться про інституціоналізацію таких практик, як ведення логів, промтів, фактчеків інформації, використання процесних рубрик, які дозволяють оцінювати не лише кінцевий результат, а й траєкторію навчальної діяльності. Ці вимоги узгоджуються з міжнародними орієнтирами, зокрема рекомендаціями UNESCO, які акцентують на етичності, безпеці та віковій доречності застосування ІІІ.

В українському контексті проблема має додаткові виміри. По-перше, важливо спиратися на *національні рекомендації та освітні ініціативи*, що поступово формуються в межах цифровізації освіти. По-друге, практики впровадження потребують поетапного масштабування: від локальних експериментів у школах до розробки системної стратегії на державному рівні. Такий підхід дає змогу врахувати особливості українського освітнього середовища та мінімізувати ризики нерівного доступу до ресурсів.

Перспективи подальшого розвитку полягають у створенні комплексної освітньої екосистеми «ІІІ для школи», яка передбачатиме: розробку україномовних моделей, інтеграцію адаптованих інструментів у навчальні програми, підготовку вчителів української мови до роботи у форматі «людина + ІІІ», а також розбудову правових та етичних рамок використання. У стратегічній перспективі це дозволить не лише підвищити навчальні результати учнів, а й зробити українську систему освіти більш конкурентоспроможною в глобальному освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Міністерство освіти і науки України. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти. Київ: МОН, 2024. 61 с.
2. Крамаренко О. Що таке ІІІ-галюцинація та як її виявити звичайному користувачеві. URL: <https://psm7.com/uk/articles/chto-takoe-ii-gallyucinaciya-i-kak-ee-obnaruzhit.html> (дата звернення: 09.09.2025).
3. Семенов О. Штучний інтелект у мовній підготовці майбутніх вчителів: можливості та виклики. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. Вип. 9. 2025. С. 128–135. DOI: <https://doi.org/10.32782/philspu/2025.9.24> (дата звернення: 11.09.2025).
4. UNESCO. *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO. 07 SP, France, 2021. 45 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (дата звернення: 10.09.2025).
5. OECD. *AI in education: Opportunities and challenges*. Paris: OECD Publishing. 2023. UNESCO. 07 SP, France, 2021. 45 p. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html (дата звернення: 09.09.2025).
6. Kamal A., Faraj A. Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*. 2015. Vol. 6. No. 13. P. 132–141. ISSN 2222-1735 (Paper).
7. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., ... & Kasneci G. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. 2023. UNESCO. 07 SP, France, 2021. 45 p. URL: <https://www.sciencedirect.com/reference/450109> (дата звернення: 09.09.2025).
8. Lund B. D., & Wang T. ChatGPT and a New Academic Reality: Artificial Intelligence-Written Research Papers and the Ethics of the Large Language Models in Scholarly Publishing, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 21, Mar. 2023. UNESCO. 07 SP, France, 2021. 45 p. URL: <https://arxiv.org/abs/2303.13367> (дата звернення: 10.09.2024).
9. Panopto. *The Ministry of Education and Science of Ukraine and Panopto Announce Partnership to Advance AI Adoption in Education*. 2025. UNESCO. 07 SP, France, 2021. 45 p. URL: <https://www.panopto.com> (дата звернення: 10.09.2025).

10. National Education Association (NEA). *Artificial Intelligence in Education: Teacher and Student Perspectives*. Washington, DC. 2023.

11. Sayer P. *Using the linguistic landscape as a pedagogical resource*. ELT Journal, 2010. № 64 (2). P. 143–154.

12. Song C., & Song Y. Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14. 2023. UNESCO. 07 SP, France, 2021. 45 p. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

References

1. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Instruktyvno-metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia ta vykorystannia tekhnolohii shtuchnoho intelektu v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Instructional and methodological recommendations for the introduction and use of artificial intelligence technologies in secondary education institutions]. Kyiv: MON, 2024. 61 p. [in Ukrainian].

2. Kramarenko O. Shcho take ShI-haliutsynatsiia ta yak yii vyiavyty zvychainomu korystuvachevi [What is an AI hallucination and how can an average user detect it]. URL: <https://psm7.com/uk/articles/chto-takoe-ii-gallyucinaciya-i-kak-ee-obnaruzhit.html> [in Ukrainian] (accessed: 09.09.2025).

3. Semenoh O. Shtuchnyi intelekt u movnii pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv: mozhlyvosti ta vyklyky [Artificial Intelligence in Language Training of Future Teachers: Opportunities and Challenges]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Serii: Filolohiia – Slobozhansky Scientific Bulletin. Series: Philology*, 2025, 9, 128–135. DOI: <https://doi.org/10.32782/philspu/2025.9.24> [in Ukrainian].

4. UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. Paris: UNESCO. 07 SP, France, 45 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (accessed: 10.09.2025).

5. OECD. (2023). *AI in education: Opportunities and challenges*. Paris: OECD Publishing. URL: https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html (accessed: 09.09.2025).

6. Kamal A., Faraj A. Scaffolding EFL Students' Writing through the Writing Process Approach. *Journal of Education and Practice*. 2015. Vol. 6. No. 13. P. 132–141. ISSN 2222-1735 (Paper).

7. Kasneci E., Sessler K., Küchemann S., Bannert M., Dementieva D., Fischer F., ... & Kasneci G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*. URL: <https://www.sciepub.com/reference/450109> (accessed: 09.09.2025).

8. Lund B. D., & Wang T. (2023). ChatGPT and a New Academic Reality: Artificial Intelligence-Written Research Papers and the Ethics of the Large Language Models in Scholarly Publishing, *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 21, Mar. URL: <https://arxiv.org/abs/2303.13367> (accessed: 10.09.2025).

9. Panopto. (2025). The Ministry of Education and Science of Ukraine and Panopto Announce Partnership to Advance AI Adoption in Education URL: <https://www.panopto.com> (accessed: 10.09.2025).

10. National Education Association (NEA). (2023). *Artificial Intelligence in Education: Teacher and Student Perspectives*. Washington, DC.

11. Sayer P. *Using the linguistic landscape as a pedagogical resource*. ELT Journal, 2010, 64 (2), 143–154.

12. Song C., & Song Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843>

Отримано 27.09.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 11.11.2025.

Прийнято до друку 16.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 27.09.2025.

Received in revised form 11.11.2025.

Accepted for publication 16.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 373.2.091(477)

Вплив законодавчих змін на здобуття дошкільної освіти в Україні

THE IMPACT OF LEGISLATIVE CHANGES ON PRESCHOOL EDUCATION IN UKRAINE

ШВЕД Ганна – доктор філософії, доцент кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій, Комунальний вищий навчальний заклад «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради, вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73040, Україна

SHVED Hanna – Doctor of Philosophy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool, Elementary Education and Language Communications of Communal Higher Educational Establishment «Kherson Academy of Continuing Education» of Kherson Regional Council, 41 Pokryshev Str., Kherson, 73040, Ukraine

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7931-885X>

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-23>

Анотація. У статті досліджено законодавчі зміни у сфері здобуття дошкільної освіти в Україні у процесі оновлення нормативно-правової бази. Висвітлено динаміку законодавчих трансформацій, спрямованих на забезпечення рівного доступу дітей до отримання дошкільної освіти, розширення типів організації освітнього процесу й розвиток інклюзивного середовища в управлінні освітніми закладами. Визначено вплив законодавчих змін на деякі організаційні, змістові та управлінські засади здобуття дошкільної освіти. Відповідно законодавства визначено традиційні (ясла, дитячий садок, спеціальний дитячий садок) й альтернативні форми здобуття дошкільної освіти в Україні (мобільний дитячий садок, сімейний (родинний) садок, міні-садок, центр педагогічного партнерства, центр розвитку дитини), що дозволяє констатувати адаптивність організації освітньої діяльності закладів дошкільної освіти до сучасних кризових викликів. У ході дослідження з'ясовано, що законодавчі зміни стали передумовою для можливості організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, а також створили підґрунтя для подальшого розвитку й відновлення системи дошкільної освіти у післявоєнний період. Здійснено аналіз форм здобуття дошкільної освіти крізь призму навчання в умовах воєнного стану. Схарактеризовано особливості організації та функціонування альтернативних структур дошкільної освіти, запроваджених новим Законом України «Про дошкільну освіту». Проаналізовано особливості кожної такої структури в контексті індивідуальних потреб, можливостей вихованців та їх родин. Разом із тим, акцентовано на можливих труднощах у процесі реалізації законодавчих новацій, серед яких: недосконалість механізмів створення, організації, управління моніторингу якості освітніх послуг у запропонованих альтернативних моделях здобуття дошкільної освіти. Перспективи наступних наукових пошуків полягають у здійсненні аналізу кращих світових практик функціонування аналогічних гнучких освітніх структур з метою визначення потенціалу для запозичення найкращих підходів до реалізації національних законодавчих змін.

Ключові слова: дошкільна освіта, законодавчі зміни, доступність освіти, альтернативні моделі здобуття освіти України.

Summary. The article examines legislative changes in the field of preschool education in Ukraine within the process of updating the regulatory and legal framework. It highlights the dynamics of legislative transformations aimed at ensuring equal access of children to preschool education, expanding the types of educational process organization, and developing an inclusive environment in the management of educational institutions. The impact of legislative changes on certain organizational, content-related,

and managerial foundations of preschool education attainment has been identified. According to the current legislation, both traditional (nursery, kindergarten, special kindergarten) and alternative forms of preschool education in Ukraine (mobile kindergarten, family or home kindergarten, mini-kindergarten, pedagogical partnership center, child development center) are defined. This indicates the adaptability of preschool education institutions in organizing educational activities under modern crisis challenges. The study revealed that legislative changes have become a prerequisite for the possibility of organizing the educational process under martial law conditions and have also laid the foundation for the further development and restoration of the preschool education system in the post-war period. The article analyzes the forms of preschool education through the lens of learning under martial law conditions. It characterizes the organization and functioning of alternative preschool education structures introduced by the new Law of Ukraine «On Preschool Education». Each of these structures is analyzed in the context of the individual needs and capacities of children and their families. At the same time, attention is drawn to possible difficulties in implementing legislative innovations, such as the imperfect mechanisms for establishing, organizing, managing, and monitoring the quality of educational services within the proposed alternative preschool education models. Prospects for further scientific inquiry lie in analyzing the best international practices of similar flexible educational structures to identify the potential for adopting the most effective approaches to the implementation of national legislative changes.

Key words: preschool education, legislative changes, accessibility of education, alternative models of preschool education in Ukraine.

Вступ. Забезпечення безпечних умов у закладах освіти є пріоритетом державної політики України, що зумовлено високими ризиками, спричиненими воєнними діями та обстрілами. Цей аспект є особливо актуальним для закладів дошкільної освіти, зважаючи на вразливість контингенту. Незважаючи на об'єктивні фактори, що обмежують доступ до освіти в деяких регіонах, Міністерство освіти і науки України у співпраці з місцевими органами управління спрямовують свої зусилля на підтримку функціонування мережі закладів дошкільної освіти. Утім, руйнування інфраструктури та внутрішнє переміщення учасників освітнього процесу впливають на розвиток освітньої нерівності, що передбачає необхідність створення альтернативних моделей здобуття освіти з метою запобігання освітніх втрат.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні і прикладні аспекти здобуття дошкільної освіти в умовах очної (денної) форми організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти України досить повно висвітлюються представниками вітчизняної педагогічної думки, серед яких: А. Богуш, Н. Гавриш, О. Косенчук, К. Крутій та ін. Актуальними сьогодні є дослідження альтернативних типів здобуття дошкільної освіти, які частково представлені у напрацюваннях Н. Цуканової (організаційні аспекти реалізації законодавчого впровадження), С. Білецької (закордонний досвід функціонування альтернативних закладів дошкільної освіти), Л. Пісоцької, Л. Зданевич (альтернативні форми забезпечення дошкільною освітою на регіональному рівні) та ін. Проте нові альтернативні можливості здобуття дошкільної освіти, представлені Законом України «Про дошкільну освіту» (2024), є малодослідженими. Проблеми організації навчання дітей дошкільного віку у дистанційній формі проаналізовано у наукових працях М. Атамась, Л. Жданюк, Л. Зімакової, О. Тупиці. Також слід вказати на недостатність вивчення особливостей організації навчання засобами мережевої, сімейної (домашньої) форми й педагогічного патронажу сімей.

Мета статті – визначити вплив законодавчих змін на здобуття дошкільної освіти в Україні, з'ясувати їх значення для забезпечення доступності, якості та інклюзивності освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. Концептуальні положення, які є основою для визначення змісту та організації освітньої діяльності у сфері дошкільної освіти, регламентовано низкою нормативно-правових документів, серед яких: Закон України «Про освіту» (2017), «Про

дошкільну освіту» (2024), державний стандарт дошкільної освіти (2021), Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання про типи організації освітньої діяльності закладів дошкільної освіти» (2025), Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти (2025), лист Міністерства і науки України «Щодо організації дошкільної освіти дітей у 2025/2026 навчальному році» та ін.

Базовий компонент як державний стандарт дошкільної освіти, орієнтований на забезпечення рівного доступу всіх дітей раннього та дошкільного віку, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами [3]. Проте в умовах внутрішнього переміщення, перебування в зоні бойових дій або на територіях, що постраждали внаслідок широкомасштабної війни забезпечення такого доступу стає фундаментальним викликом.

У Законі України «Про дошкільну освіту» задекларовано право на здобуття дошкільної освіти в різних формах або шляхом їх поєднання, серед яких: очна (денна), мережева, дистанційна, педагогічний патронаж, сімейна (домашня). Основною формою здобуття дошкільної освіти є очна (денна), в рамках якої освітній процес організовується за традиційною моделлю шляхом відвідування ясел, дитячих садків або спеціальних дитячих садків. Проте, в умовах внутрішньої міграції та зруйнованої освітньої інфраструктури (зокрема, на деокупованих та прифронтних територіях) очна форма не може гарантувати повного охоплення дітей дошкільною освітою, що пов'язано з урахуванням безпекової ситуації.

Аналізуючи ефективність представлених форм здобуття дошкільної освіти, слід звернути увагу особливості організації дистанційної та/або мережевої форми взаємодії у цифровому освітньому середовищі [4; 5]. Застосування таких форм базується на можливості забезпечувати безперервність освітнього процесу, що є критично важливим в умовах надзвичайної ситуації, зокрема в умовах воєнного стану. Дистанційна форма доводить свою ефективність як інструмент надання висококваліфікованих консультативних послуг (логопед, психолог) та організації синхронних й асинхронних занять з дітьми, спрямованих на підтримку базових освітніх навичок. Проте критичні обмеження таких форм вбачаємо у невідповідності психофізіологічним особливостям дітей дошкільного віку. Освітній процес, що має переважно сенсорно-рухову та ігрову природу, за такої форми суттєво обмежується цифровим освітнім середовищем, що негативно впливає на фізичний розвиток, формування соціально-емоційних навичок, вербальної та невербальної комунікації у зв'язку з відсутністю безпосередньої взаємодії з однолітками та педагогом. З технологічної точки зору, ця модель вимагає постійної залученості батьків або опікунів, що може призводити до небажаної дидактизації сімейного простору та посилювати цифровий розрив між родинами з різним рівнем матеріально-технічного забезпечення.

Сімейна (домашня) форма здобуття дошкільної освіти є незамінною для здійснення індивідуалізації у забезпеченні освітніх потреб в домашніх умовах із періодичним залученням виховання (за бажанням батьків та можливості дитини) до дитячого колективу з метою соціалізації. Ця форма притаманна родинам, які орієнтуються на індивідуальні особливості, потреби, інтереси, здібності і можливості дітей [6]. Обмеження ефективності здобуття освіти за таким типом пов'язуємо із ризиком зниження якості освітнього процесу, що знаходиться у прямій залежності від недостатньої професійної компетентності батьків як суб'єктів. Саме цей фактор може спричинити неповне опанування змісту державного стандарту та суб'єктивізацію у виборі навчальних програм. Крім того, існує високий ризик дефіциту соціалізації та формування навичок колективної взаємодії, які є ключовими для успішної готовності до інтеграції в дитячу спільноту.

Педагогічний патронаж як спеціалізована, індивідуально орієнтована форма організації освітнього процесу, орієнтована на дітей з особливими освітніми потребами або таких, хто потребує посиленого медичного догляду. Функціональне призначення педагогічного патронажу полягає

у забезпеченні реалізації права на дошкільну освіту дітьми, які у зв'язку із обмеженням психофізичного стану або іншими законодавчо регламентованими чинниками не можуть здобувати її в традиційних інституційних закладах [7]. Ця форма є спеціально організованим освітнім процесом, у якому педагогічні працівники персоналізовано забезпечують засвоєння вихованнями необхідної освітньої чи парціальної програми, гарантуючи доступність освітніх послуг.

Відтак, дистанційна, мережева, сімейна (домашня) та педагогічний патронаж є переважно компенсаторними та адаптивними формами, які повинні застосовуватися як вимушений або індивідуалізований вибір. Їхня ефективність обмежена, проте вони є важливими для реалізації конституційного права на освіту в умовах, коли традиційна форма недоступна.

Зі свого боку, поява нових типів організації освітньої діяльності надала можливість для більшого охоплення дітей дошкільною освітою, розширила варіативність освітніх послуг. Зміни, представлені новим Законом України «Про дошкільну освіту», відображають тенденцію до диверсифікації освітнього простору та свідчать про адаптацію системи освіти до соціальних викликів. Новаціями у здобутті дошкільної освіти стали такі її альтернативні моделі, як: мобільний дитячий садок, сімейний (родинний) садок, міні-садок, центр педагогічного партнерства, центр розвитку дитини (табл. 1). Кожна з них має свою специфіку, що дозволяє забезпечити сталість та доступність освітніх послуг для різних категорій вихованців, у тому числі й для дітей з особливими освітніми потребами [1; 2; 8].

Таблиця 1. Альтернативні моделі здобуття дошкільної освіти

	Місце діяльності	Фінансування	Графік роботи	Кількість дітей
Мобільний дитячий садок	Надання послуг у спеціально обладнаному транспортному засобі або пристосованому приміщенні (біля місця проживання дітей)	Бюджетні кошти (для державних/комунальних), кошти засновника, інші джерела (для приватних закладів)	Короткотривале перебування (до 4 годин), чергові групи. Рекомендовано не менше двох разів на тиждень (наприклад, по 2 години)	Залежно від площі транспортного засобу/приміщення та особливих освітніх потреб
Сімейний (родинний) дитячий садок	Індивідуальний житловий будинок (у якому проживає сім'я) Освітній процес організовується родиною/підприємцем у житловому приміщенні	Кошти засновника, батьківська плата	Гнучкий, встановлюється засновником	Залежно від площі, може включати як членів сім'ї, так і сторонніх дітей.
Міні-садок	Пристосовані приміщення (менші за площею, ніж для стандартного ЗДО)	Кошти засновника, бюджетні кошти (якщо це ЗДО або дошкільний підрозділ ЗЗСО)	Одна група повного дня, чергові групи з короткотривалим перебуванням (до 4 годин)	Не більше 5 дітей
Центр педагогічного партнерства	Будівля закладу дошкільної освіти або пристосовані приміщення для надання консультацій	Бюджетні кошти (якщо створений при ЗДО), батьківська плата	Короткотривале перебування (до 4 годин) для дітей, періодичне – для майбутніх батьків	Залежно від площі, може включати як дітей раннього й дошкільного віку, так і майбутніх батьків

Центр розвитку дитини	При установі, підприємстві, організації	Кошти засновника	Короткотривале перебування (до 4 годин), групи повного дня	Залежно від площі
-----------------------	---	------------------	--	-------------------

Аналізуючи інформацію, подану в таблиці, можна визначити деякі особливості кожної із зазначених моделей, а саме: мобільний дитячий садок дозволяє подолати територіальні бар'єри, що є критично важливим в умовах війни та післявоєнного відновлення; сімейний (родинний) дитячий садок фокусується на створенні сімейної атмосфери з можливістю залучення батьків; мінісадок є важливим для сімей, які не потребують цілоденного догляду, проте прагнуть інтегрувати дітей у дитячу спільноту; центр педагогічного партнерства акцентує увагу на взаємодії з батьками, залучаючи їх безпосередньо до освітнього процесу, а також можливістю надавати послуги психолого-педагогічного консультування, у тому числі й для майбутніх батьків; центр розвитку дитини сприяє престижності організації, при якій його організовано з метою створення комфортних або пільгових умов для працівників, відвідувачів, студентів тощо.

Таким чином, введення альтернативних моделей здобуття дошкільної освіти дозволяє констатувати їх адаптивність до викликів сьогодення (мобільність, гнучкість, індивідуалізація, партнерство). Проте, на практиці реалізація законодавчих новацій часто супроводжується низкою труднощів, як-от: недосконалість механізмів створення, організації, фінансування, управління й контролю якості освіти тощо.

Висновки. Аналіз представлених законодавчих змін засвідчує, що державна освітня політика реагує на сучасні виклики й інтегрує світові практики у вигляді нових альтернативних моделей здобуття дошкільної освіти, що свідчить про концептуальну універсальність рішень, спрямованих на забезпечення інклюзивного та стійкого дошкілля.

Перспективним видається здійснення аналізу кращих світових практик функціонування аналогічних гнучких освітніх структур з метою визначення потенціалу для запозичення найкращих підходів до реалізації національних законодавчих змін.

Список використаних джерел

- Деякі питання про типи організації освітньої діяльності закладів дошкільної освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 07 липня 2025 р. № 818. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/818-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення: 18.10.2025).
- Про дошкільну освіту: Закон України від 06 черв. 2024 р. № 3788-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (дата звернення: 20.10.2025).
- Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: наказ Міністерства освіти і науки України № 33 від 12 січня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 19.10.2025).
- Про затвердження Положення про дистанційну форму здобуття дошкільної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 926 від 26 червня 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0996-25#Text> (дата звернення: 20.10.2025).
- Про затвердження Положення про мережеву форму здобуття дошкільної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 746 від 21 травня 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0990-25#n14> (дата звернення: 20.10.2025).
- Про затвердження Положення про сімейну (домашню) форму здобуття дошкільної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 786 від 28 травня 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0998-25#n14> (дата звернення: 20.10.2025).

7. Про затвердження Положення про форму здобуття дошкільної освіти – педагогічний патронаж: наказ Міністерства освіти і науки України № 895 від 26 червня 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0995-25#Text> (дата звернення: 20.10.2025).

8. Щодо організації дошкільної освіти дітей у 2025/2026 навчальному році: лист Міністерства освіти і науки України від 28 серпня 2025 року № 1/17853-25. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/npd-doc?npmid=94&npid=61019> (дата звернення 22.10.2025).

References

1. Deiaki pytannia pro typy orhanizatsii osvithoi diialnosti zakladiv doshkilnoi osvity: postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 7 lypnia 2025 r. № 818 [Certain issues concerning the types of organization of educational activities in preschool education institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 818 of July 7, 2025]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/818-2025-%D0%BF#Text> (accessed: 18.10.2025) [in Ukrainian].

2. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 6 chervnia 2024 r. № 3788-IX [On preschool education: Law of Ukraine No. 3788-IX of June 6, 2024]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text> (accessed: 20.10.2025) [in Ukrainian].

3. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 33 vid 12 sichnia 2021 r. [On approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education) new version: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 33 of January 12, 2021]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (accessed: 19.10.2025) [in Ukrainian].

4. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiinu formu zdobuttia doshkilnoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 926 vid 26 chervnia 2025 r. [On approval of the Regulation on the Distance Form of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 926 of June 26, 2025]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0996-25#Text> (accessed: 20.10.2025) [in Ukrainian].

5. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro merezhevu formu zdobuttia doshkilnoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 746 vid 21 travnia 2025 r. [On approval of the Regulation on the Network Form of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 746 of May 21, 2025]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0990-25#n14> (accessed: 20.10.2025) [in Ukrainian].

6. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro simeinu (domashniu) formu zdobuttia doshkilnoi osvity: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 786 vid 28 travnia 2025 r. [On approval of the Regulation on the Family (Home) Form of Preschool Education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 786 of May 28, 2025]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0998-25#n14> (accessed: 20.10.2025) [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro formu zdobuttia doshkilnoi osvity – pedahohichni patronazh: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 895 vid 26 chervnia 2025 r. [On approval of the Regulation on the Form of Preschool Education – Pedagogical Patronage: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 895 of June 26, 2025]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0995-25#Text> (accessed: 20.10.2025) [in Ukrainian].

8. Shchodo orhanizatsii doshkilnoi osvity ditei u 2025/2026 navchalnomu rotsi: lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1/17853-25 vid 28 serpnia 2025 r. [Regarding the Organization of Preschool Education for Children in the 2025/2026 Academic Year: Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1/17853-25 of August 28, 2025]. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/npd-doc?npmid=94&npid=61019> (accessed: 22.10.2025) [in Ukrainian].

Отримано 29.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 21.11.2025.

Прийнято до друку 23.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 29.10.2025.

Received in revised form 21.11.2025.

Accepted for publication 23.11.2025.

Published 18.12.2025.

УДК 37.014.5:37.013.42:37.015.3

Сертифікація вчителя математики як один із напрямів професійного розвитку

CERTIFICATION OF A MATHEMATICS TEACHER AS ONE OF THE AREAS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ДОБРЯНСЬКА Олена – доктор філософії галузі знань «Публічне управління та адміністрування», доцент кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49101, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9637-2850>

КІРМАН Вадим – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри математичної, природничої та технологічної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49101, Україна

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8107-6618>

DOBRIANSKA Olena – Doctor of Philosophy in the field of knowledge «Public Management and Administration», Associate Professor of the Department of Mathematical, Natural and Technological Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., 49101, Ukraine

KIRMAN Vadym – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Mathematics, Science and Technology Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., 49101, Ukraine

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-24>

Анотація. У статті розглянуто питання сертифікації вчителів математики як одного з ключових інструментів професійного розвитку педагогічних кадрів у контексті модернізації системи загальної середньої освіти в Україні. Особливу увагу приділено впливу сертифікації на підвищення якості математичної освіти, розвиток професійної компетентності педагогів, а також на формування середовища підтримки та освітнього лідерства в умовах впровадження Концепції «Нова українська школа». У статті проаналізовано процес сертифікації вчителів математики у 2023–2024 роках, наголошено, що сертифікація виконує не лише оцінювальну функцію, а й є потужним мотиватором до саморефлексії, саморозвитку та підвищення якості освітніх послуг. Участь у сертифікації, зокрема її етапи самооцінювання та вивчення практичного досвіду, стимулює педагогів до критичного аналізу власної професійної діяльності та впровадження інноваційних методик викладання. Зокрема, проаналізовано, що лише 32–38 % учителів математики, які брали участь у сертифікації у 2023 та 2024 роках, успішно пройшли всі її етапи. Такий результат є підставою для посилення науково-методичного супроводу, підвищення якості навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти, а також для впровадження гнучких моделей професійного розвитку, які поєднують формальну, неформальну та інформальну освіту. У статті детально аналізується структура сертифікації, її правове забезпечення, професійний стандарт учителя та роль Центрів професійного розвитку педагогічних працівників. Показано, що успішне проходження сертифікації сприяє соціальному визнанню, відкриває нові кар'єрні та лідерські перспективи. Увагу приділено досвіду Дніпровської академії неперервної освіти, яка активно підтримує педагогів області шляхом проведення вебінарів, тренінгів, методичних студій та супроводу Центрів професійного розвитку. Такі заходи спрямовані на зниження психологічних бар'єрів участі в сертифікації, підвищення рівня обізнаності та

створення комфортного професійного середовища. У статті також акцентується на важливості створення професійних спільнот, таких як Асоціація сертифікованих педагогічних працівників. Подібні організації відіграють провідну роль у розбудові культури професійної підтримки, обміну досвідом та поширенні інноваційних практик. Вони слугують платформами для колективного навчання, підвищення престижу педагогічної професії та реалізації освітнього лідерства. Підкреслено важливість удосконалення програм підготовки до сертифікації, зокрема створення відкритих освітніх ресурсів, оновлення цифрових платформ та інструментів зворотного зв'язку. Крім того, стаття містить рекомендації щодо формування стійкої екосистеми підтримки професійного розвитку, в якій активну роль мають відігравати органи державної влади, заклади післядипломної освіти, роботодавці, громадські організації та педагогічна спільнота загалом. Зазначено, що успішне функціонування такої системи є передумовою для реалізації державної політики у сфері забезпечення якості освіти, розвитку людського капіталу та формування конкурентоспроможного освітнього простору.

Ключові слова: професійний розвиток вчителя математики, державна політика у сфері освіти, сертифікація, якість освіти, безперервна освіта.

Summary. The article examines the issue of certification of mathematics teachers as one of the key tools for the professional development of teaching staff in the context of the modernization of the general secondary education system in Ukraine. Particular attention is paid to the impact of certification on improving the quality of mathematics education, developing the professional competence of teachers, as well as on the formation of a supportive environment and educational leadership in the context of the implementation of the Concept «New Ukrainian School». The article analyzes the process of certification of mathematics teachers in 2023–2024 and emphasizes that this process performs not only an evaluative function, but also is a powerful motivator for self-reflection, self-development, and improving the quality of educational services. Participation in certification, in particular its stages of self-assessment and study of practical experience, stimulates teachers to critically analyze their own professional activities and implement innovative teaching methods. In particular, it was analyzed that only 32–38% of mathematics teachers who participated in the certification in 2023 and 2024 successfully passed all its stages. This result is an occasion to strengthen scientific and methodological support, improve the quality of training in postgraduate pedagogical education institutions, as well as to implement flexible models of professional development that combine formal, non-formal and informal education. The article analyzes in detail the structure of certification, its legal support, the professional standard of a teacher, and the role of the Centers for Professional Development of Pedagogues. It is shown that successful certification contributes to social recognition and opens up new career and leadership prospects. Attention is paid to the experience of the Dnipro Academy of Continuing Education, which actively supports teachers in the region by conducting webinars, trainings, methodological studies, and supporting Professional Development Centers. Such activities are aimed at reducing psychological barriers to participation in certification, increasing awareness, and creating a comfortable professional environment. The article also emphasizes the importance of creating professional communities, such as the Association of Certified Pedagogues. Such organizations play a leading role in building a culture of professional support, sharing experiences and disseminating innovative practices. They serve as platforms for collective learning, increasing the prestige of the teaching profession and implementing educational leadership. The importance of improving certification training programs is emphasized, in particular, the creation of open educational resources, updating digital platforms and feedback tools. In addition, the article contains recommendations for the formation of a sustainable ecosystem of professional development support, in which public authorities, postgraduate education institutions, employers, public organizations and the pedagogical community as a whole should play an active role. It is noted that the successful functioning of such a system is a prerequisite for the implementation of state policy in the field of ensuring the quality of education, developing human capital and forming a competitive educational space.

Key words: professional development of mathematics teachers, state policy in the field of education, certification, quality of education, continuing education.

Вступ. Сучасна система освіти України перебуває у стані постійного оновлення, що зумовлює підвищення вимог до професійної компетентності педагогічних працівників.

У цьому контексті особливого значення набуває розвиток вмотивованого, кваліфікованого та здатного до інновацій учителя математики – фахівця, який відіграє ключову роль у формуванні математичної грамотності, критичного мислення та логіко-аналітичних умінь учнів. Ефективним механізмом підтримки та стимулювання професійного зростання таких педагогів є процедура сертифікації, що впроваджується в Україні відповідно до оновлених стандартів Нової української школи (далі – НУШ) та державної політики щодо забезпечення якості освіти.

Необхідність наукового аналізу процесу сертифікації зумовлена кількома чинниками. По-перше, сертифікація виступає інструментом зовнішнього оцінювання професійних компетентностей, що дає змогу об'єктивно визначити рівень педагогічної майстерності вчителя математики. Проте механізми, критерії та результати такої оцінки потребують наукового осмислення, щоб визначити їхню відповідність сучасним освітнім потребам і реаліям шкільної математичної освіти.

По-друге, сертифікація має потенціал бути не лише оціночним, а й розвивальним інструментом, спрямованим на формування мотивації до самоосвіти, рефлексії педагогічної діяльності, опанування інноваційних методик навчання математики, використання цифрових технологій та побудови дитиноцентрованого середовища. З огляду на це виникає потреба в дослідженні того, наскільки сертифікація дійсно сприяє професійному зростанню та чи відчують педагоги позитивний вплив цієї процедури на власну практику.

По-третє, математична освіта є галуззю, що потребує високого рівня методичної культури, здатності до складних пояснень, диференціації навчання та підтримки навчальної мотивації учнів. Тому важливо з'ясувати, чи відповідають чинні інструменти сертифікації специфіці математичної діяльності вчителя і чи враховують такі складові, як предметна компетентність, методична варіативність, уміння формувати математичну грамотність відповідно до міжнародних підходів (PISA, TIMSS тощо).

Таким чином, дослідження сертифікації вчителів математики як одного з напрямів професійного розвитку є надзвичайно актуальним для забезпечення якості математичної освіти та модернізації педагогічної діяльності відповідно до сучасних освітніх викликів.

Аналіз останніх досліджень. Професійний розвиток педагога є однією з ключових категорій сучасної педагогіки та дидактики, що відображає динаміку зростання фахової компетентності, майстерності та педагогічної самореалізації в умовах безперервних змін освітнього середовища. У вітчизняній науковій літературі існує низка підходів до тлумачення цього поняття. О. Савченко [22, с. 1–4], І. Зязюн [6, с. 482–484], розглядають професійний розвиток, як процес цілеспрямованого формування професійних і особистісних компетентностей, які забезпечують ефективне виконання педагогічних функцій в умовах нових освітніх вимог. Дослідник П. Лузан [10] акцентує на самореалізації, рефлексії, індивідуальній освітній траєкторії вчителя як суб'єкта змін. Згідно з цим підходом, професійне зростання нерозривно пов'язане з внутрішніми потребами педагога в удосконаленні. Г. Мешко [11, с. 111], С. Сисоєва [23] розглядають професійний розвиток через призму нормативного регулювання, підвищення кваліфікації, сертифікації, участі в програмах атестації, науково-методичних заходах. Дослідниця О. Ісаєва [7] зауважує, що професійний розвиток є тривалим процесом, що охоплює всі етапи кар'єри вчителя – від адаптації до майстерності й педагогічного лідерства.

Погоджуємось із визначенням І. Зязюн [6, с. 482], що розглядає професійний розвиток педагога, як синтез пізнавальної, творчої, ціннісної і практичної активності, що спрямована на досягнення нової якості професійної діяльності.

На відміну від багатьох західних систем, де сертифікація вчителів давно є предметом академічних досліджень, в Україні це питання ще потребує теоретичного та емпіричного вивчення.

Проблеми професійної сертифікації педагогічних працівників у контексті євроінтеграції було досліджено С. Кононенком та доведено її доцільність [8]. Дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації педагогів у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України було проведено у 2019 році [12].

Сукупність цих підходів дозволяє визначити професійний розвиток педагога як багатовимірний і багаторівневий процес, що охоплює фахову, методичну, етичну, психологічну і рефлексивну складові, та є основою для забезпечення якісної освіти в умовах трансформації суспільства.

Мета статті – розкрити зміст сертифікації вчителів математики як інструмента професійного розвитку педагогів у контексті сучасної освітньої політики України, а також окреслити її потенціал для підвищення якості викладання математики в закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Професійне зростання вчителів – це багатовимірний, ітеративний, безперервний та персоналізований процес, який виникає в результаті складної взаємодії в різних сферах досвіду, переконань та практики вчителів. Як стверджують дослідники [9], професійне зростання охоплює більше, ніж просто набуття навичок чи підвищення кваліфікації; воно відображає динамічну та постійну адаптацію до змінних контекстів та професійних викликів. Це ускладнює оцінку зростання вчителів, що ще більше визначає необхідністю враховувати як відчутні зміни в практиці, розуміння вчителями, так і переосмислення, що призводить до зростання та змін у практиці навчання.

Результати дослідження [4] показують, що хоча формальні сесії професійного навчання (наприклад, структуровані семінари та майстер-класи) підтримують розвиток навичок, вони часто дають неоднозначні результати через їх обмежену адаптивність до конкретних контекстуальних потреб. Навпаки, неформальні підходи до професійного навчання, такі як наставництво та співпраця колег, сприяють рефлексивному та практичному зростанню. Поєднання обох методів професійного навчання забезпечує найповніші переваги, поєднуючи структуроване навчання з гнучкістю неформального середовища. Цей огляд підкреслює необхідність гібридних моделей професійного навчання, які враховують колективні та індивідуалізовані шляхи зростання, рекомендуючи змішані дизайни професійного навчання для ефективної підтримки вчителів.

Професійний розвиток учителя математики має специфіку, пов'язану з постійним оновленням змісту предмету та методів навчання, зокрема інноваційних практик у STEM-освіті. Ця специфіка потребує готовності до критичного аналізу практики і впровадження нових підходів. Концепція «Нова українська школа» [21] визначає сучасного вчителя як фасилітатора, наставника, тьютора, дизайнера освітнього середовища – не лише транслятора знань, а й лідера освітнього процесу. Це обумовлює потребу в саморозвитку, рефлексії та активній участі у педагогічних інноваціях.

Основою для професійного розвитку є чітко визначені компетентності, які позначено у Професійному стандарті. Наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 затверджено Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» [17]. Документ визначає професійні компетентності та окреслює можливі траєкторії здобуття професійних кваліфікацій. Професійний стандарт містить 12 професійних компетентностей, структурованих за 5 трудовими функціями: навчання здобувачів освіти предметів (інтегрованих курсів), партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, провадження освітнього процесу, безперервний професійний розвиток.

В Україні процес сертифікації стартував у 2019 році. Пілотним проектом стала сертифікація вчителів початкових класів [14] у межах впровадження Концепції «Нова українська школа». Зважаючи на позитивний досвід, Міністерство освіти і науки України розширило перелік категорій педагогічних працівників, які проходять сертифікацію. У 2023 році [15] до

вчителів початкових класів долучились вчителі математики та вчителі української мови і літератури. А в 2024 році [18] сертифікацію проходити ще і вчителі історії та громадянських дисциплін. У 2025 році [19] перелік категорій педагогічних працівників розширено і сертифікацію восени 2025 році будуть проходити вчителі англійської мови.

Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації педагогів у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України [12] представлено у звіті «Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчительству? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України».

Відповідно до статті 51 Закону України «Про освіту» [20], сертифікація педагогічних працівників – це зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника (у тому числі з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи.

Постановою Кабінету Міністрів України від 27.012.2018 № 1190 (із змінами) затверджено Положення про сертифікацію педагогічних працівників [16]. Відповідно до нього метою сертифікації є виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню.

Процес сертифікації вчителів математики у 2023 та 2024 році проходив у три етапи: незалежне тестування, самооцінювання учасником сертифікації власної педагогічної майстерності і вивчення практичного досвіду роботи учасників сертифікації. Аналіз виконання завдань незалежного тестування фахових знань і вмінь учителів математики у 2023 році показує, що тільки 180 (42,4 %) учителів математики подолали поріг і успішно пройшли I етап сертифікації. Узагальнені результати [5] психометричних характеристик тестових завдань у розрізі підрозділів програми незалежного тестування, що виконували вчителі математики, які брали участь у I етапі сертифікації в 2023 році наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Підрозділ програми	Всього завдань	Характеристика завдання, % завдань				
		дуже легке	легке	оптимальне	складне	дуже складне
Управління освітнім процесом	9	53 %	33 %	0	12 %	
Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	4	25 %		25 %	50 %	
Організація освітнього середовища	10	40 %	40 %	10 %	10 %	
Комунікація державною мовою з дотриманням норм української літературної мови	8	50 %	0	37,5 %	12,5 %	
Створення і підтримка цифрового середовища для ефективного навчання предметів та інтегрованих курсів математичної освітньої галузі	5	20 %	60 %	20 %		
Методики й технології навчання предметів та інтегрованих курсів математичної освітньої галузі	14	43 %	7 %	29 %	7 %	14 %

Система теоретичних знань з предметів та інтегрованих курсів математичної освітньої галузі, необхідна для реалізації вимог державних стандартів середньої освіти	44 (завдан- ня 81–84 включа- ють по 2 завданні)	11 %	27 %	32 %	18 %	12 %
--	--	------	------	------	------	------

Джерело [5]

Аналіз результатів психометричних характеристик тестових завдань у розрізі підрозділів програми незалежного тестування свідчить про недостатній рівень професійних компетентностей учасників I етапу сертифікації, а саме: не менше 50 % завдань виявилось дуже легкими (показник успішності виконання даних завдань складає не менше 80 %) у підрозділах «Управління освітнім процесом» і «Комунікація державною мовою з дотриманням норм української літературної мови»; із 44 завдань підрозділу «Система теоретичних знань з предметів та інтегрованих курсів математичної освітньої галузі, необхідна для реалізації вимог державних стандартів середньої освіти» тільки 11 % завдань виявилось дуже легкими, 18 % – складними (показник успішності виконання даних завдань складає 21–39 %) і 12 % – дуже складними (показник успішності виконання даних завдань складає не більше 20 %). Враховуючи зазначене, можна зробити висновки, що система підготовки педагогічних працівників у закладах післядипломної педагогічної освіти потребує вдосконалення. Необхідна розробка освітніх програм, які були б спрямовані на формування й розвиток компетентностей у рамках Професійного стандарту.

Але формування професійної компетентності неможливе без систематичного оновлення знань, навичок, методик та ціннісних орієнтирів. Особливо це актуально для вчителів математики, яким необхідно постійно підтримувати високий рівень предметної компетентності, враховуючи темпи розвитку математичної науки, цифрових технологій і міжпредметної інтеграції. Аналіз загальних результатів сертифікації вчителів математики, які проходили цю процедуру у 2023 [13] та 2024 [25] роках свідчить, що тільки 38 % та 32 % відповідно вчителів математики успішно її пройшли.

Кількісні показники учасників на різних етапах сертифікації вчителів математики у 2023 та 2024 роках наведено на рис. 1 та рис. 2 відповідно.



Рис. 1. Кількісні показники учасників на різних етапах сертифікації вчителів математики у 2023 році. Джерело [13]

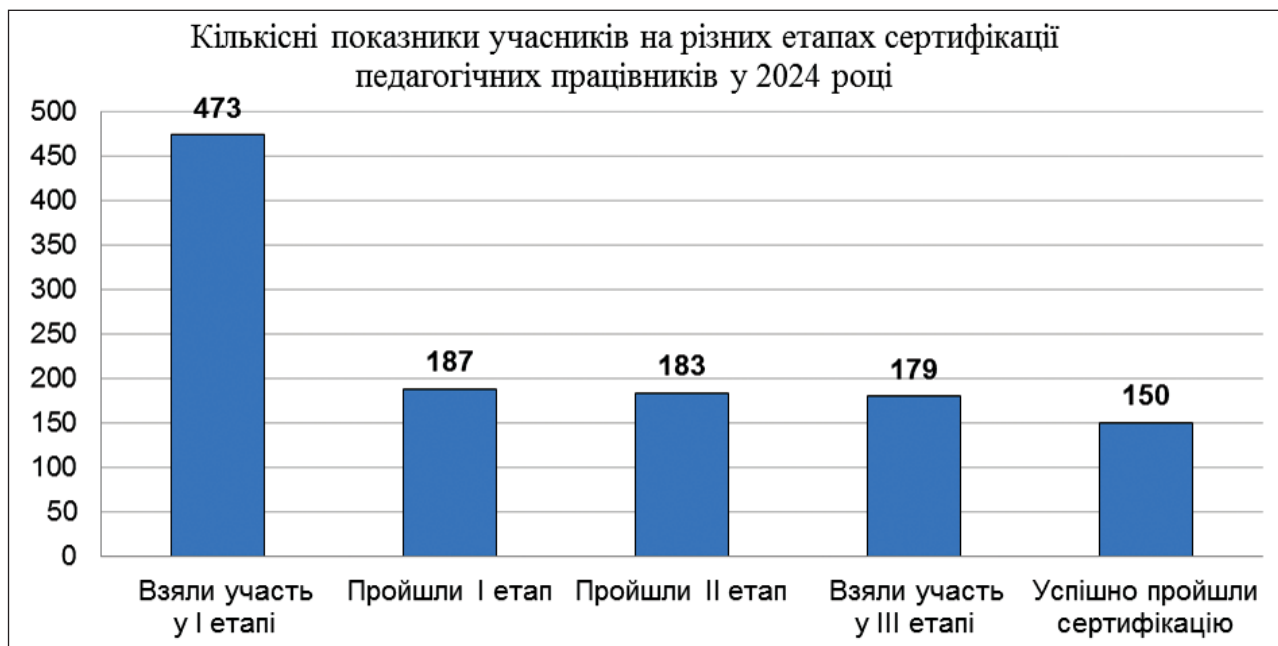


Рис. 2. Кількісні показники учасників на різних етапах сертифікації вчителів математики у 2024 році. Джерело [25]

Безперервне навчання визнається основою професійного зростання педагога впродовж усього його фахового шляху. Згідно з положеннями ЮНЕСКО та Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, безперервна освіта є необхідною умовою адаптації вчителя до змін освітнього середовища, технологій, очікувань суспільства та державної політики в галузі освіти. На нашу думку [3, с. 40] діяльність Центрів є одним із основних суб'єктів сприяння професійного розвитку педагогічних працівників. Умотивований, готовий до змін власного мислення педагог, що володіє новітніми компетенціями та інструментами – головний елемент підвищення надання якості освітніх послуг. Науково-педагогічними і педагогічними працівниками Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» постійно здійснюється науково-методичний супровід центрів професійного розвитку громад Дніпропетровської області, а також методична підтримка вчителів з питань підготовки до проходження сертифікації [2].

В Україні утворено організацію сертифікованих педагогів – Громадську організацію «Асоціація сертифікованих педагогічних працівників» [1]. Відповідно до Статуту Асоціації [24], головною метою Асоціації є захист професійних, економічних, соціальних, культурних та інших прав, інтересів своїх членів, а також удосконалення системи незалежного оцінювання, яка відкриває можливості для професійного зростання педагогічного працівника, а також сприятиме підвищенню якості освіти. Асоціація має відокремлені підрозділи. Підрозділ у Дніпропетровській області очолила Оболонська Еліна, вчителька історії та громадянських дисциплін Дніпровського ліцею № 28 Дніпровської міської ради. Це означає, що в регіоні вже формується офіційна платформа для обміну досвідом і підтримки сертифікованих педагогів.

Такі спільноти – майданчики для обміну методиками, проведення майстер-класів, вебінарів та групового обговорення. Це середовище підтримки не лише сприяє розширенню впливу кращих практик, а й створює умови для подальшого розвитку педагогічного лідерства в українській школі.

Висновки. Сертифікація вчителів математики є ефективним інструментом зовнішнього оцінювання професійної компетентності, який водночас виконує функцію внутрішньої

мотивації до безперервного професійного розвитку. Зважаючи на результати сертифікації у 2023 [13] та 2024 [25] роках, лише близько третини педагогів успішно пройшли оцінювання, що свідчить про необхідність подальшого удосконалення системи підготовки та підтримки вчителів.

Професійне зростання педагога, зокрема вчителя математики, має бути системним, персоналізованим і гнучким, орієнтованим як на формальні, так і неформальні форми навчання. Ефективне впровадження гібридних моделей професійного навчання, що поєднують семінари, наставництво, мережеву співпрацю та рефлексію, дозволяє максимально розкрити потенціал педагогів і підвищити якість математичної освіти.

Сертифікація також є інструментом державної політики, спрямованим на визнання професіоналізму вчителя, його лідерського потенціалу та залучення до поширення інноваційних практик. Позитивним є створення професійних спільнот, таких як Асоціація сертифікованих педагогічних працівників, які відіграють важливу роль у підтримці освітнього лідерства та поширенні кращих практик.

Таким чином, сертифікація вчителів математики має стати не одноразовим заходом, а частиною комплексної стратегії професійного розвитку педагогів. Це передбачає залучення центрів професійного розвитку, освітніх закладів, науково-методичних установ і держави до створення умов для якісного зростання педагогів, що є запорукою успішного впровадження Концепції «Нова українська школа» та забезпечення високої якості математичної освіти.

Список використаних джерел

1. Асоціація сертифікованих педагогічних працівників: вебсайт. URL: <https://acpw.org.ua/> (дата звернення: 14.07.2025).
2. Дніпровська академія неперервної освіти: вебсайт. URL: <https://www.dano.dp.ua/> (дата звернення: 14.07.2025).
3. Добрянська О. М. Аналітичний огляд створення центрів професійного розвитку педагогічних працівників в територіальних громадах Дніпропетровської області. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. 2023. Вип. 34. С. 38–42. URL: <https://pag-journal.iei.od.ua/34-2023> (дата звернення: 15.07.2025).
4. Дослідження впливу професійного досвіду навчання на розвиток вчителів, що працюють без відриву від роботи: систематичний огляд літератури. *Освітні науки*. 2025. № 15 (2). С. 146. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15020146>
5. Звіт про проведення незалежного тестування фахових знань та умінь педагогічних працівників у 2023 році: вебсайт. URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-3/> (дата звернення: 15.07.2025).
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Видавництво Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Ісаєва О. Е портфолію вчителя середньої школи як технологія професійного зростання. *Молодь і ринок*. 2021. № 5 (230). С. 55–59. URL: https://www.researchgate.net/publication/351380379_e-portfolio_vcitela_serednoi_skoli_ak_tehnologia_profesijnogo_zrostanna (дата звернення: 14.07.2025).
8. Кононенко С. Професійна сертифікація педагогічних працівників в Україні: проблеми та перспективи. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2023. № 2 (2023). С. 26–31. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/183/169> (дата звернення: 14.09.2025).
9. Кларк Д., Холлінгсворт Г. Розробка моделі професійного зростання вчителя. *Викладання та освіта вчителів*. 2002. Т. 18. Вип. 8. С. 947–967. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
10. Лузан П. Г. Модель розвитку професійної компетентності викладачів технічних коледжів. *Інноваційна професійна освіта: науково методичне забезпечення професійної освіти і навчання*. 2024. № 1 (14). С. 219–224.

11. Мешко Г. Управління професійним розвитком учителів у закладі загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2025. № 1(52). С. 110–114. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.110-114>
12. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчительству? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України / О. Елькін та ін. Харків: Дім Реклами, 2019. 120 с.
13. Підсумки пілотування сертифікації вчителів математики та вчителів української мови і літератури: вебсайт. URL: <https://sqe.gov.ua/pidsumky-sertifikacija-2023/> (дата звернення: 03.09.2024).
14. Про встановлення строків подання реєстраційних документів педагогічними працівниками, які бажають пройти сертифікацію у 2019 році: наказ Міністерства освіти і науки України від 29.12.2028 № 1486. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/63119/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 14.07.2025).
15. Про деякі питання проведення сертифікації педагогічних працівників у 2023 році: наказ Міністерства освіти і науки України від 16.01.2023 № 35. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/88204/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 14.07.2025).
16. Про затвердження Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2018 № 1190 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16> (дата звернення: 12.02.2019).
17. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 19.09.2024).
18. Про організацію та проведення сертифікації педагогічних працівників у 2024 році: наказ Міністерства освіти і науки України від 10.01.2024 № 20. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/91137/?utm_source=chatgpt.com#google_vignette (дата звернення: 14.07.2025).
19. Про організацію та проведення сертифікації педагогічних працівників у 2025 році: наказ Міністерства освіти і науки України від 17.12.2024 № 1743.
20. Про освіту: Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.03.2020).
21. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення: 14.08.2017).
22. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. *Початкова школа.* 2000. № 1. С 1–4.
23. Сисоєва С. О. Розвиток порівняльної професійної педагогіки в Україні: освітологічний контекст. *Освітологія.* 2018. № 7. С.49–58. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.4958>
24. Статут громадської організації «Асоціація сертифікованих педагогічних працівників». URL: https://acpw.org.ua/documents/statut_go.pdf (дата звернення: 14.07.2025).
25. 1478 вчителів успішно пройшли сертифікацію у 2024 році: вебсайт. URL: <https://sqe.gov.ua/rezultaty-sertyfikaciji-2024/> (дата звернення: 03.07.2025).

References

1. Asotsiatsiia sertyfikovanykh pedahohichnykh pratsivnykiv: veb-sait [Association of Certified Pedagogical Professionals: website]. URL: <https://acpw.org.ua/> (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
2. Dniprovska akademiia neperervnoi osvity: veb-sait [Dnipro Academy of Continuing Education: website]. URL: <https://www.dano.dp.ua/> (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
3. Dobrianska O. M. (2023). Analitychnyi ohliad stvorennia tsentriv profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv v terytorialnykh hromadakh Dnipropetrovskoi oblasti [Analytical review of the creation of professional development centers for pedagogical workers in territorial communities of the Dnipropetrovsk region]. *Publichne upravlinnia i administruvannia v Ukraini – Public management and administration in Ukraine*, 34, 38–42. URL: <https://pag-journal.iei.od.ua/34-2023> (accessed: 15.07.2025) [in Ukrainian].

4. Doslidzhennia vplyvu profesiinoho dosvidu navchannia na rozvytok vchyteliv, shcho pratsiuiut bez vidryvu vid roboty: systematychnyi ohliad literatury [Exploring the impact of professional learning experiences on the development of in-service teachers: a systematic literature review]. (2025). Osvitni nauky – Educational sciences, 15 (2), 146. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15020146> [in Ukrainian].
5. Zvit pro provedennia nezalezhnogo testuvannia fakhovykh znan ta umin pedahohichnykh pratsivnykiv u 2023 rotsi: vebсайт [Report on the independent testing of professional knowledge and skills of teaching staff in 2023: website]. URL: <https://testportal.gov.ua/zvity-dani-3/> [in Ukrainian].
6. Ziazun I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]: monohrafiia. Cherkasy: Vydavnytstvo Cherkaskoho natsionalnogo universytetu im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian].
7. Isaieva O. (2021). E portfolio vchytelia serednoi shkoly yak tekhnolohiia profesiinoho zrostannia [E-portfolio of a secondary school teacher as a technology of professional growth]. Molod i rynok – Youth and the market, 5 (230), 55–59. URL: https://www.researchgate.net/publication/351380379_e-portfolio_vcitela_serednoi_skoli_ak_tehnologia_profesijnogo_zrostanna (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
8. Kononenko S. (2023). Profesiina sertyfikatsiia pedahohichnykh pratsivnykiv v Ukraini: problemy ta perspektyvy [Professional certification of teaching staff in Ukraine: problems and prospects]. Naukovi zapysky. Seriia: Problemy pryrodnycho-matematychnoi, tekhnolohichnoi ta profesiinoy osvity – Scientific notes. Series: Problems of natural science, mathematics, technological and vocational education, 2, 26–31. URL: <https://journals.cusu.in.ua/index.php/pmtp/article/view/183/169> (accessed: 14.09.2025) [in Ukrainian].
9. Klark D., Kholinhsvort H. (2002). Rozrobka modeli profesiinoho zrostannia vchytelia [Developing a model of teacher professional growth]. Vykladannia ta osvita vchyteliv – Teaching and teacher education, 18, 8, 947–967. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7) [in Ukrainian].
10. Luzan P. H. (2024). Model rozvytku profesiinoy kompetentnosti vykladachiv tekhnichnykh koledzhiv [Model for the development of professional competence of teachers of technical colleges]. Innovatsiina profesiina osvita: Naukovo metodychne zabezpechennia profesiinoy osvity i navchannia – Innovative vocational education: scientific and methodological support for vocational education and training, 1 (14), 219–224 [in Ukrainian].
11. Meshko H. (2025). Upravlinnia profesiinym rozvytkom uchyteliv u zakladi zahalnoi serednoi osvityviti [Managing the professional development of teachers in a general secondary education institution]. Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social Work, 52, 110–114. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.110-114> [in Ukrainian].
12. Elkin O (2019). Navchaty i navchatysia: yak i kudy zrostaty ukraïnskomu vchytelstvu? [Teaching and learning: how and where to grow for Ukrainian teachers?]. Rezultaty doslidzhennia sfery pidvyshchennia kvalifikatsii y sertyfikatsii u ramkakh spilnoi initsiatyvy rukhu EdCamp Ukraine i Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. Kharkiv: Dim Reklamy [in Ukrainian].
13. Pidsumky pilotuvannia sertyfikatsii vchyteliv matematyky ta vchyteliv ukraïnskoi movy i literatury: veb-sait [Results of the piloting of certification of mathematics teachers and teachers of Ukrainian language and literature: website]. URL: <https://sqe.gov.ua/pidsumky-sertifikacija-2023/> (accessed: 03.09.2025) [in Ukrainian].
14. Pro vstanovlennia strokiv podannia reiestratsiinykh dokumentiv pedahohichnymy pratsivnykamy, yaki bazhaiut proity sertyfikatsiiu u 2019 rotsi [On establishing the deadlines for submitting registration documents by teaching staff wishing to undergo certification in 2019]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.12.2028 r. № 1486. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/63119/?utm_source=chatgpt.com (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
15. Pro deiaki pytannia provedennia sertyfikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u 2023 rotsi [On some issues of certification of teaching staff in 2023]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.01.2023 r. № 35. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/88204/?utm_source=chatgpt.com (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].

16. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro sertyfikatsiiu pedahohichnykh pratsivnykiv [On approval of the Regulations on certification of teaching staff]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 27.12.2018 r. № 1190 (zi zminamy). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#n16> (accessed: 12.02.2019) [in Ukrainian].
17. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [On approval of the professional standard «Teacher of a general secondary education institution»]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.08.2024 r. № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (accessed: 19.09.2025) [in Ukrainian].
18. Pro orhanizatsiiu ta provedennia sertyfikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u 2024 rotsi [On the organization and conduct of certification of teaching staff in 2024]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.01.2024 r. № 20. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/91137/?utm_source=chatgpt.com#google_vignette (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
19. Pro orhanizatsiiu ta provedennia sertyfikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u 2025 rotsi [On the organization and conduct of certification of teaching staff in 2025]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 17.12.2024 r. № 1743. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-orhanizatsiiu-ta-provedennia-sertyfikatsii-pedahohichnykh-pratsivnykiv-u-2025-rotsi1743> (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
20. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy vid 05 veresnia 2017 r. No 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed: 20.04.2025) [in Ukrainian].
21. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period until 2029]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r № 988-r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (accessed: 14.08.2017) [in Ukrainian].
22. Savchenko O. (2000). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Improving the professional training of future primary school teachers]. Pochatkova shkola – Primary school, 1, 1–4 [in Ukrainian].
23. Sysoieva S. O. (2018). Rozvytok porivnialnoi profesiinoi pedahohiky v Ukraini: osvitolohichniy kontekst [Development of comparative professional pedagogy in Ukraine: educational context]. Osvitohiia – Education, 7, 49–58. DOI: <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.4958> [in Ukrainian].
24. Statut hromadskoi orhanizatsii «Asotsiatsiia sertyfikovanykh pedahohichnykh pratsivnykiv» [Charter of the public organization «Association of Certified Pedagogical Workers»]. URL: https://acpw.org.ua/documents/statut_go.pdf (accessed: 14.07.2025) [in Ukrainian].
25. 1478 vchyteliv uspishno proishly sertyfikatsiiu u 2024 rotsi: veb-sait [1478 teachers successfully passed certification in 2024]. URL: <https://sqe.gov.ua/rezultaty-sertyfikaciji-2024/> (accessed: 03.07.2025) [in Ukrainian].

Отримано 29.10.2025.

Отримано в доопрацьованому вигляді 15.11.2025.

Прийнято до друку 27.11.2025.

Опубліковано 18.12.2025.

Received 29.10.2025.

Received in revised form 15.11.2025.

Accepted for publication 27.11.2025.

Published 18.12.2025.



**Вісник
Дніпровської академії
неперервної освіти**

**Серія
«Філософія. Педагогіка»
№ 2 (9) 2025 рік**

Видання розміщено
на сайті Вісника за посиланням:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Періодичність видань – 2 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

Адреса: вул. Володимира Антоновича, 70,
м. Дніпро, 49006
Комунальний заклад вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

Тел./Факс: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Сайт: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Формат А4

Оригінал-макет видання
підготовлено редакцією Вісника
49006, м. Дніпро,
вул. Володимира Антоновича, 70
Тел./факс: (056) 732-48-48

Свідоцтво про державну реєстрацію,
Міністерство юстиції України,
Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021,
Реєстрація суб'єкта у сфері друкованого медіа,
Національна рада України з питань телебачення
і радіомовлення, рішення № 358, 15.02.2024
протокол № 6, ідентифікатор медіа: R30-02741

Видається з січня 2022 р.

**Dnipro Academy
of Continuing Education
Herald**

**Series
«Philosophy. Pedagogy»
№ 2 (9) 2025**

The publication is posted
on the Herald's website at the link:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Frequency of publications – 2 times a year.

EDITORIAL CONTACTS:

Address: 70, Volodymyr Antonovych St.,
Dnipro, Ukraine, 49006
Communal Institution of Higher Education
«Dnipro Academy of Continuing Education»
of Dnipropetrovsk Regional Council»

Tel./Fax: (056) 732-48-48
Email: VISNYK@dano.dp.ua
Website: <https://visnuk.dano.dp.ua/>
Web page «Philosophy. Pedagogy»:
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

A4 format

The original layout of the publication was prepared
by the Herald editorial office
70, Volodymyr Antonovych St.,
Dnipro, Ukraine, 49006
Tel./fax: (056) 732-48-48

Certificate of state registration,
Ministry of Justice of Ukraine,
Series KV No. 25053-14993P of 19.11.2021.
Registration of an entity in the field of print media,
National Council of Ukraine on Television and
Radio Broadcasting, decision No. 358, 15.02.2024,
protocol No. 6, media identifier: R30-02741

Published since January 2022