

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22>

Наведено результати педагогічних досліджень науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки в теоретичному, історичному і практичному аспектах.

Для науково-педагогічних працівників, викладачів, науковців, аспірантів і студентів.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР	Марушкевич Алла, д-р пед. наук, проф.
РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ	Бирка Маріан, д-р пед. наук, проф. (Україна); Бомбарделлі Ольга, PhD, проф. (заст. голов. ред.) (Італія); Гевко Ігор, д-р пед. наук, проф. (Україна); Земайтайтіте Ірена, д-р пед. наук, проф. (Литва); Кузьменко Надія, д-р пед. наук, проф. (відп. ред.) (Україна); Кучерявий Андрій, д-р пед. наук, проф. (Україна); Локарева Галина, д-р пед. наук, проф. (Україна); Майєр Наталія, д-р пед. наук, проф.; Меньяло Вікторія, д-р пед. наук, доц. (Україна); Мерфельдайте Одета, д-р пед. наук, проф. (Литва); Павлюк Роман, д-р пед. наук, доц. (Україна); Пашенко Світлана, канд. пед. наук, доц. (заст. голов. ред.) (Україна); Петренко Лариса, д-р пед. наук, проф. (Україна); Плахотнік Ольга, д-р пед. наук, проф. (Україна); Спіцин Євгеній, канд. пед. наук, проф. (Україна); Сущенко Людмила, д-р пед. наук, проф. (Україна); Чернуха Надія, д-р пед. наук, проф. (Україна)
Адреса редколегії	факультет психології просп. Академіка Глушкова, 2а, м. Київ, 03680 ☎ (38044) 521 35 09, 522 16 48, 521 35 13 e-mail: pedvisnyk@gmail.com web: https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy
Затверджено	вченою радою факультету психології 27.11.25 (протокол № 5)
Зареєстровано	Національною радою України з питань телебачення і радіомовлення Рішення № 1089 від 28.03.24 Ідентифікатор друкованого медіа: R30-03813
Атестовано	Міністерством освіти і науки України (категорія Б) Наказ № 420 від 15.04.21
Індексування	Index Copernicus, Knowledge Project (PKP), International Institute of Organized Research (I2OR)
Засновник та видавець	Київський національний університет імені Тараса Шевченка Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет" Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 1103 від 31.10.02
Адреса видавця	ВПЦ "Київський університет" 6-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601 ☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28 e-mail: vpc@knu.ua

BULLETIN

TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

ISSN 2415-3699 (Print), ISSN 2617-4510 (Online)

PEDAGOGY

2(22)/2025

Established in 2014 roky

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22>

The journal represents results of researches in education and pedagogy conducted by scientific-pedagogical staff, teachers, researchers and postgraduate students who work on the problems of development of modern education and scientific-pedagogical thought in theoretical, historical and practical aspects.

This issue is for scientific-pedagogical staff, teachers, researchers, postgraduates and students.

EDITOR-IN-CHIEF	Marushkevych Alla, DSc (Ped.), Prof.
EDITORIAL BOARD	Byrka Marian, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Bombardelli Olga, PhD (Education), Prof. (Deputy Editor-in-Chief); (Italy); Hevko Ihor, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Zemaitaityte Irena, DSc (Ped.), Prof. (Lithuania); Kucheriavyi Andrii, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Kuzmenko Nadiia, DSc (Ped.), Assoc. Prof. (Executive Editor) (Ukraine); Lokareva Halyna, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Maiier Nataliia, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Meniailo Victoriia, DSc (Ped.), Assoc. Prof. (Ukraine); Merfeldaite Odeta, DSc (Ped.), Prof. (Lithuania); Pavliuk Roman, DSc (Ped.), Assoc. Prof. (Ukraine); Plahotnik Olga, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Paschenko Svitlana, PhD (Ped.), Assoc. Prof. (Deputy Editor-in-Chief) (Ukraine); Petrenko Larysa, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Spitsin Yevheniy, PhD (Ped.), Prof. (Ukraine); Sushchenko Liudmyla, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine); Chernukha Nadiia, DSc (Ped.), Prof. (Ukraine)
Address	Faculty of Psychology 2a, Hlushkov ave., Kyiv, 03680 ☎ (38044) 521 35 09, 522 16 48, 521 35 13 e-mail: pedvisnyk@gmail.com web: https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy
Approved by	the Academic Council of the Faculty of Psychology 27.11.25 (protocol № 5)
Certified by	the National Council of Television and Radio Broadcasting of Ukraine Decision № 1089 of 28.03.24 Identifier of printed media: R30-03813
Certified by	the Ministry of Education and Science of Ukraine (category B) Order № 420 dated 15.04.21
Indexing	Index Copernicus, Knowledge Project (PKP), International Institute of Organized Research (I2OR)
Founded and published	Taras Shevchenko National University of Kyiv Publishing and Polygraphic Center "Kyiv University" Certificate of entry into the State Register ДК № 1103 dated 10.31.02
Address	PPC "Kyiv University" 14, Taras Shevchenka blvd., Kyiv, 01601 ☎ (38044) 239 32 22, 239 31 58, 239 31 28 e-mail: vpc@knu.ua

ЗМІСТ

БАШТОВА Катерина	
3 історії становлення та розвитку закладів вищої освіти Ліги Плюща.....	5
БОРЕЦЬ Михайло	
Особливості використання ігрових методів у закладах середньої освіти України	11
ВОВКОТЕЧА Олександр	
Формування професійних компетентностей військових капеланів: педагогічні інновації	16
ГОЛОВКО Наталія	
Ідеї трудового виховання в педагогічній спадщині Д. Сергієнка	23
ДЕРКАЧ Олександр	
Алла Марушкевич: досвід науково-педагогічної праці в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка	27
ЖИЛЕНКО Микола	
Використання рефлексивного навчання під час підготовки фахівців освітньої сфери	31
КУЗЬМЕНКО Надія	
Формування й розвиток наукової педагогічної школи в Київському університеті	38
ЛІ Чжан	
Впровадження віртуальної реальності у вищу освіту Китаю	44
МАРУШКЕВИЧ Алла	
Роль рідної мови й рідномовного оточення в навчанні та вихованні молоді	51
МЕЛІКОВА Катерина	
Роль виховного середовища у формуванні мотивації учіння студентів у рецепції вчених-педагогів	56
ПЛАХОТНИК Ольга, МУРАШКІНЦЕВ Андрій	
STEM-освіта як механізм подолання ризиків впливу штучного інтелекту на освітній процес	61
СПІЦИН Євгеній, ІВАНКО Дарина	
Місце й роль фасилітації серед сучасних технологій навчання	67
Відомості про авторів	76

CONTENTS

BASHTOVA Katherine	
From the History of the Formation and Development of Ivy League Higher Education Institutions	5
BORETS Mykhailo	
Features of using game-based Methods in secondary Education Institutions of Ukraine	11
VOVKOTECHA Oleksandr	
Formation of Professional Competencies of Military Chaplains: Pedagogical Innovations	16
HOLOVKO Nataliya	
Ideas of Labor Education in the Pedagogical Heritage of D. Serhiienko.....	23
DERKACH Oleksandr	
Alla Marushkevych: Experience in Scientific and Pedagogical Work at the Taras Shevchenko National University of Kyiv	27
ZHYLENKO Mykola	
The Use of Reflective Learning in Training Educational Professionals	31
KUZMENKO Nadiia	
Formation and Development of the Scientific Pedagogical School at Kyiv University	38
LI Zhang	
Implementation of Virtual Reality in Higher Education in China	44
MARUSHKEVYCH Alla	
The Role of Home Language and Home Environment in the Education and Upbringing of Youth	51
MELIKOVA Kateryna	
The Role of the Educational Environment in Forming Students' Learning Motivation in the Views of Pedagogical Scholars	56
PLAKHOTNIK Olga, MURASHKINTSEV Andrii	
STEM Education as a Mechanism for Overcoming the Risks of Artificial Intelligence Impact on the Educational Process	61
SPITSYN Yevhenii, IVANKO Daryna	
The Place and Role of Facilitation Among Modern Teaching Technologies	67
Information about the authors	76

3 ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЛІГИ ПЛЮЩА

Вступ. Присвячено вивченню історії становлення й розвитку закладів вищої освіти, що входять до Ліги Плюща. Проаналізовано основні етапи їхнього формування, роль у світовій академічній спільноті і вплив на систему освіти. Особливу увагу приділено історичним передумовам їхнього заснування, ключовим чинникам розвитку і сучасному стану. Дослідження здійснене з використанням історичного, порівняльного і системного аналізу, що дозволило визначити основні тенденції розвитку університетів Ліги Плюща.

Методи. Використано історичний метод для аналізу передумов і хронології становлення університетів, порівняльний метод для виявлення спільних і відмінних рис між окремими закладами Ліги Плюща, а також системний підхід, що дозволяє розглянути функціонування університетів у контексті ширших соціально-культурних і політичних процесів. Метод контент-аналізу застосовано для вивчення наукових публікацій і документів, пов'язаних з розвитком вищої освіти у США.

Результати. Встановлено, що існує широкий спектр факторів, які впливали на становлення й розвиток університетів Ліги Плюща. Серед них ключову роль відігравали історичні, соціально-економічні, культурні та політичні чинники, що формували систему вищої освіти у США. Подано дефініцію поняття "Ліга Плюща" і розглянуто її основні особливості. Проаналізовано типи університетських моделей, що застосовувалися в процесі їхнього розвитку, а також виявлено головні напрями еволюції освітнього середовища. Визначено роль студентів і викладачів закладів Ліги Плюща, їхня роль у формуванні академічних традицій і інноваційних підходів до освіти. Запропоновано методи і стратегії підтримки академічного середовища, зокрема адаптацію навчальних програм, розвиток міждисциплінарних досліджень і індивідуалізацію освітніх підходів. Однією з ключових стратегій є створення підтримувального та сприятливого освітнього середовища, що дозволяє студентам розвивати науковий потенціал і досягати високих результатів у навчанні.

Висновки. Становлення закладів Ліги Плюща є складним історичним процесом, що відображає глобальні тенденції розвитку вищої освіти. Вони стали зразком академічної досконалості, визначають напрями розвитку науки й освіти та залишаються провідними науково-дослідницькими центрами світу. Їхній внесок у розвиток суспільства, науки й економіки є надзвичайно важливим.

Ключові слова: Ліга Плюща, вища освіта, історія університетів, академічна досконалість, освітні стандарти, наукові дослідження.

Вступ

Актуальність дослідження становлення закладів вищої освіти Ліги Плюща зумовлена їхнім визначальним впливом на формування сучасної системи освіти не лише у США, а й у світовому контексті. Досвід цих університетів є цінним джерелом для порівняльного аналізу й адаптації ефективних освітніх моделей в інших країнах, зокрема в Україні. Становлення закладів вищої освіти Ліги Плюща є важливим етапом в історії розвитку університетської освіти у США. Вісім престижних університетів Ліги Плюща стали символами академічної досконалості, інноваційних досліджень і традиційних цінностей. Вони відіграли ключову роль у формуванні освітньої системи Сполучених Штатів Америки та мали значний вплив на розвиток науки, економіки й культури не лише Америки, а й усього світу. Вивчення досвіду їхнього розвитку є надзвичайно важливим для української освіти, оскільки дозволяє аналізувати ефективні освітні моделі, підходи до організації освітнього процесу та наукових досліджень, що можуть адаптуватись до вітчизняної системи освіти. Формування університетів відбувалося в умовах значних соціальних, політичних і технологічних змін. Від перших освітніх закладів колоніального періоду до потужних дослідницьких центрів ХХІ ст. – кожен етап розвитку Ліги Плюща відображав загальні тенденції освітньої політики, економічного розвитку та суспільних потреб. Поступово університети перетворилися на осередки передових знань і наукових відкриттів, сприяючи формуванню світового академічного середовища. Розуміння історії й особливостей розвитку університетів Ліги Плюща є важливим не лише для дослідників освіти, а й для сучасних викладачів, студентів і управлінців, які прагнуть перейняти успішні освітні моделі. Аналіз процесу їхнього становлення

дозволяє зрозуміти ключові чинники, що впливали на розвиток університетів, їх роль у формуванні наукової думки та вплив на глобальну систему освіти.

Мета статті – проаналізувати етапи становлення закладів вищої освіти Ліги Плюща та визначити їхню роль у розвитку світової освітньої системи.

Завдання статті – дослідити історичні передумови виникнення університетів Ліги Плюща; проаналізувати основні етапи їхнього розвитку; визначити ключові фактори, що сприяли їх академічній досконалості.

Огляд літератури. Аналіз наукових джерел (Ю. Строкач, 2017; Н. Калініченко, 2020; Т. Лебедева, 2017; І. Марков, 2015) дозволяє виділити ряд ключових аспектів розвитку вищої освіти у США та її ролі у світі. Дослідження В. Горбунова та Ю. Строкача надають огляд сучасних тенденцій у розвитку вищої освіти у США, включаючи інноваційні методи навчання, зміни у вимогах до студентів і виклики, які стоять перед університетами. Дослідження Н. Калініченко висвітлює вплив університетської автономії на якість вищої освіти у США та співвідношення цього показника з результатами студентів. Роботи Т. Лебедевої та І. Маркова висвітлюють соціальні аспекти вищої освіти у США, включаючи доступність, рівень соціальної мобільності та роль університетів у формуванні суспільства. Активне впровадження нових технологій та інноваційних методів навчання у вищій освіті у США спрямоване на покращення якості освіти й залучення студентів. Університети Ліги Плюща відіграють значну роль у глобальному контексті, будучи центрами наукових досліджень, інновацій і культурного обміну, що впливає на розвиток вищої освіти в усьому світі. Зазначені аспекти свідчать про значущість системи вищої освіти у США та її вплив на глобальну освітню динаміку.

Методи

У межах дослідження було застосовано історичний метод для вивчення передумов та етапів формування університетів. Порівняльний метод дозволив проаналізувати подібності й відмінності між окремими закладами Ліги Плюща. Системний підхід дав змогу розглянути діяльність університетів у контексті ширших соціокультурних і політичних процесів. До того ж, метод контент-аналізу використовувався для аналізу наукових праць і документів, що стосуються розвитку вищої освіти у США.

Результати

Ліга Плюща, або Ivy League, є групою восьми престижних інститутів вищої освіти на східному узбережжі Сполучених Штатів Америки, що включає Браунів університет, Колумбійський університет, Корнеллів університет, Дартмутський коледж, Гарвардський університет, Принстонський університет, Єльський університет та Університет Пенсильванії. Університети Ліги Плюща відомі високою академічною репутацією, строгими вимогами до вступу та наданням студентам всебічної і якісної освіти. Ліга Плюща забезпечує широкий спектр освітніх програм на рівнях бакалавра, магістра й доктора філософії в різноманітних галузях, включаючи науки, мистецтво, право, бізнес та інженерію (Марков, 2015). Випускники університетів, завдяки отриманій освіті, часто досягають значних висот у кар'єрі, займаючи лідируючі позиції у бізнесі, науці, політиці, культурі й інших важливих сферах діяльності.

Історія Ліги Плюща починається ще в XVII–XVIII ст., коли були засновані перші колоніальні коледжі, що згодом стали основою формування групи університетів. Термін "Ivy League" почав вживатися у середині XX ст., зокрема в 1950-х рр., для позначення об'єднання восьми університетів, які мали спільні риси не лише в академічних традиціях, а й у спортивних змаганнях (Baker, 2001). Університети Ліги Плюща визнані одними з найпрестижніших не лише у США, а й у світі. Їхній статус часто сприймається як символ високого рівня освітніх стандартів. Ліга Плюща забезпечує студентів найкращими умовами для навчання й наукової діяльності. Університети пропонують багатий вибір освітніх програм, відмінні можливості для досліджень, а також підтримку для студентів, які прагнуть досягти високих результатів у спеціалізації. Університети Ліги Плюща володіють значними фінансовими й матеріальними ресурсами, що дозволяє створювати сучасну інфраструктуру, впроваджувати новітні технології у процес навчання та наукової роботи, а також надавати доступ до унікальних можливостей у сфері досліджень і практики. Процес вступу до університетів Ліги Плюща є надзвичайно конкурентним. Лише найкращі абітурієнти з усього світу можуть пройти відбір, оскільки університети приваблюють талановитих студентів, готових до інтенсивного навчання й участі в дослідницьких програмах. Ліга Плюща має тривалу історію, що охоплює понад три століття. Університети відзначаються багатими академічними традиціями, які заклали основу формування унікальної культури вищої освіти, що включає великі наукові досягнення, культурні й освітні інновації. Кожен університет, що входить до Ліги Плюща, має неповторну історію становлення й розвитку, унікальні традиції, звичаї та особливості організації освітнього процесу. Історія закладів освіти переплітаються з історією Сполучених Штатів Америки, відображаючи розвиток суспільства, культури й науки.

Розглянемо особливості становлення та розвитку закладів вищої освіти Ліги Плюща, зокрема Гарвардського університету – найстарішого освітнього закладу в

американських колоніях, заснованого у 1636 р. за рішенням Великої і Генеральної судової ради колонії Массачусетс-Бей. Спочатку він був створений для підготовки священнослужителів і мав назву "Новий коледж" (New College). У 1639 р. заклад отримав свою сучасну назву на честь Дж. Гарварда – англійського священника, який заповів університету своє майно та бібліотеку. Його внесок започаткував традицію благодійних пожертвувань, що стали основою подальшого розвитку університету. 1642 р. було здійснено перший випуск студентів, а вже в 1643-му – здійснено перше значне пожертвування. Протягом століть Гарвард перетворився на символ академічної престижності, інтелектуального пошуку та інновацій. У 1692 р. був затверджений Гарвардський статут, який врегулював організаційну структуру, а період із 1708 по 1772 р., коли університет очолював Е. Холліок, ознаменувався активним зростанням і зміцненням позицій закладу.

Подальший розвиток університету засвідчує, зокрема запровадження курсів за вибором у 1865 р., що надало студентам більшу академічну гнучкість, а також відкриття у 1879 р. Гарвардського Радкліфського коледжу для жінок, що стало вагомим кроком до гендерної рівності в освіті. Гарвардський університет посідає провідне місце у світовій освітній системі завдяки своїм академічним традиціям і вагомому внеску у сфери права, медицини, бізнесу та природничих наук. Його дослідницькі можливості, найпотужніший університетський фонд у світі та найбільша бібліотека США з понад 20 мільйонами томів є підґрунтям для наукового прориву й інтелектуального лідерства. Програми Гарвардської школи права, школи бізнесу, медичної школи та Школи Кеннеді формують лідерів, здатних розв'язувати глобальні виклики в урядовій, корпоративній і громадській сферах. Особливу роль відіграє система Гарвардських колегіумів, яка забезпечує студентам академічну підтримку та відчуття приналежності до спільноти, а архітектурні пам'ятки, як-от Гарвардський меморіальний зал, зберігають історичну спадщину закладу. Гарвард славиться також традиціями, зокрема покладанням вінків до пам'ятника Дж. Гарварду, "Компанією з червоним шалом" та "Інститутським вечором", які сприяють формуванню спільності та збереженню університетської ідентичності.

Гарвард вважається найвпливовішим освітнім закладом у США, однак, не менш вагоме значення має й Єльський університет – ще один представник Ліги Плюща, відомий своїм історичним спадком і внеском у підготовку лідерів у різних сферах суспільного життя (Yale University, 2023). Єльський університет, один із найпрестижніших освітніх закладів у світі, був заснований у 1701 р. групою конгрегаціоналістських священнослужителів у колонії Коннектикут. Спочатку освітній заклад мав назву Колегія (Collegiate School) і мав на меті підготовку священнослужителів для потреб релігійної громади. Уже через кілька десятиліть його діяльність значно розширилася – університет почав надавати вищу освіту в різноманітних галузях. У 1718 р. заклад отримав нову назву – Єльський коледж – на честь валлійського мецената та благодійника Е. Єйла, чий фінансовий внесок і підтримка стали потужним імпульсом до зростання академічного потенціалу. Цей крок укріпив фінансову базу університету й відкрив шлях до розширення освітніх можливостей. Переїзд у 1716 р. до Нью-Хейвена став важливою подією, що сприяла зростанню кількості студентів і перетворенню міста на центр інтелектуального життя. Саме тут сформувався активне академічне середовище, де студенти й викладачі об'єднувалися навколо нових ідей і досліджень. Навіть у складні часи, зокрема під час війни

за незалежність США (1777–1783), Єльський університет продовжував працювати, демонструючи відданість освітній місії.

У 1861 р. було засновано Єльську наукову школу (Sheffield Scientific School), яка зробила вагомий внесок у розвиток науки й техніки, зокрема інженерії та природничих дисциплін. Через вісім років з'явилася Єльська школа мистецтв (School of Fine Arts), що стала свідченням відкритості до інновацій і підтримки творчих напрямів. У 1887 р. університет офіційно здобув статус вищого освітнього закладу, після чого продовжив стрімкий розвиток як один із провідних центрів знань у світі.

Натепер Єльський університет є осередком високих академічних стандартів, інноваційних досліджень і культурної спадщини. Його випускники, серед яких колишній державний секретар США Г. Клінтон, экс-президент Дж. Буш-молодший, лауреат Нобелівської премії П. Крогман і відома акторка Дж. Фостер, обіймають провідні позиції в урядах, бізнесі, науці й культурі, продовжуючи багатовікову традицію формування лідерів. Університет не лише один із найстаріших і найавторитетніших у світі, але й центр культурного життя. Серед унікальних об'єктів – один із найбільших університетських музеїв США з цінними колекціями з різних історичних періодів і культур.

Серед численних традицій Єльського університету особливе місце займає щорічний футбольний матч "The Game" проти Гарвардського університету, який збирає тисячі студентів і випускників обох закладів і є однією з головних подій академічного календаря. До переваг також належить унікальна бакалаврська програма "Індивідуальний план", яка дає студентам змогу самостійно формувати освітню траєкторію. Університет є одним з найбільших роботодавців у штаті Коннектикут, активно співпрацює з міжнародними корпораціями та державними установами, сприяючи розвитку інновацій і новітніх технологій. Архітектура кампусу – ще одна характерна риса університету: старовинний кам'яний колегіум, Стерлінг-бібліотека з рідкісними книгами та величний Собор святого Іоана формують унікальне академічне й культурне середовище. Єльський університет пропонує широкий спектр програм, які поєднують інновації, традиції та міжнародний вплив. Школа драми (Yale School of Drama) – одна з найавторитетніших у світі – надає програму MFA в галузі театрального мистецтва, включаючи акторську майстерність, режисуру, драматургію та сценографію. Програма з охорони довкілля в Школі лісового господарства (Master of Environmental Management) готує лідерів для екологічних викликів майбутнього. Єльський юридичний факультет відомий впливовим виданням Yale Law Journal, що має вирішальне значення для сучасної правової думки. Важливою є також MD-PhD програма Єльської медичної школи, яка поєднує медичну освіту з науковими дослідженнями, готуючи фахівців нового покоління.

В основі академічної моделі Єльського університету – поєднання глибокого знання, індивідуального наставництва та самостійного дослідження. Кожен студент отримує підтримку на всіх етапах навчання, що сприяє максимальній реалізації потенціалу. Бібліотека університету є однією з найстаріших у США, а хоральна музика – невід'ємною частиною студентського життя та культурного простору. Серед яскравих традицій – "Шекер-ейкер", коли студенти підкидають академічні шапки під час випускної церемонії, символізуючи завершення важливого життєвого етапу. Інша подія – Гамейкський ярмарок, де студенти проводять вистави, організовують стенди й активності, а зібрані кошти спрямовуються на

благодійність. Не менш колоритною є традиція символічного стрибання у фонтан після завершення першого навчального року – як жест готовності приймати нові виклики студентського життя (Yale Traditions, 2023). Єльський університет, зі своєю багатою історією, освітніми здобутками та глибоко вкоріненими традиціями, продовжує формувати обличчя сучасної науки й культури.

Водночас, не менш важливим представником Ліги Плюща є Принстонський університет – заклад із не менш глибокими традиціями, який відіграє значну роль серед провідних університетів світу (Princeton University, 2021). Одним із найвідоміших освітніх закладів світу є Принстонський університет, заснований у 1746 р. під назвою Коледж Нью-Джерсі в місті Елізабет, штат Нью-Джерсі. На початковому етапі його діяльність спрямовувалась на підготовку священнослужителів, передусім пресвітеріанської традиції. Водночас заклад став однією з перших інституцій на американському континенті, яка мала на меті забезпечити високий рівень освіти.

Уже в середині XVIII ст. Принстон отримав репутацію важливого осередку знань у колоніях. Наступною визначною віхою стало його перенесення у 1756 р. до міста Принстон. Цей крок відкрив нові перспективи – сприяв розширенню інфраструктури, впровадженню нових академічних програм і посиленню наукової діяльності. Хоча університет спочатку мав конфесійне підґрунтя, згодом він еволюціонував у релігійно нейтральну освітню установу. Така трансформація стала важливим чинником залучення студентів і викладачів з різними світоглядними уявленнями. У XVIII ст. Принстон почав відігравати й політичну роль. 1783 р., після завершення Війни за незалежність, місто тимчасово стало місцем засідань Конгресу США, що підкреслило його значення як центру національного масштабу. Визначальним періодом в історії університету стали роки керівництва Дж. Візерспуна, який очолював його з 1768 по 1794 рр. Його діяльність суттєво вплинула на розвиток інтелектуального життя закладу та сприяла зміцненню зв'язків з науковою спільнотою того часу. Під його керівництвом університет не лише підвищив рівень освіти, а й став ареною для формування американської політичної думки та ідеології. У 1896 р. і заклад отримав сучасну назву – Принстонський університет. Це був новий етап, що закріпив його статус як одного із провідних освітніх закладів Америки та світу.

Подальший розвиток відбувався під час президентства В. Вільсона (1902–1910), який впровадив значні реформи в академічні програми. Саме за його керівництва університет посилює позиції як провідного центру освіти й науки, а також розвинув сучасні напрями в політичних і соціальних науках. Принстонський університет відомий не лише своєю багатою історією, а й високими академічними досягненнями. Він славиться сильними програмами в галузях математики, фізики, соціальних наук і гуманітаристики. Унікальне поєднання традицій і інновацій створює середовище, у якому навчання й дослідження тісно взаємодіють. Завдяки цьому випускники університету досягають значних успіхів у науці, політиці та бізнесі.

Архітектура кампусу Принстона є ще однією особливістю, що вирізняє його серед університетів. Стиль готики, поєднаний із мальовничими парками й озерами, створює унікальну атмосферу для навчання та наукової роботи. Серед найвідоміших споруд – Нассауський зал, що став символом закладу, та Фіцджеральдівська бібліотека, названа на честь відомого випускника, письменника Френсиса Скотта Фіцджеральда. Ця бібліотека виконує важливу роль центру академічних досліджень і підтримки студентів. Кампус також має сучасні спортивні

об'єкти, зокрема університетський стадіон, який приймає спортивні змагання, концерти й культурні заходи. Принстонський університет підтримує низку виняткових освітніх програм, які поєднують глибокі академічні знання з практичними навичками. Наприклад, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs пропонує сертифікатну програму з урбаністики, що допомагає студентам вивчати міські проблеми й розробляти ефективні рішення. Магістерська програма з державного управління і міжнародних відносин готує фахівців для роботи в урядових і міжнародних структурах. Дослідницький центр Princeton Plasma Physics Laboratory є унікальним майданчиком для роботи над передовими проєктами в галузі фізики плазми та термоядерного синтезу. Водночас програма Department of Near Eastern Studies концентрується на вивченні історії, культури та мов Близького Сходу. Особливою гордістю університету є потужний факультет економіки, який приваблює студентів з усього світу. Програма Woodrow Wilson School забезпечує ґрунтовне розуміння політичних і економічних процесів, відкриваючи можливості для кар'єри у престижних міжнародних організаціях. Університет має багаті традиції, що зміцнюють дух спільноти. Однією з них є парад P-rade, під час якого випускники різних років проходять кампусом у святкових костюмах. Іншою важливою традицією є дзвін у Нассауському залі, який відзначає студентів із визначними досягненнями. Щорічне свято Reunions збирає тисячі випускників для відновлення зв'язків і спільних святкувань. Попри свою давню історію, Принстонський університет залишається динамічним і сучасним центром освіти й науки. Він утримує провідні позиції серед університетів світу, а поряд із ним важливе місце посідає Університет Пенсильванії, який також визнаний одним із найкращих освітніх закладів глобального рівня.

Університет Пенсильванії (University of Pennsylvania) – один із найстаріших і найвідоміших освітніх закладів США, заснований 1740 р. Б. Франкліном та іншими місцевими лідерами як благодійна школа для дітей колонії Пенсильванія. Спершу метою була освіта дітей із різних соціальних верств, що відрізняло цей заклад від інших того часу. Франклін, видатний філософ, державний діяч і просвітител, усвідомлював важливість освіти для розвитку суспільства, тому активно підтримував створення освітнього закладу, який поєднував теоретичні знання з практичними навичками. У 1749 р. Б. Франклін і його партнери заснували Академію та благодійне училище Філадельфії, що стало основою для подальшого розвитку університету. Ця новаторська ініціатива передбачала не лише класичне навчання, а й підготовку студентів до практичного життя, зокрема через бізнес та інженерні дисципліни. Франклін вважав, що освіта має бути корисною й застосовною в реальному житті, тому метою закладу стало не лише навчання теоретичним знанням, а й підготовка до реальних суспільних викликів. У 1755 р. Академія отримала статус коледжу, а завдяки зусиллям Франкліна стала одним із перших університетів США. Цей період став важливим етапом у становленні сучасного університетського освітнього процесу. Університет Пенсильванії вперше в Америці започаткував більш інклюзивний і міждисциплінарний підхід до освіти, який включав гуманітарні науки, економіку, право та технічні дисципліни. У 1765 р. створено першу медичну школу в Північній Америці, що стало значним кроком у розвитку медицини в Сполучених Штатах і підкреслює прагнення університету до інновацій і розширення знань у різних галузях науки і практики. 1779 р. заклад офіційно отримав статус університету, що означало

поширений акцент на розвиток науки й освіти на національному рівні. У 1802 р. відкрилася перша в Америці школа права, що відображало прагнення бути центром не лише наукових, а й практичних знань у різних сферах. Ураховуючи важливість юридичної освіти для становлення молодшої нації, ця подія стала значущим внеском у правову систему країни. У 1881 р. університет заснував Вортонську школу бізнесу – першу бізнес-школу у світі. Це ознаменувало новий етап розвитку бізнес-освіти, а сама школа стала еталоном для багатьох закладів по всьому світу. Вортонська школа продовжує впроваджувати інновації в освіту, орієнтуючись на потреби сучасного суспільства й економіки. Нині університет відомий прогресивними підходами до навчання й наукової діяльності. Інноваційні програми в економіці, медицині, бізнесі й інженерії зберігають дух засновника, Б. Франкліна, який вірив у поєднання наукових досягнень із практичними знаннями. Завдяки цьому університет має репутацію одного з найпрогресивніших і найбільш визнаних освітніх закладів світу. Він є одним із найбільших і найвпливовіших наукових центрів США, що відіграє важливу роль у розвитку науки, економіки й культури у Філадельфії та за її межами. Зі своїм багатим історичним спадком і сильними академічними програмами в медицині та бізнесі, університет посідає ключове місце в освітньому просторі країни. Медична школа, заснована у 1765 р., стала першою в Північній Америці та забезпечила визнання в галузі охорони здоров'я. До того ж, університет є одним із засновників "Ліги Іві" – однієї з найстаріших і найпрестижніших спортивних конференцій США, що свідчить про значення фізичної активності в університетському житті. Значний вплив на економіку Філадельфії забезпечується активною співпрацею з місцевими бізнесами й урядовими структурами. Університет також може похвалитися неперевершеними архітектурними об'єктами. Філадельфійський музей мистецтв, розташований на території кампусу, є важливим культурним центром із величною архітектурою й багатими колекціями, що приваблюють як студентів, так і відвідувачів. Серед визначних споруд – Готична башта, символ університету завдяки своїй висоті й унікальному дизайну, що робить її однією з найвпізнаваніших будівель кампусу. Вортонська школа бізнесу також має сучасну інфраструктуру для навчання й досліджень, створюючи оптимальні умови для формування майбутніх лідерів бізнесу.

Університет відомий як один із найінноваційніших у США, особливо завдяки Wharton School, де пропонується одні з найкращих бізнес-програм світу. Бакалаврська програма в галузі бізнесу забезпечує студентам міцну базу знань для успішної кар'єри, а MBA в управлінні охороною здоров'я дає змогу спеціалізуватися у важливій і складній галузі сучасності. Програма Vagelos Integrated Program in Energy Research (VIPER) у School of Engineering and Applied Science (SEAS) інтегрує енергетичні дослідження з інженерією, сприяючи інноваційним підходам до глобальних енергетичних викликів. Програма MD-PhD у Perelman School of Medicine дає можливість поєднувати медичну освіту з науковими дослідженнями, готуючи клініцистів, здатних розробляти нові методи лікування (Perelman School of Medicine, 2020). Юридичний факультет університету відомий високим рівнем, а Journal of Constitutional Law є вагомим виданням у сфері конституційного права, яке формує правову думку і практику у США (Baker, 2001). Значна увага приділяється розвитку студентської спільноти й підтримці міждисциплінарних досліджень, що створює сприятливе середовище для інновацій і креативних рішень.

Підтримка таких ініціатив робить університет одним із лідерів у розвитку новітніх досліджень і практик із великим суспільним впливом.

Університет Пенсильванії також відзначається своїми традиціями. Однією з найважливіших є Ivy Day – церемонія посадки плюща біля університетських будівель, що символізує зростання й розвиток спільноти. Не менш значущим є святкування Neu Day, коли студенти передостаннього курсу отримують солом'яні капелюхи і проходять через арку College Hall, що символізує перехід на старший курс. До того ж, традиційним місцем зустрічі студентів є велика скульптура "The Button" у центрі кампусу, що стала символом університетського життя для багатьох поколінь.

Університети Ліги Плюща мають надзвичайно великий вплив на розвиток освіти, науки та глобальні процеси. Роль в академічному світі виходить за межі традиційного освіти, оскільки установи активно формують нові тенденції в освіті, науці та соціальному розвитку.

Університети Ліги Плюща задають високі стандарти вищої освіти, визначаючи тенденції в освітніх програмах, підходах до викладання й оцінювання студентів (Строкач, 2017). Вони розробляють інноваційні методики освіти, використовуючи сучасні технології, міждисциплінарні підходи та практичні заняття, що згодом стають основою для інших університетів (Калініченко, 2020). Багато інших академічних установ наслідують моделі, адаптуючи їх до своїх потреб, тим самим підвищуючи загальний рівень освіти в світі (Лебедева, 2017). Освітні моделі Ліги Плюща орієнтовані на розвиток критичного мислення, творчості й інтелектуальної свободи, що робить випускників готовими до розв'язання складних глобальних проблем (Марков, 2015).

Університети Ліги Плюща є піонерами у проведенні наукових досліджень у різних галузях – від технологій до гуманітарних наук. Результати досліджень часто публікуються у провідних міжнародних наукових журналах, маючи значний вплив на подальший розвиток науки (Горбунов, 2016). Роботи не лише формують нові парадигми в наукових дослідженнях, але й впливають на практичне застосування знань у різних сферах: від медицини до екології (Лебедева, 2017). Важливо, що результати досліджень допомагають розв'язувати глобальні проблеми, такі як зміни клімату, боротьба з пандеміями й забезпечення сталого розвитку (Марков, 2015). Університети Ліги Плюща активно співпрацюють із міжнародними організаціями, урядами, науковими установами та корпораціями, сприяючи обміну знаннями й досвідом на глобальному рівні (Калініченко, 2020). Вони беруть участь у різноманітних міжнародних проєктах, спрямованих на розв'язання актуальних проблем, таких як зниження рівня бідності, освіта у країнах, що розвиваються, і розробка нових технологій для боротьби з глобальними викликами (Строкач, 2017). Ініціативи не лише зміцнюють академічний статус університетів, але й підвищують роль у формуванні політики та практики на міжнародному рівні (Лебедева, 2017).

Випускники університетів Ліги Плюща часто стають лідерами у своїх країнах і в усьому світі, обіймаючи важливі посади в урядах, міжнародних організаціях і великих корпораціях (Марков, 2015). Вони активно впливають на політичні рішення, економічні реформи та соціальні зміни. Випускники, які працюють в урядах або є лідерами громадських ініціатив, використовують отримані знання для впровадження прогресивних реформ, які змінюють на краще суспільства. Вплив на політику часто допомагає здійснювати важливі зміни в освіті, охороні здоров'я,

правозахисті й інших сферах (Калініченко, 2020). Завдяки значущій ролі в освітньому, науковому та соціальному розвитку університети Ліги Плюща мають безпосередній вплив на формування глобальної академічної спільноти. Вони сприяють не лише прогресу в науці й освіті, а й виконують важливу роль у суспільних змінах, що сприяють розвитку більш справедливого та сталого світу (Строкач, 2017).

Дискусія і висновки

Процес становлення закладів вищої освіти Ліги Плюща є однією з найцікавіших тем у галузі вищої освіти, оскільки університети не лише задали стандарти для академічної спільноти США, але й стали важливими осередками наукових досліджень, культурного розвитку й інтелектуальної еліти. На початкових етапах існування університетів були засновані з різними цілями, проте згодом стали символами інтелектуального прогресу і престижу. Університети Ліги Плюща мали різні етапи розвитку, пов'язані з соціальними, політичними й економічними змінами в історії США. Почали свій шлях у періоді ранньої колонізації, коли освітні заклади засновувалися для підготовки релігійних лідерів і освічених громадян. Згодом стали центрами для наукових досліджень і інтелектуального розвитку. Важливою особливістю розвитку стало надання можливості для отримання вищої освіти великій кількості студентів із різних соціальних верств. Водночас також сформувалася традиція академічної свободи, що сприяла створенню інноваційних методик освіти і досліджень, які й дотепер залишаються основою для багатьох університетів по всьому світу.

Зазначимо також, що Ліга Плюща стала значущим фактором соціального й культурного розвитку США. Завдяки випускникам, які часто ставали лідерами в галузі політики, науки й культури, університети сприяли формуванню інтелектуальної та політичної еліти країни. Наприклад, вплив таких університетів, як Гарвардський і Єльський, на розвиток політичних і економічних ідей був надзвичайно вагомим, оскільки випускники не лише формували наукову думку, а й активно впливали на суспільні зміни. Етапи становлення закладів вищої освіти Ліги Плюща відображають важливі етапи розвитку американської вищої освіти загалом. Університети змогли адаптуватися до змін соціальних, політичних і економічних умов, зберігаючи унікальність і лідерство в освітній сфері. Стали символом інтелектуальної еліти та престижу не лише у США, але й у світі.

Досвід університетів Ліги Плюща може бути прикладом для багатьох інших закладів вищої освіти. Адже демонструють важливість інновацій в освіті, активного наукового дослідження й підтримки культурних і соціальних ініціатив.

Важливим є також підхід до інтеграції науки й освіти, який дозволяє створювати нові можливості для студентів і дослідників. Університети Ліги Плюща об'єднує ряд спільних характеристик, які визначають їхній статус світових лідерів вищої освіти й науки. Насамперед, це високі академічні стандарти, що забезпечують викладання на найвищому рівні й активну наукову діяльність. Усі заклади Ліги Плюща мають потужний викладацький склад, сучасну матеріально-технічну базу й широкі можливості для наукових досліджень, що підтверджується великою кількістю публікацій у провідних міжнародних журналах. Важливою спільною рисою є також міждисциплінарний підхід до навчання, який сприяє формуванню комплексного мислення у студентів і підготовці фахівців, здатних ефективно працювати у складних глобальних умовах. До того ж, університети Ліги Плюща відомі своєю активною

міжнародною співпрацею, що включає обмін студентами, спільні наукові проекти та партнерські відносини із провідними світовими навчальними й дослідницькими установами. Особливої уваги заслуговує роль цих університетів у підготовці майбутніх лідерів різних сфер – політики, бізнесу, науки й культури, що підтверджує їхній вплив на соціальний і політичний розвиток суспільств.

Водночас, кожен університет Ліги Плюща має власні унікальні особливості, що відображають його історію, традиції й академічні пріоритети. Зокрема, відмінності проявляються у фокусі навчальних програм: деякі заклади зосереджені на гуманітарних і соціальних науках, інші – на природничих і технічних дисциплінах. Історично, університети Ліги Плюща мали різні цілі заснування – від підготовки духовенства до розвитку практичних і бізнес-напрямів, що вплинуло на їхній подальший розвиток і спеціалізацію. Також відмінності можна простежити у масштабах і структурі університетів: розмір студентського контингенту, організація факультетів, наявність кількох кампусів, а також рівень урбанізації території є індивідуальними характеристиками кожного закладу. Не менш важливим є різноманіття культурних і соціальних традицій, які підтримують студентські спільноти та формують унікальний університетський дух. Фінансові ресурси та джерела їхнього надходження також відрізняються, що впливає на можливості розширення інфраструктури, розвиток дослідницьких програм і підтримку студентів. Ці відмінності сприяють збереженню унікальності кожного університету, збагачуючи загальний престиж і силу Ліги Плюща. Отже, університети Ліги Плюща становлять собою унікальний комплекс освітніх і наукових установ, які

мають спільні риси, що забезпечують їхній глобальний вплив, і водночас зберігають індивідуальні характеристики, сформовані історичними, культурними й академічними традиціями. Поєднання уніфікованості й різноманіття є однією із ключових причин їхньої успішності і високого статусу у світовій академічній спільноті.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Калініченко, Н. М. (2020). *Університетська автономія в США: вплив на якість освіти*. Наукова думка.
 Лебедева, Т. М. (2017). *Соціальні аспекти вищої освіти в США: доступність та мобільність*. Освітній простір.
 Марков, І. В. (2015). *Вища освіта в США та її роль у формуванні суспільства*. Академічне видавництво.
 Строкач, Ю. (2017). *Сучасні тенденції розвитку університетів США*. Освітній світ.
 Baker, C. (2001). *The Harvard Story*. Harvard University Press.

References

- Baker, C. (2001). *The Harvard Story*. Harvard University Press.
 Kalinichenko, N. M. (2020). *University autonomy in the USA: Impact on education quality*. Scientific Thought [in Ukrainian].
 Lebedeva, T. M. (2017). *Social aspects of higher education in the USA: Accessibility and mobility*. Educational Space [in Ukrainian].
 Markov, I. V. (2015). *Higher education in the USA and its role in shaping society*. Academic Publishing [in Ukrainian].
 Strokach, Y. (2017). *Contemporary trends in the development of U.S. universities*. Educational World [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 05.05.25

Прорецензовано / Revised: 27.07.25

Схвалено до друку / Accepted: 01.08.25

Katherine BASHTOVA, PhD Student

ORCID ID: 0009-0008-5496-6915

e-mail: katya06052000@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FROM THE HISTORY OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF IVY LEAGUE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Background. The article examines the history and stages of development of the prestigious Ivy League universities, specifically Harvard, Yale, Princeton, and the University of Pennsylvania, which have played a pivotal role in shaping the higher education landscape in the United States and beyond. The formation and growth of these universities have been influenced by historical context, political and social changes, and the evolving need for elite education. Their development is explored as a significant academic and societal phenomenon.

Methods. The research employs historical analysis and literature review. Primary sources, archival materials, and scholarly publications were studied to trace the origins and transformation of these institutions. Comparative analysis was also applied to identify similarities and differences in their trajectories.

Results. The study identifies key stages in the evolution of Ivy League institutions, starting with the founding of Harvard in 1636. Initially focused on religious and classical education, these universities gradually incorporated disciplines such as law, science, and economics. Over time, they became global leaders in research and innovation. The creation of standardized admission processes and a competitive academic environment marked critical milestones. The universities' influence on education policy and global academic standards is also highlighted.

Conclusions. Ivy League universities have significantly impacted the development of higher education in the U.S. and globally. Their commitment to academic excellence and social leadership has created a legacy of quality and innovation. Evolving from religious foundations to modern research centers, they have set benchmarks for educational rigor and institutional development.

Keywords: Ivy League, higher education development, academic excellence, university history, educational legacy.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Вступ. Мотивація дітей до навчання є актуальною проблемою сучасної освіти. Розвиток сучасних технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), вимагають від педагогів переосмислення наявних підходів до навчання й зацікавлення учнів. До того ж, виклики військового часу – відключення електроенергії, нічні обстріли, повітряні тривоги під час освітнього процесу – негативно впливають на якість знань і зацікавленість учнів навчальним матеріалом. Розв'язування цих проблем може бути використання педагогом розвивальних ігор, адже ігрова діяльність є однією з основних для дітей. Нині дидактичні ігри використовуються здебільшого в початковій школі для молодших учнів, однак якісні (із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнівського колективу й мети уроку) адаптації правил роблять змагання цікавими та веселими і для старших здобувачів освіти. Під час гри учні непомітно для себе засвоюють або повторюють навчальний матеріал. Розглядатимуться приклади навчальних змагань та інтерактивних завдань, які можуть використовуватись педагогами для зацікавлення старшокласників та узагальнені результати бесід, проведених з учнями після ігор.

Методи. Було проведено аналіз наявних розробок з цієї теми, наукової літератури; порівняння методів і методик, застосованих відомими педагогами й науковцями; синтез та узагальнення; проводились педагогічні експерименти, спостереження, анкетування й бесіди з учнями.

Результати. Найменшу зацікавленість очікувано проявляли учні 9–10 класів, найбільшу – 5–6 класів. Під час анкетування всі опитані респонденти згадали принаймні одну з ігор, проведених на уроці, як таку, що сподобалась найбільше. Деякі ігри настільки сподобались п'ятикласникам, що вони пропонували повторювати їх кожного заняття.

Висновки. Загалом дидактичні ігри можна рекомендувати до використання не лише в початковій школі, а й у середній. Хоча вік учнів і впливає на зацікавленість до навчальних змагань, учні всіх вікових груп визнали, що гейміфіковані уроки цікавіші за негейміфіковані. Важливим фактором для успішного проведення навчальної гри є врахування педагогом цільової аудиторії.

Ключові слова: гейміфікація, дидактичні ігри, мотивація, інноваційні технології навчання, середня освіта.

Вступ

В Україні перед учасниками освітнього процесу постає чимало викликів. У 2020 р. під час пандемії заклади освіти перейшли на дистанційне навчання, і діти зіткнулись із технічними проблемами, а педагоги – з питаннями щодо ефективного дистанційного контролю знань. Унаслідок цього частина учнів суттєво відстала в засвоєнні знань, зазнала академічних втрат. Після закінчення обмежень, пов'язаних із пандемією не всі українські учні змогли подолати освітні втрати, оскільки розпочалося повномасштабне російське вторгнення в Україну. Родини з особливо небезпечних територій були змушені покинути домівки та відповідно перевести дітей до інших закладів освіти. Станом на червень 2025 р. зареєстровано 4574174 внутрішньо-переміщених осіб (ВПО), серед них 855230 дітей (18,91 % від загальної кількості ВПО) (<https://mon.gov.ua/news/shkola-offlain-iak-derzhava-planuie-povernuti-300-tysiach-ditei-do-ochnoho-navchannia>). Заклади освіти в південних і східних регіонах продовжують роботу дистанційно. Станом на липень 2024 р. близько одного мільйона українських дітей здобували освіту онлайн (<https://mon.gov.ua/news/shkola-offlain-iak-derzhava-planuie-povernuti-300-tysiach-ditei-do-ochnoho-navchannia>). У західних і центральних регіонах навчання в закладах середньої освіти можливе за наявної достатньої кількості місць в укріпленнях (можливий змішаний формат, під час якого частина уроків проводиться дистанційно).

Під час проведення аудиторних занять педагоги зіштовхуються з іншими викликами. У випадку повітряної тривоги під час освітнього процесу вчителю важливо уникнути паніки серед учнів і знайти заняття для дітей в укритті. До того ж, через втрачений урок відбувається відставання від програми. Окрім того, нічні обстріли та відключення світла впливають на працездатність

учнів і персоналу закладу освіти, зривають своєчасну та якісну підготовку до уроку.

Військові дії можуть викликати стресові ситуації. Багато подій, які доводиться переживати українцям мають високий показник стресу за шкалою Холмса та Рея: втрата близьких людей, оселі, переїзди, зміна місця навчання й роботи (Holmes, & Rahe, 1967). Травматичні події можуть спричинити розлади всіх систем організму (Rahe, & Arthur, 1978), а дрібні щоденні негаразди можуть мати значні психологічні наслідки (Наугольник, 2015). Саме тому сучасна українська школа має бути місцем психологічного розвантаження й підтримки дітей.

Одночасно з деструктивними процесами, розвиток сучасної української освіти відбувається на тлі глобальних технологічних інновацій. Розвиток ШІ призвів до порушення академічної доброчесності. Завдання, призначені для розвитку мислення учнів, можуть виконуватись за дуже короткий час шляхом подання вдалого запиту до генеративної моделі. Ці процеси є невідворотними та вимагають адаптації з боку педагогічної спільноти, однак і не мають відмінити необхідність розвитку власних здібностей здобувачів освіти.

Для того, щоб зацікавити дітей навчанням, стимулювати до самостійної або командної роботи, відволікти від тривожних думок, педагоги можуть використовувати дидактичні ігри. "У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно чи колективно, розвивається логічне та творче мислення, увага, пам'ять, уява, мовлення, формується ініціативність, жадоба до здобування знань" (Білецька, Л., Білецький, Р., 2019, с. 46). Однак якщо раніше ігри були більш характерними саме для початкової школи, то в сучасних обставинах стає все актуальнішим їхнє використання і в середній школі. Окрім того, що навчальні ігри

можуть зняти напругу й зацікавити дітей навчальним матеріалом, їхнє використання відповідає концепції НУШ, яка передбачає партнерство між учнями, вчителями й батьками, дитиноцентризм, мотивованих педагогів (<https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>, 2016).

Метою цієї статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов впровадження дидактичних ігор у освітній процес у середній школі.

Завдання дослідження:

- проаналізувати підходи до використання ігор в освітньому процесі середньої школи;
- визначити, обґрунтувати й експериментально перевірити особливості організації дидактичних ігор для різних вікових груп учнів середньої школи;
- розробити методичні рекомендації щодо впровадження дидактичних ігор в освітній процес середньої школи.

Методи

Проведено аналіз наявних розробок з цієї теми, наукової літератури; порівняння методів і методик, застосованих відомими педагогами й науковцями; синтез та узагальнення; проводились педагогічні експерименти, спостереження, анкетування й бесіди з учнями.

Результати

Унаслідок аналізу літератури, присвяченої дидактичним іграм і їхньому впливу на результати навчання та поведінку учнів, виявлено, що ігри використовуються здебільшого в початковій школі, а особливості використання дидактичних ігор серед підлітків потребують подальшого вивчення. Сформульовано гіпотезу, що взаємодія суб'єктів освітнього процесу із застосуванням інтерактивних методів, організована в демократичному стилі спілкування, позитивно впливає на становлення сприятливого психологічного клімату в колективі та поліпшує засвоєння здобувачами освіти навчальних матеріалів.

Для перевірки гіпотези було впроваджено систему дидактичних ігор на уроках інформатики в одному з київських ліцеїв. Проводились спостереження за поведінкою учнів різного віку та співбесіди й анкетування учнів для виявлення основних тенденцій і закономірностей.

Ігри можуть мотивувати до навчання, однак і для участі в іграх необхідне заохочення, тому під час розробки ігрової системи було прийнято рішення впровадити систему ігрових балів – "бітів", які напряму не впливали на оцінку, однак заохочували учнів до участі в іграх і до усних відповідей на уроках. Назва для бонусних балів обрана на честь одиниці вимірювання інформації, що сприяло вивченню учнями поняття бітів і байтів, і того, що 1 байт дорівнює 8 бітів. Учні, які мали найбільше бітів, отримали можливість найбільше працювати з комп'ютерним обладнанням і найцікавішими технологічними іграшками. Водночас базові завдання й основну комп'ютерну техніку використовували всі учні відповідно до навчальної програми, складеної за модельними навчальними програмами "Інформатика. 5–6 класи" для закладів загальної середньої освіти" (Ривкінд, 2021), "Інформатика. 7–9 класи" для закладів загальної середньої освіти" (Ривкінд, 2023) та інші (відповідно до класу). Тобто ігрові методи можуть інтегруватись в уроки за наявними модельними навчальними програмами і доповнювати базовий навчальний матеріал інтерактивною взаємодією.

Під час проведення уроків використовувались ігри "Alias", "Дженга", "Спіймай хакера", квести, вікторини, інтерактивні завдання, кросворди, ребуси, моделювання життєвих ситуацій (Борець, 2020).

Розглянемо результати спостережень під час проведення цих ігор і загальні висновки про кожен із видів

інтерактивної активності за підсумками анкетування й бесід з учнями.

Гра "Alias" полягає в поясненні термінів без використання спільнокоренових слів. Це чудовий інструмент для проведення фронтального опитування, який може використовуватись під час вивчення будь-якої теми з будь-якої дисципліни, у якій міститься велика кількість нових для здобувачів освіти понять. Ця гра проводилась кожні 2–4 тижні в кожній групі, у якій застосовувались дидактичні ігри. Окрім цього, картки з уже пройденими термінами відкладались для повторного використання на уроках повторення й узагальнення знань, а також на випадок непередбачуваної паузи в уроці: вимкнення електроживлення, повітряна тривога (є можливість грати в "Alias" в укритті) тощо. За кожне пояснене слово гравець отримував/отримувала один біт, а учасник/учасниця, що вгадав/вгадала термін, мав/мала можливість пояснити наступне слово. У ході спостереження спостережено, що серед учнів є такі, що люблять вгадувати слова, але соромляться пояснювати. Для підвищення активності таких гравців було доповнено правила: учень який вгадав / учениця, яка вгадала термін, може поступитись правом пояснювати наступне поняття будь-кому з однокласників на свій вибір. Завдяки цій адаптації правил проблему низької активності під час вгадування було усунуто. Під час проведення бесід учні всіх класів, у яких проводилось опитування, зазначали, що фронтальне опитування у форматі гри є для них цікавішим аніж опитування в письмовій формі. Активну участь у грі "Alias" брали учні з усіх груп. Однак у середньому 30–35% учнів до зміни правил і 25–30% після зміни з кожної групи не робили жодної спроби вгадати слово, що є значним недоліком цієї гри, порівняно з письмовою формою опитування. Найбільшу ж активність проявляли учні 5–7 класів. Якщо гра не проводилась кілька тижнів поспіль, п'ятикласники ставили перед уроком питання, коли буде "Alias". Також учні шостих і сьомих класів після повторення всіх запланованих вчителем термінів пропонували продовжити гру, самостійно обравши терміни, пов'язані з дисципліною з вивчених раніше, що свідчить про високу популярність гри "Alias" серед здобувачів освіти віком 10–12 років.

Також для повторення термінів використовувались кросворди й ребуси, які виводились на екран дошки. Учень чи учениця, які правильно називали слово також отримували по біту за кожне. Було виявлено, що ребуси допомагають привернути увагу учнів під час пояснення педагогом великої кількості теоретичного матеріалу. Переключення на ці завдання відбувалось після опрацювання кількох слайдів навчальної презентації.

Гра "Дженга" використовувалась як розминка під час проведення тривалих практичних робіт. Задля запобігання розвитку порушень зору після тривалої (понад 15 хв) роботи за комп'ютером учні мають зробити паузу, під час якої педагог може провести розминку для очей і руханку. Гра "Дженга" також може використовуватись під час такої розминки. Завдання гри полягає в побудові башти з дерев'яних цеглинок так, щоб вона не впала. Ті учні, що швидше впорались із першою частиною практичної роботи, мають можливість раніше долучитись до побудови башти, поки вона ще досить стійка. Ті ж, хто довго виконував завдання, ризикують одразу з першого ж свого ходу розвалити вже високу й хитку конструкцію. Ця гра найбільше застосовувалась на уроках у груп 5–7 класів, оскільки їм потрібні довші перерви ніж старшокласникам.

Водночас, як "Alias" призначений насамперед для повторення й узагальнення матеріалу та проведення фронтального опитування на початку уроку, а "Дженга" – для

розминки під час тривалої роботи з комп'ютерною технікою, то для вивчення основного матеріалу найкраще підходять квести, вікторини та гра "Спіймай хакера".

Гра "Спіймай хакера" є адаптацією до уроків інформатики гри "Мафія". На відміну від "Мафії", у цій версії гри не потрібно нікого "вбивати". Усі учасники отримують ролі, пов'язані з комп'ютерними й мультимедійними технологіями: програміст, дизайнер, розробник сайтів, кінооператор, режисер, монтажер тощо. Ці професії мирні та корисні для суспільства. Учні розбираються, що "робить" їхній персонаж і створюють його/її образ у комп'ютерному середовищі відповідно до теми уроку. Якщо вивчається графічний редактор, то завдання полягає в тому, щоб намалювати свого персонажа, якщо редактор презентацій – створити слайди про відповідну професію, якщо навчальне середовище програмування "Scratch" – то створити образ і запрограмувати свого персонажа. Окрім цих ролей учням також може дістатись роль хакера, завдання якого використовувати лише неправильні твердження, щоб потім у свій хід (під час ходу хакера всі інші гравці запліщують очі, щоб не бачити, хто насправді хакер) "заблокувати комп'ютер" будь-якого гравця (гравець просто вибуває з гри). Водночас для боротьби із хакером є ролі кіберполіції та системного адміністратора, які по черзі (також поки інші гравці не дивляться) можуть відповідно перевірити роль будь-якого іншого учня чи учениці або врятувати на один раунд будь-кого від блокування хакера. Ця гра використовувалась на уроках 5–8 класів. Учні п'ятих класів настільки захопились цією грою, що просили повторювати її кожного уроку інформатики. Однак ця тенденція була характерна для всіх трьох груп із паралелі п'ятих класів, у яких хоча б раз проводилась ця гра. Отже, ця гра популярна серед дітей 10–13 років. Однак не варто нею зловживати та використовувати кожного уроку, оскільки гра вимагає 15–20 хв часу під час заняття. Будь-яка ігрова активність, окрім розминок, має пов'язуватись із темою, що вивчається для максимально ефективного використання часу заняття.

"Квест – це вид інноваційного навчання з елементами традиційного виду навчання (проблемного), у якому використовуються методи стимулювання засобами рольової гри... Під час гри команди розв'язують логічні завдання, здійснюють пошук на місцевості, будують оптимальні маршрути переміщення, шукають оригінальні рішення і підказки" (Болдовський, & Шустка, 2018). Квести зручно проводити під час вивчення програмування, адже із їхнім проходженні учасники виконують певні алгоритми і складають свої, шукають найбільш оптимальні шляхи розв'язання завдання для якомога швидшого знаходження наступного. Однак за вдалого підбору взаємопов'язаних завдань, що відповідають темі уроку, квести можуть використовуватись на уроці з будь-якої теми та дисципліни. Визначимо найбільш ефективні квести для проведення під час шкільних уроків. За місцем проведення уроки-квести проводяться у приміщенні – навчальному кабінеті; за типом завдань – пошукові й інтелектуальні; за типом проходження – лінійні. Водночас завдання можуть заховуватись серед навчального інвентарю в навчальному кабінеті або бути віртуальні – на комп'ютерах або інтернет-квест. Якщо завдання заховані безпосередньо в кабінеті, то квест учні як правило проходять командно – всією навчальною групою разом або меншими командами, частиною групи. Для такого формату квесту вчитель заздалегідь готує приміщення, складає різні маршрути для кожної з команд, що проходять цей квест одночасно, придумує для кожного маршруту такі загадки, що одночасно і пов'язані з темою

заняття, мають навчальну й розвивальну мету, і дають підказку для знаходження наступної точки із завданням. Така гра вимагає значної підготовки педагога як на етапі створення маршрутів, так і безпосередньо перед уроком для підготовки й перевірки маршрутів у навчальній аудиторії. Звернемо увагу, що найменша помилка під час прокладання маршруту призведе до збою під час проходження його учнями, що негативно вплине на їхнє враження від гри. Ще одним недоліком таких квестів є завеликі команди. Поділ групи на кілька команд вимагає тривалішої підготовки, тоді як відсутність такого поділу призводить до того, що частина гравців не встигають прочитати й обдумати загадку або свідомо ухиляються від роздумів, сподіваючись на решту гравців. Розв'язати це можна друком кількох екземплярів загадок, щоб усі учасники могли їх читати одночасно.

Простішими в підготовці є комп'ютерні квести. Педагог має можливість підготувати однаковий набір загадок і продублювати його на всі робочі місця. У цьому випадку всі учасники зможуть працювати самостійно або в парах та одночасно над однаковими завданнями. Отже, такі квести вимагають меншої підготовки від організатора, сприяють більшій залученості кожного окремого учасника, однак не сприяють розвитку вміння працювати в команді, а також суттєво обмежують типи завдань квесту.

Загалом і комп'ютерні, і аудиторні квести є цікавою й корисною інтерактивною діяльністю для учнів, а формат педагога може обирати відповідно до теми, мети та типу уроку.

Для закріплення знань із вивченої теми, а також під час проведення тематичних заходів (наукових тижнів, днів математики та інформатики, дня числа "Пі") педагогом можуть проводитись навчальні вікторини та брейн-ринги. Одним з найбільш популярних форматів для таких змагань є командне змагання на кілька раундів.

Під час організації командних змагань важливим є рівноцінний поділ на команди, адже всі учасники мають відчувати справедливий й рівні умови для кожної команди.

Учитель, відповідно до наявних технічних умов, часу для проведення гри, особливостей окремої групи учнів може обрати один із способів поділу учасників на команди.

Розглянемо кілька популярних способів ефективного поділу учнів на команди:

1) на розсуд вчителя – поділ здійснюється педагогом, який добре знайомий із цим учнівським колективом, з врахуванням індивідуальних особливостей кожного;

2) випадково. Це може бути поділ із використанням генератора випадкових чисел, або для більш швидкого поділу – за рядками в навчальній аудиторії. Перевагою є те, що цей спосіб мінімізує людський фактор, сприяє найбільш незалежному розподілу учнів між командами, а недоліком є непередбачуваність результату, можливість потрапляння всіх старанних учнів в одну команду;

3) розділення на команди за змовою. У цьому випадку діти обирають капітанів, а капітани вибирають... (інших учасників в свої команди по черзі) (Гальченко, 2013, с. 45–47).

Цей спосіб дозволяє ефективно розділити учнів, оскільки капітани всіх трьох команд обирають насамперед найбільш сильних, на їхню думку, гравців. Однак такий поділ вимагає певного часу, а результати поділу можуть негативно вплинути на мотивацію учнів, яких обрали гірше за інших.

Під час проведення цього дослідження було організовано брейн-ринг, присвячений дню числа "Пі", серед кількох груп учнів 5–10 класів. Ураховуючи обмежений час, команди формувались випадково по рядках, однак учням надавалось кілька хвилин, щоб помінятися

командами. Цей спосіб є комбінацією випадкового поділу та поділу за змовою, що дає можливість використати переваги обох способів. Поділ за рядами суттєво економить час, а можливість перейти до іншої команди зменшує випадкові нерівномірності рівня учасників за випадкового поділу.

Змагання відбувалося в кілька раундів: ребуси, командний Alias, бліц-опитування, "гра в міста" – під час якої команди згадували географічні назви, у яких є числа.

Учні всіх груп, у яких проводився цей брейн-ринг із зацікавленістю взяли участь у ньому, завзято виконували завдання задля перемоги власної команди, дізналися більше цікавих фактів про математику й інформатику, історію математичних констант, географію. Отже, можемо зробити висновок, що такі заходи сприяють всебічному міждисциплінарному розвитку молодих громадян.

Результати цього дослідження полягають у підвищенні зацікавленості учнів до занять на уроках інформатики. Розроблено й адаптовано ігри, які можуть використовуватись на заняттях у середній школі, що відповідає викликам сучасності. Дослідження підтвердило, що потреба школярів у ігровій діяльності наявна не лише в учнів початкових класів, а й у середній школі. Інтелектуальні ігри, загадки, квести під час якісного планування органічно вписуються у план уроку. Проведення гри протягом 10–15 хв заняття залишає педагогу можливість встигнути пояснити теоретичний матеріал і дати час на виконання практичних завдань за комп'ютером. Під час проведення цього дослідження використовувалась модель "15–15–15", за якої перша третина уроку (15 хв) присвячується теорії, далі для розминки й закріплення теоретичного матеріалу проводяться словесні ігри ("Alias", ребуси, кросворди), після чого вміння та навички закріплюються на практиці під час роботи за комп'ютером. Відповідно до теми уроку є також можливість провести практичну частину у формі гри (інтегрувати роботу за комп'ютером у квестові завдання, провести гру "Спіймай хакера" тощо).

Однією з найважливіших умов проведення навчальних ігор є відповідність гри меті й цілям уроку, навчальній програмі та плану уроку. Окрім цього, обов'язково вся активність під час уроку має відповідати правилам техніки безпеки у відповідному приміщенні (школі, кабінеті інформатики тощо).

За результатами спостережень зацікавленість до участі в навчальних іграх проявляють учні незалежно від статі. Водночас найбільшу активність серед проаналізованих груп проявили учні 5–7 класів. Це дослідження підтверджує припущення, що схильність до ігрової діяльності зменшується із віком, однак виявлено, що бажання брати участь у іграх і мати уроки саме в такому форматі притаманне і для учнів більш старших паралелей.

Отже, можна рекомендувати використовувати ігри й інтерактивні елементи під час уроків інформатики в середній школі. Для закріплення нових термінів педагоги можуть використовувати ігри "Alias", ребуси, кросворди та квести; для практичної частини – квести (зокрема й комп'ютерні) і "Спіймай хакера"; для закріплення та узагальнення знань, для всебічного розвитку учнів, а також для проведення математичних свят і міжпредметних заходів одним з найкращих форматів є вікторини та брейн-ринги (хоча і з цією метою можна також використати квести).

Дискусія і висновки

Отже, дидактичні ігри можуть використовуватися вчителями інформатики для зацікавлення учнів до самостійного й командного виконання завдань. Складна вправа,

виконана учнями власними силами, однак у команді, під час виконання ігрового завдання сприяють розвитку навичок у учнів, на відміну від завдання, виконаного виключно за допомогою штучного інтелекту (якщо тема уроку не передбачає вивчення відповідних моделей).

Навчальні ігри можуть застосовуватись не лише для початкової школи, а є цікавими й старшим учням. Незважаючи на те, що з віком перевага від ігрової діяльності переходить до навчальної та трудової, їхня комбінація за допомогою навчальних ігор створює цікавий простір для розвитку учнів та учениць, їх комунікаційних навичок, здібностей до командної роботи тощо. Впровадження системи ігрових балів (наприкладі системи бітів, використаної під час цього дослідження) сприяє підвищенню активності учнів, взаємопов'язує всі навчальні ігри у єдину систему, що сприяє залученню більшої кількості активних гравців. Отже, дидактичні ігри зменшують використання мобільних телефонів на уроках з розважальною метою, не пов'язаних із навчанням, а збільшують освітній ефект, захоплюють учнів матеріалом, що передбачений навчальною програмою.

Навчальні ігри цікаві дітям незалежно від статі, хоча серед представників обох досліджених у цій роботі статей є такі, що відволікаються на сторонні справи під час ігор (однак таких дітей менше, ніж під час викладу теоретичного матеріалу). Вікові особливості також впливають на умови організації ігрових заходів, однак не мають обмежувати педагогів від проведення таких робіт із старшими учнями. Для досягнення освітніх цілей і дотримання освітньої програми гейміфікований урок має відповідати календарному плануванню й розкривати заплановану для вивчення тему в більш інтерактивній формі. Ігри, не пов'язані з темою уроку, можуть проводитись нетривалий час (до 5 хв) як розминка (руханка). Прохання дітей провести позапланову гру підтверджує зацікавленість учнів до такої діяльності. Однак педагог не має проводити позапланову активність, якщо це зашкодить виконанню завдань, запланованих вчителем на це заняття.

Навчальні ігри – інструмент, який сприяє організації більш цікавих та інтерактивних уроків, однак він має використовуватись у комбінації з іншими традиційними методами та вимагає ретельної завчасної підготовки педагога і якісного планування уроку.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Білецька, Л. С., & Білецький, Р. Р. (2019). *Особливості використання ігрового методу навчання математики в початковій школі*. Збірник наукових праць "Педагогічні науки" У В. Л. Федяєва (Ред.) LXXXVII, 45–50. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/issue/view/61/250>
- Болдовський, В. В., & Шустка, В. М. (2018). *Квест – це дуже просто*. У В. Л. Федяєва (Ред.). Канівський міський центр туризму.
- Борець, М. М. (2020, 27 листопада). *Використання ігрових методів при викладанні математики в середній школі [Презентація на конференції]. Сучасні тенденції та концептуальні шляхи розвитку освіти*. Київ. Наукова платформа. https://opensciab.org/wp-content/uploads/2020/12/suchasni-tendencii-ta-konceptualni-shljahi-rozvitku-osviti-i-pedagogiki_2020_11_27.pdf
- Гальченко, Л. В. (2013). *Рухливі і національні ігри з методикою викладання*. Запорізький національний університет.
- Наугольнич, Л. Б. (2015). *Психологія стресу*. Львівський державний університет внутрішніх справ.
- Ривкінд, Й. Я., Лисенко, Т. І., Чернікова, Л. А., & Шакоцько, В. В. (2021). *Модельна навчальна програма "Інформатика. 5–6 класи" для закладів загальної середньої освіти*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inform.osv.haluz.5-6-kl/Inform.5-6-kl.Ryvkind.ta.in.14.07.pdf>
- Ривкінд, Й. Я., Лисенко, Т. І., Чернікова, Л. А., & Шакоцько, В. В. (2023). *Модельна навчальна програма "Інформатика. 7–9 класи" для закладів*

загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Inform.osv.haluz.2023/16.08.2023/Informatyka.7-9%20kl.Ryvkind.ta.in.16.08.2023.pdf>

Holmes, T. H., Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *J Psychosom Res.*, 11(2), 213–8. [https://doi:10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi:10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Rahe, R. H., Arthur, R. J. (1978). Life change and illness studies: past history and future directions. *Journal of Human Stress*, 4(1), 3–15. <https://doi:10.1080/0097840x.1978.9934972>

References

Biletska, L. S., & Biletskyi, R. R. (2019). Features of using the game-based method of teaching mathematics in primary school. Collection of Scientific Papers "Pedagogical Sciences". In V. L. Fedyaev (Ed.). LXXXVII, 45–50 [in Ukrainian]. <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/issue/view/61/250>

Boldovsky, V. V., & Shustka, V. M. (2018). Quest is very simple. In V. L. Fedyaev (Ed.). Kaniv City Tourism Center [in Ukrainian].

Borets M. M. (2020, 27 November). *Use of game methods in teaching mathematics in middle school [Conference presentation]. Modern trends and conceptual pathways of the development of education*. Kyiv. Scientific platform [in Ukrainian]. https://openscilab.org/wp-content/uploads/2020/12/suchasni-tendencii-ta-konceptualni-shljahi-rozvitku-osviti-i-pedagogiki_2020_11_27.pdf

Galchenko, L. V. (2013). *Active and national games with teaching methodology: teaching-methodological manual for bachelor-level students in the fields Zaporizhia National University* [in Ukrainian].

Holmes T. H., & Rahe R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–8. [https://doi:10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi:10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Nauholnyk, L. B. (2015). *Psychology of Stress*. Lviv State University of Internal Affairs [in Ukrainian].

Rahe, R. H., & Arthur, R. J. (1978). Life change and illness studies: past history and future directions. *Journal of Human Stress*, 4(1), 3–15. <https://doi:10.1080/0097840x.1978.9934972>

Ryvkind, Y. Ya., Lysenko, T. I., Chernikova, L. A., & Shakotko, V. V. (2021). Model curriculum "Informatics. Grades 5–6" for institutions of general secondary education [in Ukrainian]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inform.osv.haluz.5-6-kl/Inform.5-6-kl.Ryvkind.ta.in.14.07.pdf>

Ryvkind, Y. Ya., Lysenko, T. I., Chernikova, L. A., & Shakotko, V. V. (2023). Model curriculum "Informatics. Grades 7–9" for institutions of general secondary education [in Ukrainian]. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2023/Model.navch.prohr.5-9.klas/Inform.osv.haluz.2023/16.08.2023/Informatyka.7-9%20kl.Ryvkind.ta.in.16.08.2023.pdf>

Отримано редакцією журналу / Received: 15.07.25

Прорецензовано / Revised: 28.09.25

Схвалено до друку / Accepted: 01.10.25

Mykhailo BORETS, PhD Student

ORCID ID: 0009-0006-5177-7137

e-mail: mike_borets@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FEATURES OF USING GAME-BASED METHODS IN SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Background. Student motivation remains one of the most pressing challenges in contemporary education. The development of modern technologies requires educators to reconsider existing strategies for engaging learners. Moreover, the challenges of wartime—power outages, nighttime shelling, and air raid alerts during lessons—adversely affect both the quality of knowledge acquisition and students' interest in learning materials.

One possible solution to these challenges lies in the implementation of didactic games, as play activities represent a fundamental component of children's development. Traditionally, didactic games have been applied in primary school. However, high-quality adaptations that account for the age, individual characteristics of student groups, and specific learning objectives can also make such activities enjoyable for older students.

This paper presents examples of educational games and interactive tasks that may be employed by teachers to enhance the motivation of secondary school students and summarizes the findings of student feedback gathered after the implementation of such activities.

Methods. The study employed a comprehensive analysis of existing research related to the topic, as well as a review of relevant scientific literature. Comparative analysis was conducted to examine the teaching strategies of prominent educator. The research also utilized synthesis and generalization techniques. Furthermore, pedagogical experiments, observations, surveys, and interviews with students were carried out to gather empirical data.

Results. The findings indicate an overall positive student perception of educational games. As anticipated, students in grades 9–10 demonstrated the lowest level of interest, while the highest engagement was recorded among students in grades 5–6. Survey data revealed that all respondents recalled at least one classroom game as particularly enjoyable. Notably, certain games were so well-received by fifth-grade students that they requested their repetition in every lesson.

Conclusions. The study suggests that didactic games may be effectively recommended for use not only in primary education but also within the secondary school context. A critical factor for the successful implementation of such practices is the teacher's ability to adapt game-based activities to the needs and characteristics of the target audience.

Keywords: Gamification, didactic games, motivation, innovative learning technologies, secondary education.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

УДК 355.5

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.03>

Олександр ВОВКОТЕЧА, здобувач

ORCID ID 0009-0006-4948-0270

e-mail: vovkotechaoleksandr@gmail.com

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВІЙСЬКОВИХ КАПЕЛАНІВ: ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ

Вступ. *Військові капелани є ключовими у формуванні морального духу підрозділів, особливо в кризових ситуаціях бойових дій. У НАТО створено багато практик для роботи капеланів у багатонаціональних силах, які ефективно адаптуються до вітчизняного освітнього середовища. У дослідженнях зарубіжних вчених відзначається важливість упровадження педагогічних інновацій як ключового засобу реалізації системного та компетентнісного підходів. Метою статті є обґрунтування впливу педагогічних інновацій на формування професійних компетентностей військових капеланів в умовах підвищення кваліфікації.*

Результати. *Військовий капелан повинен володіти не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками. Тому серед викликів, які стоять перед системою підготовки військових капеланів в Україні є відсутність єдиних стандартів професійних компетентностей вітчизняних військових капеланів, недостатня інтеграція психологічних та етичних аспектів у процес навчання, обмеженість ресурсів і часу для практичних тренувань та моделювань реальних ситуацій на війні. Тому запропонована проблема потребує від викладацького складу організації підвищення кваліфікації капеланів, акцентування уваги на практико-орієнтованій складовій підготовки душпастирів.*

Формування професійних компетентностей військових капеланів є складним процесом, який потребує врахування суспільних викликів, багатоконфесійного контексту та специфіки організації післядипломного середовища. Розв'язання проблем, пов'язаних зі стандартизацією підготовки, міждисциплінарним підходом і практичною підготовкою, дозволить створити ефективну систему військового капеланства, яка сприятиме підвищенню морального духу військових.

Україна поступово впроваджує компетентнісний підхід у підготовку капеланів, який включає: знання теології, проведення обрядів, навички кризового консультування, управління стресом, налагодження діалогу в міжконфесійному середовищі тощо. Україна швидко адаптувала стандарти НАТО у сфері капеланської служби, ураховуючи унікальні особливості бойових дій на своїй території.

Висновки. *Формування професійних компетентностей військових капеланів є міждисциплінарним завданням, що вимагає синтезу знань із різних галузей та адаптації найкращих міжнародних практик.*

Ключові слова: *освітнє середовище, військові капелани, курси підвищення кваліфікації, професійні компетентності, педагогічні інновації, самоосвіта.*

Вступ

Російсько-українська війна виявила необхідність не лише фізичної, а й духовної підтримки вітчизняних військовослужбовців, що зумовило створення інституту військового капеланства як невід'ємної частини Збройних сил України (ЗСУ). У 2021 р. було офіційно затверджено Закон України "Про Службу військового капеланства", що дало поштовх до системного формування професійних компетентностей капеланів (Верховна Рада України, 2021).

Україна досягла помітних результатів у цій сфері завдяки інтеграції національного та міжнародного військового досвіду, адаптації до специфіки сучасної війни й розвитку міжконфесійної співпраці. Законодавча база закріпила чіткі функції капеланів, їхній статус у ЗСУ та можливість професійного зростання. Це створило основу для формування єдиних стандартів підготовки капеланів. Законодавство України підкреслює принцип забезпечення релігійної свободи серед військовослужбовців, що дозволило залучати капеланів різних конфесій.

Військові капелани виконують унікальну роль, забезпечуючи психологічну й духовну стійкість Збройних сил України. Однак ефективність їхньої діяльності залежить від рівня професійної підготовки, яка повинна враховувати особливості сучасного воєнного конфлікту, зокрема: тривалість і масштабність війни, що виснажує психологічний і фізичний ресурс військ. Перед військовими капеланами виникають постійні етичні виклики, пов'язані з моральними дилемами війни. Разом з тим релігійна та культурна різноманітність українських військових потребує комплексних богословських знань та умінь, високого рівня сформованості професійних компетентностей душпастирів (NATO Standards for Military

Chaplaincy, 2022). Також психологічні травми, які отримують військовослужбовці та їхні родини потребують душпастирської опіки та супроводу військових капеланів, які розглядаються в оточенні побратимів як духовні наставники. Сучасна військова служба потребує стабільної духовної підтримки, моральної стійкості та психологічної рівноваги серед особового складу. Передовий бойовий досвід країн НАТО підкреслює ключову роль капеланів у формуванні моральної єдності військових підрозділів. Такі фахівці мають бути підготовленими до виконання багатогранних функцій, серед яких – духовна та психологічна підтримка, моральне наставництво, посередництво між військовими та сім'ями, консультування командування з питань релігії й етики.

Метою статті є обґрунтування впливу педагогічних інновацій на формування професійних компетентностей військових капеланів в умовах підвищення кваліфікації.

Огляд літератури. Питання підготовки військових капеланів є актуальним у багатьох країнах НАТО, причому особливості підходів залежать від культурних і релігійних контекстів. У сучасному світі роль військових капеланів значно зросла через виклики, пов'язані з військовими конфліктами, психологічними навантаженнями й необхідністю підтримання морального духу особового складу. Проте проблема формування професійних компетентностей капеланів в Україні потребує детального розгляду, особливо у контексті інтеграції до європейських знань і цінностей. Військовий капелан нині має володіти широким спектром знань, навичок і вмінь, які дозволяють йому ефективно виконувати свої обов'язки, працюючи як духовний наставник, кризовий психолог і моральний ментор.

© Вовкотеча Олександр, 2025

Тому, на наш погляд, у структурі професійних компетентностей військових капеланів мають бути такі складові: організаційна, нормативно-правова, соціальна, виховна, комунікативна, безпекова, гуманітарна, соціокультурна, домедична, інтегративна.

Фахову підготовку військових капеланів варто ґрунтувати на інтеграції моральних принципів, практичного досвіду та теоретичних знань (Забзалюк, 2007). Ці складові є основою для виконання капеланом функцій духовного супроводу, морального наставництва й підтримки в екстремальних умовах військових і їхніх родин. Тому освітнє середовище підвищення кваліфікації капеланів повинно сприяти "розвитку не лише професійних, але й особистісних якостей, таких як емпатія, стресостійкість і моральна стійкість.

"Коли ми говоримо, що священник – це не просто професія чи ремесло, а покликання, то для капелана це подвійно", – підкреслив Голова Державної служби з етнополітики та свободи совісті Віктор Єленський (Єленський, 2025). Адже сучасний військовий капелан повинен володіти навичками міжконфесійного діалогу, а також здатністю надавати духовну підтримку в умовах високого стресу.

Головне завдання капелана – бути містком між вірою й реальністю війни, пропонуючи втіху та моральні орієнтири у найтемніші моменти. Успіх капелана залежить від його здатності інтегрувати богословські принципи з практичними навичками управління кризовими ситуаціями (Ничиленко, 2015). Психологічна стійкість капелана так само важлива, як і його богословська підготовка; без неї він не зможе ефективно підтримувати інших (Жигайло, & Матеюк, 2022).

А. Зелінський розглядає капеланство як синтез богослов'я, етики та психології, що необхідний для служби в умовах війни: "капелан має бути не лише духовним провідником, але і вмілим психологом, здатним підтримати військового у найтемніші миті його життя" (Зелінський, 2015). У книзі акцентується увага автора на важливості роботи з ПТСР та управління стресом. Огляд літератури доводить, що пастирська етика у військовому середовищі показує, що військовий капелан має відповідати не лише за моральний дух підрозділу, але й за створення атмосфери довіри між військовослужбовцями різних конфесій.

Результати

Педагогічні інновації забезпечують інтерактивність і адаптивність освітнього процесу; розвивають практичні навички у кризових ситуаціях, сприяють формуванню універсальних фахівців, здатних працювати в умовах посилених викликів (Марушкевич, & Спіцин, 2021). Інноваційні педагогічні технології відіграють ключову роль у формуванні професійних компетентностей військових капеланів, забезпечуючи їхню готовність до виконання завдань у складних умовах військової служби. Застосування інтерактивних методів навчання, симуляційних тренінгів, кейс-методу та елементів дистанційної освіти сприяє розвитку критичного мислення, емоційної стійкості й навичок кризового консультування. Наприклад, використання віртуальних тренажерів для моделювання стресових ситуацій дозволяє капеланам ефективно опановувати техніки психологічної підтримки військовослужбовців у бойових умовах. До того ж, міждисциплінарний підхід, що поєднує богословські, психологічні та військові дисципліни, забезпечує комплексне формування компетентностей, необхідних для капеланського служіння. Так, у США та Канаді капелани проходять спеціалізовані курси з морально-етичного лідерства і кризового менеджменту, що значно підвищує рівень їхньої підготовки. Враховуючи сучасні виклики, інтеграція педагогічних

інновацій у систему навчання військових капеланів є необхідною умовою для підвищення ефективності їхньої діяльності в Збройних силах України.

На думку Д. Забзалюк, педагогічні інновації сприяють розвитку здатності капеланів емоційно підтримувати військових, створюючи атмосферу довіри та спокою (Забзалюк, 2012). Педагогічні інновації формування професійних компетентностей військових капеланів забезпечують інтерактивність і адаптивність підвищення кваліфікації, тому що розвивають практичні навички у кризових ситуаціях, сприяючи формуванню універсальних фахівців, здатних працювати в умовах бойового стресу. Поєднання інноваційних методів із традиційними підходами дозволить підвищити якість підготовки військових капеланів, зробивши їх готовими до викликів сучасної війни. Поєднання традиційних лекцій з онлайн-ресурсами дозволяє майбутнім капеланам займатися самовдосконаленням у зручний час, зокрема під час служби: онлайн-курси з капеланської етики, вебінари з психологічної підтримки, дистанційне моделювання кризових ситуацій на основі змішаного навчання (blended learning) сприятимуть успішності неперервної самоосвіти. Об'єднання знань із богослов'я, психології, соціології та педагогіки дозволяє створити багатограний освітній процес, що охоплює моральну теологію, психологію травм, соціальну адаптацію й управління стресом. Тому лише міждисциплінарний підхід здатен сформувати універсального капелана, готового до сучасних викликів.

Сучасні педагогічні інновації сприяють ефективному розвитку виховної компетентності капеланів, інтегруючи новітні методи комунікації й освітніх технологій. Зокрема, **методи інтерактивного навчання** (тренінги, діалогові платформи, рольові ігри) допомагає капеланам відпрацьовувати навички роботи з особовим складом у різних ситуаціях. **Гейміфікація** (використання ігрових методів у виховних заходах) може бути ефективним інструментом для формування у військових мотивації й емоційної стійкості. **Психолого-педагогічні симуляції** дозволяють капеланам опрацьовувати складні сценарії виховної роботи, такі як підтримка військових після бойових дій, робота з родинами загиблих, профілактика суїцидів і стресових розладів. Як зазначено в дослідженні (Красота-Мороз, & Оленев, 2023), віртуальні симуляції є ефективними в підготовці військових кадрів завдяки створенню безпечного простору для навчання без ризику для життя. Інтерактивні платформи, які імітують бойову обстановку, дозволяють відпрацьовувати поведінку під час кризових ситуацій. Гейміфікація освітнього процесу дозволяє поліпшити навчальні результати завдяки створенню емоційно насиченого середовища, що стимулює когнітивну активність і підвищує рівень залучення учасників. Елементи гри в освітньому процесі сприяють мотивації й закріпленню матеріалу. Застосування командних рольових ігор, зокрема моделювання ситуацій капеланської підтримки в умовах бойових дій, сприяє ефективному засвоєнню теоретичних аспектів.

Упровадження педагогічних інновацій у процес формування комунікативної компетентності душпастирів дозволяє вдосконалити здатність капеланів працювати в багатогранному соціокультурному середовищі сучасної армії. Комунікативна компетентність військового капелана включає: вербальне спілкування: чітке, структуроване і змістовне донесення інформації; невербальне спілкування: вміння використовувати міміку, жести, інтонацію для підтримки емоційного контакту, активне

слухання: здатність розуміти потреби та переживання співрозмовника (Oosterhuis, Olsman, & Vos, 2024).

Як доводить досвід проведення курсів підвищення кваліфікації військових капеланів у ВІКНУ, однією із пріоритетних професійних компетентностей військових капеланів є *комунікативна*. Ця компетентність включає здатність ефективно спілкуватися з військовослужбовцями, їхніми родинами, командуванням і представниками громадськості. Вона забезпечує можливість донесення духовних і морально-етичних цінностей, підтримки морального духу в умовах війни й розв'язання конфліктів. Розглянемо детальніше вплив педагогічних інновацій на формування професійних компетентностей військових капеланів.

Комунікативна компетентність є фундаментальною складовою професійної підготовки військових капеланів. Ця компетентність включає здатність ефективно спілкуватися з військовослужбовцями, їхніми родинами, командуванням і представниками громадськості. Вона забезпечує можливість донесення духовних і морально-етичних цінностей, підтримки морального духу в умовах війни й розв'язання конфліктів. Упровадження педагогічних інновацій у процес формування комунікативної компетентності дозволяє вдосконалити здатність капеланів працювати в багатогранному соціокультурному середовищі сучасної армії. Формування комунікативної компетентності військових капеланів є важливим елементом їхньої професійної підготовки. Упровадження педагогічних інновацій, таких як рольові ігри, кейс-метод, інтерактивні технології і тренінги з розвитку емоційного інтелекту сприяє підвищенню ефективності їхньої роботи в армії. Це дозволяє капеланам будувати довіру, розв'язувати конфлікти й забезпечувати моральну підтримку військовослужбовців. В умовах цифровізації освітнього процесу, актуальним засобом тренування комунікативних навичок військових капеланів стає використання онлайн-симуляторів і платформ для підвищення якості міжособистісного спілкування (уміння переконувати, здатність керуватися власними емоціями й розпізнавати емоції співрозмовника). В умовах бойових дій військові капелани повинні уміти ефективно розв'язувати міжособистісні чи групові суперечності. Зокрема і спілкування із представниками різних культур і світоглядів. Українські військові центри освіти з підвищення кваліфікації військових капеланів створює нині унікальний приклад ефективної співпраці капеланів різних релігійних спільнот у єдиній системі ЗСУ. На фронті капелани проводять міжконфесійні богослужіння, підтримуючи військових незалежно від їхньої релігійної приналежності.

Науково-правова компетентність є важливим компонентом професійної діяльності військових капеланів, адже їхня робота тісно пов'язана з дотриманням норм законодавства, етичних стандартів і принципів міжнародного права. В умовах воєнного стану капелани повинні не лише знати основи військового, гуманітарного та церковного права, але й уміти їх застосовувати у своїй діяльності, підтримуючи військовослужбовців і забезпечуючи гармонію між релігійними та правовими аспектами. Інноваційні педагогічні підходи сприяють ефективному формуванню цієї компетентності. Формування науково-правової компетентності військових капеланів є надзвичайно важливим для забезпечення ефективного виконання їхніх обов'язків.

Ефективності формування нормативно-правової компетентності військових капеланів сприятимуть певні інноваційні форми: *проведення семінарів* з правової грамотності "Роль капелана в забезпеченні прав

військовослужбовців", розробка, *вивчення навчальних матеріалів* із правових аспектів капеланської діяльності, включно з аналізом законодавства про свободу совісті; *інтерактивні тренінги* на тему "Юридичні аспекти релігійної роботи в багатоконфесійному середовищі". Важливим є вивчення прецедентів міжнародного гуманітарного права: розбір реальних випадків його застосування в умовах збройних конфліктів. Доцільним є проведення *дискусії* з обговорення правових аспектів капеланської служби з правознавцями, проведення юридичних консультацій у навчальному форматі.

Безпекова компетентність є невід'ємною частиною професійної підготовки військових капеланів, оскільки їхня діяльність відбувається в умовах підвищеного ризику, включно з бойовими діями. Ця компетентність передбачає здатність забезпечувати власну безпеку, допомагати військовослужбовцям у кризових ситуаціях, а також інтегрувати знання з тактичної медицини й основ виживання. Упровадження педагогічних інновацій у формування безпекової компетентності сприяє підвищенню рівня готовності капеланів виконувати свої обов'язки в небезпечних умовах. Формування безпекової компетентності військових капеланів є критично важливим для їхньої ефективної діяльності в умовах бойових дій. Інноваційні методи навчання, такі як симуляції, використання інноваційних технологій, тренінги з тактичної медицини й рефлексивні методики сприяють розвитку практичних навичок і підвищують готовність капеланів діяти в небезпечних умовах.

Гуманітарна компетентність військових капеланів передбачає знання основ гуманітарного права, розуміння історії, культури й релігії, а також здатність надавати допомогу в умовах гуманітарної кризи. У сучасному військовому середовищі капелан виконує роль не лише духовного наставника, але й гуманітарного посередника, який здатний забезпечити захист прав військовослужбовців і цивільного населення, сприяти розв'язанню соціальних проблем і будувати містки між культурами. Педагогічні інновації сприяють ефективному формуванню цієї компетентності через інтерактивні, міждисциплінарні та практико-орієнтовані підходи.

Соціокультурна компетентність – це інтегративна професійна якість, що відображає здатність капелана ефективно діяти в багатокультурному та соціально різноманітному середовищі військової служби. Вона передбачає розуміння культурних, релігійних, соціальних і психологічних особливостей військовослужбовців, сприяння толерантності, повазі до різноманіття й забезпечення духовної підтримки у складних умовах. Використання педагогічних інновацій, таких як інтерактивні методи, цифрові технології та міждисциплінарний підхід сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно виконувати свою місію. Соціокультурна компетентність допомагає капеланам стати містком між різними групами, забезпечуючи духовну та соціальну підтримку військовослужбовців у складних умовах.

Домедична професійна компетентність є важливим елементом підготовки військових капеланів, оскільки їхня діяльність часто відбувається в умовах бойових дій, де виникає потреба надавати першу допомогу пораненим до прибуття медичних працівників. Капелани повинні володіти знаннями з тактичної медицини, вміти діяти у критичних ситуаціях, зберігати психологічну стійкість і допомагати підтримувати життя військовослужбовців у надзвичайних умовах. Використання педагогічних інновацій у процесі навчання, таких як *симуляційне навчання* сприяє ефективному

формуванню цих компетентностей. Домедична професійна компетентність є важливою частиною діяльності військових капеланів. Це забезпечує не лише їхню здатність надавати допомогу, але й підвищує рівень довіри та згуртованості у військових підрозділах. Для успішного формування професійних компетентностей військових капеланів доцільними є професійні орієнтири: запровадження системних курсів з домедичної допомоги для капеланів із залученням педагогічних методик; використання симуляторів і методів інтерактивної технології для навчання медичним навичкам; організація регулярних польових навчань у взаємодії з військовими медиками; розроблення посібників і відеоматеріалів з домедичної допомоги спеціально для капеланів; забезпечення наставництва із боку досвідчених інструкторів.

Інтегративна професійна компетентність військових капеланів дозволяє не лише надавати духовну підтримку, але й виступати в ролі посередника, наставника, кризового менеджера, гуманітарного діяча й організатора. Системний підхід до розвитку інтегративної компетентності через запровадження педагогічних інновацій є актуальним завданням для вдосконалення підготовки капеланів у Збройних силах України. Курси для підвищення кваліфікації душпастирів інтегрують елементи духовної підтримки, психологічної стійкості й домедичної допомоги. Тому потребують проведення тренувань у реальних умовах із залученням медиків, психологів і військових інструкторів. Міждисциплінарні аспекти навчання капеланів потребують створення відповідних методичних посібників та освітніх комплексів. Упровадження інтегративного підходу в підготовку військових капеланів є необхідною умовою для їхньої успішної роботи в умовах викликів соціуму.

Гуманітарна професійна компетентність військових капеланів є ключовою у їхній професійній діяльності, оскільки вона передбачає знання основ гуманітарного права, розуміння історії, культури й релігії, а також здатність надавати допомогу в умовах гуманітарної кризи. У сучасному військовому середовищі капелан виконує роль не лише духовного наставника, але й гуманітарного посередника, який здатний забезпечити захист прав військовослужбовців і цивільного населення, сприяти розв'язанню соціальних проблем і будувати містки між культурами. Педагогічні інновації сприяють ефективному формуванню цієї компетентності через інтерактивні, міждисциплінарні та практико-орієнтовані підходи. Формування гуманітарної компетентності є важливим елементом професійної підготовки військових капеланів.

Організаційна професійна компетентність військових капеланів визначається їхньою здатністю ефективно планувати, координувати й реалізовувати духовно-психологічну підтримку військовослужбовців у різних умовах служби, зокрема в бойових ситуаціях. Вона охоплює навички управління капеланською службою, взаємодії з командирами підрозділів, кризового менеджменту, організації релігійних обрядів і заходів з морально-етичного виховання особового складу, використання ситуаційного аналізу під час підготовки капеланів, дозволяє їм моделювати можливі сценарії кризових ситуацій і виробляти оптимальні стратегії реагування. Дистанційні платформи й онлайн-курси з лідерства, управління ризиками та міжконфесійної комунікації розширюють можливості професійного розвитку капеланів, дозволяючи їм опановувати нові методи роботи з особовим складом. Практика міжнародного досвіду також підтверджує ефективність застосування педагогічних інновацій у підготовці капеланів. У США, наприклад, навчальні програми

для військових капеланів включають віртуальні тренінги з кризового менеджменту, що дозволяє відпрацьовувати алгоритми дій у критичних ситуаціях. У Польщі впроваджено систему наставництва, де досвідчені капелани навчають нових фахівців у реальних умовах служби (Vandenhoeck, 2017).

Виховна професійна компетентність військових капеланів охоплює їхню здатність здійснювати морально-етичне, духовне й патріотичне виховання військовослужбовців, сприяти формуванню стійких світоглядних позицій, дисциплінованості та психологічної стійкості особового складу. Ця компетентність базується на міжособистісній комунікації, емпатії, навичках наставництва та психологічній підтримки, а також здатності адаптувати виховну діяльність до роботи з військовослужбовцями.

Під час проходження курсів підвищення кваліфікації військових капеланів у ВІКНУ широко упроваджуються у освітній процес ролі ігри та моделювання ситуацій – відтворення реальних або уявних комунікативних ситуацій. Наприклад, широко використовується в роботі з капеланами розгляд конфлікту між військовослужбовцями за участю душпастиря у його розв'язанні. Це сприяє формуванню критичного мислення військових капеланів, гнучкості у прийнятті оптимальних рішень. Створення сценаріїв кризових ситуацій (наприклад, моральні дилеми під час війни, обговорення міжнародних військових конфліктів) дозволяє капеланам навчитися ухвалювати рішення у складних умовах.

Практико-орієнтоване навчання душпастирів сприяє розвитку професійних умінь і навичок у безпечному освітньому середовищі. Ефективним для розвитку комунікації військових капеланів виявився *кейс-метод*, зокрема аналіз реальних або вигаданих випадків. Як зазначає Т. Пащенко, кейс-метод розвиває "здатність до етичного аналізу та прийняття рішень у нестандартних умовах" (Пащенко, 2014).

Менторинг і коучинг також, на наш погляд, знаходять своє місце для формування комунікативної компетентності. Так, обговорення особистих комунікативних викликів і спільний пошук шляхів їхнього подолання посилює комунікативні знання й навички.

Рефлексивні методики як педагогічні інновації ефективно показали себе під час навчання військових капеланів на курсах підвищення кваліфікації, а саме: аналіз власної діяльності, обговорення компонентів діяльності в малих групах, а також використання опитувальників для самоаналізу педагогічної практики. Ефективною в роботі зі слухачами показала себе методика рефлексивного аналізу, яка включає аналіз постановки цілей, мотивів, вибору засобів професійної діяльності та визначення критеріїв оцінювання власної роботи.

Серед педагогічних інновацій у підготовці душпастирів вчені виділили ігрові, дискусійні й рефлексивні ігри, самоаналіз комунікативної поведінки після проведених заходів (обговорення з групою помилок і успіхів у конкретних комунікативних ситуаціях; семінари та тренінги з поліпшення самоусвідомлення та саморозвиток; організація навчальних занять із розвитку навичок активного слухання, роботи з емоціями та розв'язання конфліктів; симуляційні вправи в польових умовах: проведення навчань у реальних умовах, зокрема під час ротаций, де капелани практикують спілкування з військовими й командуванням; використання відео аналізу; спільні тренінги капеланів, психологів і командирів із відпрацювання навичок командної комунікації; упровадження платформ дистанційного навчання та консультування.

На базі ВІКНУ розпочато програми підготовки капеланів у навчальних центрах для обміну досвідом і впровадження інноваційних методик навчання (США, Велика Британія, Німеччина). Навчання включає практику з імітації дій в зоні бойових дій, моделювання кризових ситуацій і роботу з військовими, які мають ПТСР.

Формування професійних компетентностей капеланів ґрунтується на поєднанні теоретичних знань і практичного досвіду. Українські військові заклади ефективно переймають досвід НАТО, адаптуючи його до своїх культурно-ментальних і релігійних особливостей.

Формування професійних компетентностей військових капеланів є багатограним процесом, що потребує міждисциплінарного підходу, який включає теологію, психологію, етику, лідерські якості, а також знання специфіки військової служби. Розглянемо детальніше наукові аспекти та приклади, які можна використати для аргументації. Капелани не лише проводять душпастирську службу, але й підтримують моральний дух підрозділів у критичних умовах. Тому вони мають володіти навичками кризового консультування, допомагають військовим адаптуватися до мирного життя. Ефективна взаємодія між представниками різних релігійних спільнот у процесі підтримки військовослужбовців у зоні бойових дій засвідчує значущість міжконфесійного діалогу й координації. Одним із ключових напрямів розвитку військового капеланства є створення навчально-методичних центрів на базі військових академій, що забезпечить системну підготовку капеланів відповідно до актуальних викликів. З метою уніфікації стандартів підготовки капеланів доцільно розробити єдину навчальну програму, яка враховуватиме як духовні, так і психологічні аспекти служіння в умовах війни. У цьому контексті важливим є вивчення й адаптація міжнародного досвіду, зокрема практик військового капеланства, впроваджених у США, Великій Британії, Німеччині, де капелани відіграють важливу роль у морально-психологічному забезпеченні військових підрозділів. Отже, міжконфесійний діалог, інституціоналізація підготовки капеланів і міжнародний обмін досвідом є ключовими чинниками розвитку ефективного військового капеланства, що сприятиме посиленню бойового духу та психологічної стійкості військовослужбовців.

Капелани поряд з психологами працюють із військовими, які перебувають у стані стресу, а також з їхніми сім'ями за допомогою інструментів кризового консультування. Підготовка душпастирів також має включати навички подолання емоційного вигорання, саморегуляції (Layson, 2022). Інтеграція міждисциплінарних знань із богослов'я, психології, соціології робить українських капеланів універсальними фахівцями, готовими до викликів сучасної війни. Україна досягла вагомих результатів у формуванні професійних компетентностей військових капеланів: законодавча база створила умови для системної роботи капеланів; розроблено програми навчання, інтегровані з міжнародними стандартами. Розвивається психолого-педагогічний супровід військових ветеранів, особливо у сфері роботи із ПТСР, успішно реалізується міжконфесійна співпраця, яка слугує прикладом єдності перед російською агресією.

Тому, на наш погляд, питання впровадження педагогічних інновацій забезпечують інтерактивність, адаптивність і практичну спрямованість підвищення кваліфікації, що є ключовими в підготовці військових капеланів. Інтерактивні методи сприяють активному залученню майбутніх капеланів у навчальний процес, що є важливим для розвитку емоційного інтелекту й комунікативних навичок:

створення сценаріїв кризових ситуацій (наприклад, моральні дилеми під час війни) тощо. Обговорення кейсу міжконфесійного конфлікту серед військових сприятиме здатності до етичного аналізу та прийняття рішень у нестандартних умовах. Симуляції створюють максимально наближені до реальних бойових умов сценарії, що допомагає капеланам опрацьовувати навички комунікації.

Дискусія і висновки

Процес формування професійних компетентностей військових капеланів є складним і багатовимірним, що спричиняє активні наукові дискусії серед вітчизняних і зарубіжних дослідників. Основні підходи зосереджуються на кількох ключових аспектах: оптимальному співвідношенні між традиційною духовною підготовкою та сучасними інноваційними методами навчання (Богданюк, 2024), ролі психологічних компетентностей у військовому душпастирстві (Дзюба, 2017), необхідності міжконфесійного підходу й адаптації міжнародного досвіду до національного контексту (Зелінський, 2015), а також на визначенні послідовності впровадження педагогічних інновацій у систему підготовки капеланів (Oosterhuis, Olsman, & Vos, 2024). Однією з ключових дискусій є питання, наскільки глибоко капелани повинні освоювати психологічні компетентності поряд із богословськими знаннями. Це принципове питання для викладачів, що працюють над досягненням балансу дисциплін у освітній програмі підвищення кваліфікації для капеланів, розставленням акцентів із психолого-духовної підготовки.

Погоджуємося з позицією дослідників (Дубровіна, Людвік, & Ружицький, 2023) щодо того, що професійна компетентність спеціалістів безпосередньо пов'язана з їхньою готовністю до виконання креативних і нестандартних завдань, рівнем творчої активності та здатністю до генерації нових ідей. Особистісно-професійні творчі якості проявляються у здатності до створення інноваційних рішень, нестандартного підходу до виконання завдань, участі в імпровізації, експериментах, дистанційних проєктах і колективній роботі. На етапі становлення інституту капеланства в Україні виникає потреба в застосуванні відповідних освітніх інструментів і підготовці персоналу курсів підвищення кваліфікації, зокрема з метою впровадження інновацій у освітній процес.

Застосування командних рольових ігор, зокрема моделювання ситуацій капеланської підтримки в умовах бойових дій, сприяє ефективному засвоєнню теоретичних аспектів. Гейміфікація освітнього процесу дозволяє покращити навчальні результати завдяки створенню емоційно насиченого середовища, що стимулює когнітивну активність і підвищує рівень залученості учасників (Carey, & Rumbold, 2015).

Г. Красота-Мороз, Д. Оленів зазначають, що "основні переваги використання симуляційних тренажерів полягають у безпеці, ефективності, економії ресурсів, висока точність, можливість здійснювати навчання в зручний час і в будь-якому місці (Красота-Мороз, & Оленів, 2023). Погоджуючись із твердженням вчених можемо додати, що педагогічні інновації сприяють поліпшенню опанування теоретичними та практичними навичками, підвищенню рівня їхньої готовності до бойових дій. Актуальними питаннями практики капеланів є *знаходження відповідей на питання моральних дилем війни, адже реальність війни вимагає від капеланів адаптивності у прийнятті рішень, що поєднують духовність і прагматизм. Саме баланс між духовною, психологічною та релігійно-етичною підготовкою дозволяє здійснювати підготовку капеланів, які готові до складних викликів сьогодення*. Тому інноваційні підходи під час підвищення кваліфікації

військових капеланів передбачають інтерактивність, рефлексивність і застосування практичних методів навчання. Разом з цим, на нашу думку, сучасна програма підготовки капеланів має враховувати ефективну модель капеланства у багатоконфесійному суспільстві.

Як стверджує (Пащенко, 2014), "педагогічні інновації сприяють розвитку здатності у фахівців емоційно підтримувати інших осіб, створюючи атмосферу довіри та спокою". Це характеризує професію капелана у системі "людина-людина" як гуманітарія та фахівця, що має високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Разом з цим підготовка душпастирів потребує певних навичок, знань, ставлення та практик, які вважаються необхідними для того, щоб капелани були висококомпетентними в наданні цілісної допомоги клієнтам і персоналу (Carey, & Rumbold, 2015).

За даними досліджень іноземних вчених (Layson, Tunks Leach, Carey, & Best, 2022) "капелани надають військовослужбовцям довірливу, конфіденційну і цілісну підтримку, яка, якщо її зменшити або скомпрометувати, залишить значну прогалину у службі добробуту особового складу". Тому, на наш погляд, професійна підготовка військових капеланів повинна включати релігійний, психологічний, комунікативний та управлінський компоненти, що обґрунтовує необхідність створення освітніх стандартів підготовки капеланів у майбутньому. Погоджуємося з твердженням авторів, оскільки підготовка військових капеланів є складним процесом, який потребує врахування багатоконфесійного контексту й неперервного процесу самовдосконалення, гнучості та мобільності. Поряд з цим існує проблема стандартизації підготовки капеланів, оперування підходами навчання з метою створення ефективного інституту військового капеланства, яке сприятиме підвищенню морального духу військових.

Наш досвід організації курсів підвищення капеланів у ВІКНУ доводить, що процес формування професійних компетентностей військових капеланів тісно пов'язаний з механізмом упровадження педагогічних інновацій під час проведення курсів підвищення кваліфікації фахівців. Тому це потребує від організаторів, методистів і викладачів упровадження системного та компетентного підходу, урахування всіх складнощів, готовності слухачів до інноваційного навчання, оволодіння новими формами й методами роботи зі слухачами викладачів і методистів тощо.

Подальші дослідження мають включати аналіз впливу рівня професійних компетентностей капеланів на бойову готовність підрозділів, оцінювання ефективності різних методик підготовки та вивчення довготермінових результатів роботи з молодими фахівцями для оволодіння основ професії.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Богданюк, О. (2013). *Професійна компетентність майбутніх офіцерів-прикордонників – основа якісної підготовки до службової діяльності*. Говерла.
- Верховна Рада України (2021). *Про Службу військового капеланства* (Закон України від 30.11.21 № 1915-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1915-20#Text>
- Дзюба, В. (2017). *Визвольна війна 2014 – ... рр.* Байківці ОТГ. І рота. Гуменик М. З.
- Дубровина, І., Людвик, Л., & Ружицький, В. (2023). Готовність до професійного саморозвитку студентів у просторі дистанційної освіти. У В. В. Борисов (Ред.). *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, 2, 52–58. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-52-58>
- Жигайло, Н., & Матеюк, О. (2022). Психологічний супровід військовослужбовців у зоні ведення бойових дій. У Н. І. Жигайло (Ред.). *Вісник*

Львівського університету. Серія психологічні науки, 13, 64–70. http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/13_2022/8.pdf

Зелінський, А. (2017). *Соняхи. Духовність на час війни*. Видавництво Старого Лева.

Забзалик, Д. (2012). *Душпастирська служба українських військових формацій першої половини XX століття*. Львівський державний університет внутрішніх справ.

Єленський, В. (2024). *Духовний щит: у Софії Київській відбувся сьомий випуск військових капеланів*. <https://dessa.gov.ua/dukhovnyy-shchyt-u-sofii-kyivskiy-vidbuvsia-somyu-vypusk-viyskovykh-kapelaniv/>

Красота-Мороз, Г., & Оленев, Д. (2023). Симуляційний тренінг як сучасна педагогічна технологія розвитку компетентностей військовослужбовців сил спеціальних операцій в системі професійної військової освіти. *Військова освіта*, 147, 186–195. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/186-195>

Марушкевич, А., & Спіцин, Є. (2021). *Педагогіка вищої школи*. ВПЦ "Київський університет".

Ничиленко, Л. (2015). Військові священики (капелани) в сучасній Україні. *Честь і закон*, 2, 72–78. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2015_2_15

Пащенко, Т. (2014). Застосування кейс-технологій у підготовці кваліфікованих робітників. У В. О. Радкевич (Ред.), *Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки та перспективи* (№ 4, с. 131–144). НВП Поліграфсервіс.

Терешук, О. (2023). *"У страшний умовах ми зберігаємо людяність і саме капелан у цьому допомагає"*. RISU. https://risu.ua/u-strashnih-umovah-mi-zberigayemo-lyudyansti-i-same-kapelan-u-comu-dopomagaye--nachalnik-sluzhbi-viyskovogo-kapelanstva-zsu_n143569

Carey, L. B., Rumbold, B. (2015). Good Practice Chaplaincy: An Exploratory Study Identifying the Appropriate Skills, Attitudes and Practices for the Selection, Training and Utilisation of Chaplains. *Journal of Religion and Health*, 54(4), 1416–1437. <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9968-2>

Layson, M. D., Tunks Leach K., Carey, L. B., Best, M. C. (2022). Factors Influencing Military Personnel Utilizing Chaplains: A Literature Scoping Review. *Journal of Religion and Health*, 61(2), 1155–1182. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01477-2>

NATO Standards for Military Chaplaincy. (2022). <https://www.nato.int>

Oosterhuis, T., Olsman, H. J., & Vos, P. H. (2024). The contribution of chaplaincy classes to the moral formation of future military leaders: an ethnographic study in Dutch military chaplaincy. *British Journal of Religious Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2433989>

Vandenhoeck, A. (2017). Kapelani jako specjaliści od opieki duchowej nad pacjentami w Europie. *Medycyna Praktyczna*, 2, 118–125. https://www.mp.pl/etyka/kres_zycia/158319,kapelani-jako-specjalisci-od-opieki-duchowej-nad-pacjentami-w-europie

References

- Bohdanyuk, O. (2013). *Professional competence of future border guard officers – the foundation for quality preparation for service activities*. Hoverla [in Ukrainian].
- Carey, L. B., & Rumbold, B. (2015). Good practice chaplaincy: An exploratory study identifying the appropriate skills, attitudes, and practices for the selection, training, and utilization of chaplains. *Journal of Religion and Health*, 54(4), 1416–1437. <https://doi.org/10.1007/s10943-014-9968-2>
- Dubrovina, I., Ludvyk, L., & Ruzhytzky, V. (2023). Readiness for professional self-development of students in the space of distance education. In V. V. Borysov (Ed.). *Bulletin of Chernivtsi National University named after B. Khmelnytsky. Series: Pedagogical Sciences*, 2, 52–58 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-52-58>
- Dziuba, V. (2017). *The Liberation War 2014 – ... years*. Baykivtsi OTG. I Company. Humenyuk, M. Z. [in Ukrainian].
- Krasota-Moroz, H., & Oleniev, D. (2023). Simulation training as a modern pedagogical technology for developing competencies of military personnel in special operations forces in the system of professional military education. *Military Education*, 1(47), 186–195 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/186-195>
- Layson, M. D., Tunks Leach, K., Carey, L. B., & Best, M. C. (2022). Factors influencing military personnel utilizing chaplains: A literature scoping review. *Journal of Religion and Health*, 61(2), 1155–1182. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01477-2>
- Marushkevich, A., & Spitsyn, Y. (2021). *Pedagogy of higher education*. University Publishing Center [in Ukrainian].
- NATO Standards for Military Chaplaincy. (2022). <https://www.nato.int>
- Nychylenko, L. (2015). Military priests (chaplains) in modern Ukraine. *Honor and Law*, 2, 72–78 [in Ukrainian]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chiz_2015_2_15
- Oosterhuis, T., Olsman, H. J., & Vos, P. H. (2024). The contribution of chaplaincy classes to the moral formation of future military leaders: An ethnographic study in Dutch military chaplaincy. *British Journal of Religious Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2433989>
- Pashchenko, T. (2014). The use of case technologies in the preparation of qualified workers. Modernization of vocational education and training: problems, searches, and perspectives: collection of scientific papers. In V. O. Radkevych (Ed.), *Scientific and Technological Enterprise Polygraphservice* (Vol. 4, 131–144). Scientific and Technological Enterprise Polygraphservice.
- Tereshuk, O. (2023). *"In terrible conditions, we preserve humanity, and the chaplain helps in this"*. RISU [in Ukrainian]. <https://risu.ua/u-strashnih->

umovah-mi-zberigayemo-lyudyani-i-same-kapelan-u-comu-dopomagaye--nachalnik-sluzhbi-vijskovogo-kapelanstva-zsu_n143569

Vandenhoeck, A. (2017). Chaplains as specialists in spiritual care for patients in Europe. *Medycyna Praktyczna*, 2, 118–125 [in Polish]. https://www.mp.pl/etyka/kres_zycia/158319,kapelani-jako-specjalisci-od-opieki-duchowej-nad-pacjentami-w-europie

Verkhovna Rada of Ukraine. (2021). *On the Military Chaplaincy Service* (Law of Ukraine from 30.11.21 No. 1915-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1915-20#Text>

Yelensky, V. (2024). *Spiritual shield: the seventh graduation of military chaplains took place in St. Sophia Cathedral* [in Ukrainian]. <https://dessa.gov.ua/dukhovnyy-shchyt-u-sofii-kyivskiy-vidbuvsia-somyy-vypusk-viyskovykh-kapelaniv/>

Zabzaliuk, D. (2012). *Pastoral service of Ukrainian military formations in the first half of the 20th century*. Lviv State University of Internal Affairs.

Zelinsky, A. (2017). *Sunflowers. Spirituality during wartime*. Old Lviv Publishing House [in Ukrainian].

Zhigaelo, N., & Mateiuk, O. (2022). Psychological support of military personnel in the combat zone. In N. I. Zhigailo (Ed.). *Bulletin of Lviv University. Series: Psychological Sciences*, 13, 64–70 [in Ukrainian]. http://psy-visnyk.lnu.lviv.ua/archive/13_2022/8.pdf

Отримано редакцією журналу / Received: 15.05.25

Прорецензовано / Revised: 27.07.25

Схвалено до друку / Accepted: 06.08.25

Oleksandr VOVKOTECHA, Applicant

ORCID ID: 0009-0006-4948-0270

e-mail: vovkotechaoleksandr@gmail.com

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF MILITARY CHAPLAINS: PEDAGOGICAL INNOVATIONS

Background. *Military chaplains ensure the moral strength of the army. In the context of the war in Ukraine, their role becomes even more significant, as the effectiveness of their work can determine the moral resilience of the military and the ultimate success in the fight for independence and the supremacy of democracy. Military chaplains play a key role in shaping the moral spirit of units, especially in crisis situations during combat operations. NATO has developed numerous practices for chaplains serving in multinational forces, which are effectively adapted to the domestic educational environment. Studies by foreign scholars emphasize the importance of implementing pedagogical innovations as a key means of realizing systemic and competency-based approaches.*

Results. *Scientific research on this issue relies on several key directions: first, a military chaplain must possess not only theoretical knowledge but also practical skills. Therefore, among the challenges faced by the military chaplain training system in Ukraine are the absence of unified standards for professional competencies of domestic military chaplains, insufficient integration of psychological and ethical aspects into the training process, and limited resources and time for practical training and modeling real combat situations. Consequently, the proposed issue requires the teaching staff to organize chaplain training programs with a strong emphasis on practical, experience-based learning.*

The formation of professional competencies in military chaplains is a complex process that necessitates consideration of societal challenges, a multi-confessional context, and the specifics of postgraduate education. Addressing issues related to standardization of training, interdisciplinary approaches, and practical preparation will enable the creation of an effective military chaplaincy system that enhances the moral spirit of the armed forces.

Conclusions. *The formation of professional competencies in military chaplains is an interdisciplinary task requiring a synthesis of knowledge from various fields and the adaptation of best international practices. Future research should focus on evaluating the effectiveness of different chaplain training methodologies and the long-term impact of their activities within military units and among veterans.*

Keywords: *educational environment, military chaplains, advanced training courses, professional competencies, pedagogical innovations, self-education.*

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

УДК 37.035.3

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.04>

Наталія ГОЛОВКО, канд. пед. наук, доц.

ORCID ID: 0000-0003-4859-2837

e-mail: Golovkonata@knu.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ІДЕЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Д. СЕРГІЄНКА

Вступ. Досліджується педагогічна спадщина професора кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка Д. Сергієнка та його ідеї щодо трудового виховання в закладах освіти.

Результати. До плеяди непересічних постатей вітчизняної педагогіки чия наукова спадщина, освітня та громадська діяльність заслуговують на всебічне вивчення належить відомим ученим, організаторам інноваційних процесів у закладах середньої і вищої освіти, професорам які в різний час працювали на кафедрі педагогіки. Вивчення педагогічної спадщини покликане встановити місце і роль відомих вчених у розв'язку актуальних проблем навчання й виховання на різних освітніх рівнях, систематизувати й комплексно представити їхні теоретичні ідеї, пропозиції й рекомендації; узагальнити досвід діяльності як педагогів, окресливши можливі шляхи впровадження прогресивних поглядів в сучасному освітньому процесі.

Висновки. Аналізуючи біографічні дані та творчу спадщину Д. Сергієнка, вчені розкрили головні чинники формування його як педагога та науковця: вплив родинного середовища на вибір майбутньої професії; навчальну діяльність в закладах освіти; соціально-економічні умови певного історичного періоду. У процесі дослідження визначено напрями наукової та педагогічної діяльності Д. Сергієнка; провідні педагогічні ідеї; схарактеризовано й узагальнено теоретико-методичні підходи до організації виховного процесу. Натепер науково-педагогічні погляди Д. Сергієнка залишаються актуальними. Трудове виховання професор вбачав у таких видах діяльності: навчальній, трудовій, суспільно-корисній. Дослідження науково-педагогічної спадщини Дмитра Лавровича Сергієнка дає підстави стверджувати, що педагог розглядає успішне здійснення політехнічної освіти і трудового виховання необхідною умовою реалізації мети освіти – виховання всебічно розвинутої й гармонійної особистості.

Ключові слова: педагогічна спадщина, трудове виховання; професор кафедри; кафедра педагогіки; політехнічна освіта.

Вступ

Вагомий внесок у вивчення історії трудового виховання, його змісту, форм, методів, загальної трудової підготовки і політехнічної освіти зробив український вчений-педагог, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського ордена Леніна державного університету ім. Т. Г. Шевченка (згодом – Київський національний університет імені Тараса Шевченка) Дмитро Лаврович Сергієнко (1911–1984). У своїх наукових доробках науковець головний акцент робив на аналізі політехнічної освіти та трудового виховання, як важливих складових ефективного навчання школярів і студентів.

Мета статті – проаналізувати педагогічну спадщину й ідеї трудового виховання професора кафедри педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка Дмитра Лавровича Сергієнка.

Огляд літератури. Натепер важливого значення для розвитку сучасної української освіти набуває вивчення життєвого шляху і творчого доробку тих педагогів, які плідно працювали на освітянській ниві в непростий період розбудови національної освіти та педагогіки ХХ ст. Персоналістичному й історико-педагогічному спрямуванню присвячені дисертаційні роботи У. Борис, Л. Бахмач, Г. Корнюш, Н. Кошечко, Н. Кривчун, Н. Кузьменко, Н. Марченко, А. Марушкевич, Н. Постоюк і багато інших.

Вагомий внесок у вивчення історії трудового виховання, його змісту, форм, методів, загальної трудової підготовки і політехнічної освіти зробили вчені-педагоги О. Биковська, А. Вихрущ, Л. Гуцан, В. Мадзігон, Д. Сергієнко, М. Левківський, І. Матюша, Б. Мельнеченко, В. Назаренко, Л. Оршанський, В. Савченко, В. Салієнко, Н. Слюсаренко, В. Тименко, В. Шутяк та ін. Науковці вбачали основне завдання суспільства – виховання всебічно розвинутої особистості, яка підготовлена до ініціативної соціальної і професійної діяльності в сучасному суспільстві, особистості здатної сприймати й примножувати його цінності.

Поряд із іменами відомих визначних постатей, які досліджували особливості політехнічної освіти і трудового

навчання, належить професору кафедри педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка Дмитру Сергієнку – педагогу, науковцю, біологу-методисту, директору Республіканської станції юних натуралістів до науково-педагогічної спадщини якого зверталися і звертаються донині науковці з метою отримання інформації про історію розвитку політехнічної освіти, трудового навчання й виховання, організацію роботи на навчально-дослідних ділянках, забезпечення функціонування гуртків юних натуралістів тощо. Творчий доробок Д. Сергієнка багатоплановий: його перу належить понад 80 наукових праць, які відображають погляди педагога на систему навчання та виховання підрастаючих поколінь.

Н. Постоюк у дисертаційному дослідженні "Проблеми політехнічної освіти і трудового виховання в науково-педагогічній спадщині Д. Сергієнка (1911–1984 рр.)" вперше здійснила цілісний системний аналіз діяльності Д. Сергієнка, визначила періоди й напрями діяльності; встановила основні соціально-історичні чинники формування Д. Сергієнка як педагога та науковця та охарактеризувала їхній вплив на світогляд ученого; виявила його основні педагогічні ідеї та проаналізувала їхню еволюцію; розкрила зміст організаційно-управлінської та науково-методичної діяльності педагога і шляхи використання його ідей в сучасній системі освіти і трудового виховання; уточнила та доповнила біографічні відомості про життя і діяльність професора кафедри педагогіки тощо (Постоюк, 2014). Д. Сергієнко був людиною всебічно розвинутою, свідченням цього є провідна діяльність яка в кожному періоді життя супроводжувалась: методичною, науковою, організаційною, управлінською, викладацькою, громадською діяльністю (Постоюк, 2014).

Починаючи з 50-х рр. минулого століття, освітній процес у закладах освіти вибудовували на основі принципу політехнізму. На той час масово створювалася система політехнічного навчання та трудової підготовки школярів. Зміст політехнічної освіти полягав у сукупності знань про головні галузі й наукові принципи виробництва,

© Головка Наталія, 2025

оволодіння загально технічними вміннями, необхідними для участі у продуктивній праці.

Поряд із іншими науковцями Д. Сергієнко також активно досліджував та аналізував досвід політехнічної освіти, звертав увагу на озброєння учнів знаннями трудового виховання, що, на думку вченого, бере початок із роботи на городах, у садах, на дослідних ділянках, фермах, у столярних, слюсарних і побутових майстернях, у проведенні екскурсій на природу та підприємство (Сергієнко, 1975). Педагог вважав, що політехнічна освіта і трудове навчання зумовлені об'єктивними вимогами суспільного розвитку країни та неможливістю успішно здійснювати всебічний розвиток фізичних і розумових сил молодого покоління, виховання активних будівників нового суспільства без систематичної, добре продуманої за змістом політехнічної освіти і трудового навчання, які мають забезпечити поєднання теорії з практикою, озброїти учнів вміннями й навичками застосовувати здобуті знання в житті водночас формувати в них широкий світогляд. На той час обов'язковим було вивчення у школі машинознавства, а це зобов'язувало вчителів бути не лише організаторами виробничого навчання на промислових підприємствах, а також добре знати автомобільну та тракторну справу, мати ґрунтовні знання з електротехніки, технічного креслення, щоб викладати ці предмети або вести відповідні факультативні та гурткові заняття. Загальна освіта на той час була основою політехнічної і професійної освіти і здійснювалась у взаємозв'язку з ними.

І. Шиманович, характеризуючи розвиток політехнічної освіти школярів у ті роки, зазначала, що перебудова основ наук у світлі завдань політехнічного навчання знайшло відображення в нових програмах для загальноосвітньої та вищої школи. Так, до навчальних планів шкіл було включено практичні заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках, практикуми з машинознавства й електротехніки, виробниче навчання. До того ж, учні брали участь у суспільно корисній праці. Тобто створювалась система політехнічного навчання, у якій основам наук традиційно відводили дуже велику роль. Не менш важливу роль у справі політехнізації відігравала й трудова підготовка школярів (Шиманович, 2010).

Н. Терентьєва, досліджуючи політехнічну освіту та, зокрема, праці Д. Сергієнка зазначала, що вчений вбачав в політехнічній освіті та трудовому вихованні "... забезпечення глибокого та міцного засвоєння основ наук про розвиток природи та суспільства, основ сучасного виробництва, озброєння вміннями та навичками застосовувати закони науки у практиці промислового і сільськогосподарського виробництва та матеріально побутового обслуговування, виховання любові до праці, розвиток конструкторських та дослідницьких умінь та навичок, сприяння професійній орієнтації. Головним при цьому є поєднання вивчення основ наук та основ виробництва" (Терентьєва, 2012, с. 143). На практичних і лабораторних заняттях, під час екскурсій, у суспільно корисній праці реалізуються міжпредметні зв'язки, розкриваються закони, що застосовуються в різних галузях промислового та сільськогосподарського виробництва.

Результати

Д. Сергієнко дотримувався думки, що політехнічна освіта покликана ліквідувати суттєві відмінності між розумовою та фізичною працею, між працею у промисловості й сільському господарстві. Удосконалення організації праці в різних галузях сільського господарства, яка тісно пов'язана з механізацією, хімізацією, науковою організацією господарства тощо, потрібно дотримуватись спільної творчої праці всіх фахівців, а це

передбачає володіння глибокими загальноосвітніми політехнічними знаннями, детального ознайомлення з технікою, технологією, плануванням та організацією виробництва, високої культури праці, організаторських здібностей (Сергієнко, 1975).

Мету політехнічної освіти вчений вбачав у глибоких знаннях основ наук, умінні застосовувати теорію на практиці; загальному ознайомленні та знаннях наукових основ техніки та технології сучасного виробництва; всебічних знаннях і практичному застосуванні різних видів енергії; знаннях загальних принципів будови та роботи машин, механізмів, апаратів, приладів і вироблення вмінь та навичок творчої праці з ними. Постійне та систематичне вдосконалення наукових основ техніки, технології, організації виробництва, на думку Д. Сергієнка, впливає на характер праці, що спричиняє нову вимогу до змісту політехнічної освіти – збільшення ролі інтелектуальної праці в діяльності людини зумовлює необхідність більш інтенсивного розвитку творчо-конструкторської й дослідницької діяльності, виявлення індивідуальних здібностей кожного до певного виду праці.

У своїх дослідженнях педагог зосереджував увагу на виокремленні таких сфер забезпечення політехнічної освіти і трудового виховання: у процесі вивчення основ наук; на уроках трудового навчання; у позакласній роботі; у процесі суспільно-корисної праці; під час професійної орієнтації учнів; у сімейному вихованні (Постоюк, 2015).

Д. Сергієнко не лише дотримувався у своїх наукових роботах теми трудового життя, навчання і виховання, а й зазначав, що трудове виховання повинно сприяти вихованню в учнів любові до праці, розвитку в них прагнення до творчості, конструкторських і дослідницьких пошуків, орієнтації молоді на вільний вибір професії за вимогами суспільства та за своїм покликанням (Сергієнко, 1960).

До завдань трудового виховання учений відносив:

- виховування прагнення глибокого опанування знаннями з основ наук і праці;
- формування вміння застосовувати досягнення науки й техніки в сучасному виробництві;
- виховування потреби й повагу до фізичної та розумової праці; розвивати господарську діловитість;
- формування вміння працювати в колективі, почуття відповідальності за свої дії і вчинки перед товаришами;
- виховування прагнення розвитку учнівського колективного співробітництва і взаємодопомоги; правильне сприймання критики виявлених недоліків; удосконалювати вміння організовувати свою працю і товаришів на наукових засадах (Сергієнко, 1978).

Д. Сергієнко велику увагу приділяв трудовому вихованню у сім'ї, "... адже воно, зазначав учений, має реалізовуватись у самообслуговуванні вдома і в школі, у допомозі батькам по господарству, праці в саду і на городі, допомозі вчителям у виготовленні наочного приладдя і т. ін." (Сергієнко, 1960, с. 38). Разом із тим, науковець був проти перевантаження дітей. Він стверджував, що саме в сім'ї діти набувають первинних навичок самообслуговування, які поступово розвиваються в навички колективної праці. Науковець писав: "Зовсім неправильно роблять ті батьки і матері, які оберігають своїх дітей від праці. Вони часто кажуть: "Нехай дитина проводить безтурботно свої дитячі роки, ще напрацюється". Цим вони завдають великої шкоди вихованню дітей і непомітно для себе виховують егоїстичних, а іноді й жорстоких людей. Таких дітей, звичайно, важко виховувати й у школі" (Сергієнко, 1978, с. 3). Учений наголошував на поєднанні фізичної праці і відпочинку, що становить взаємопов'язану систему навчання і виховання (Марушкевич, & Постоюк, 2014).

Надзвичайно важливим для вченого було дотримання трудової дисципліни, що так само передбачає сумлінне виконання внутрішнього розпорядку виробництва, установи, школи: чітке, своєчасне, охайне виконання своїх обов'язків, свідоме та вимогливе ставлення до роботи. На думку педагога, праця має передбачати елементи раціоналізації, конструювання й дослідництва, навіть під час виконання простих завдань, виробляти вмінні планувати й організовувати виконання доручення кожним учнем (Марушкевич, & Постоюк, 2014).

Ураховуючи основні положення теорії трудової школи, Д. Сергієнко розробив власну методику формування політехнічних знань, умінь і навичок, яка полягала в підготовці культурної людини, активного громадянина, який повинен отримати освіту, бажано середню кваліфікацію, дисциплінованим із розвиненим почуттям обов'язку й поняттям честі, господарем і організатором (Сергієнко, 1960).

Д. Сергієнко акцентував увагу на згуртованості дитячого колективу, а педагогічний колектив, зазначав педагог, повинен стати активним творцем і пропагандистом упровадження нових методів і прийомів роботи, нових досягнень науки й передової практики, носієм культури та наукової організації праці (Сергієнко, 1960).

У своїх дослідженнях Д. Сергієнко, узагальнивши досвід кращих шкіл, розробив методику формування політехнічних знань, умінь і навичок під час вивчення навчальних предметів (Сергієнко, 1983). На його думку виховання особи в суспільстві може й повинно відбуватися лише в колективі, через колектив і для колективу. Педагог вважав, що лише в сільськогосподарській праці виробляється правильний характер людини, виховується відповідальність за свою роботу, яка є частиною загальної колективної праці. Разом з цим, праця повинна бути посиленою, результативною, осмисленою, творчою, педагогічно доцільною, колективною (Сергієнко, 1978).

Дмитро Сергієнко розробив педагогічні вимоги до здійснення політехнічної освіти, трудового навчання та виховання. Він рекомендував враховувати вікові особливості учнів, розумно чергувати фізичну працю з навчанням у школі та вдома, дотримуватися трудової дисципліни, встановлювати міжпредметні зв'язки, морально спрямовувати на суспільно-корисну працю, використовувати елементи раціоналізації, конструювання й дослідництва навіть під час виконання простої роботи (Сергієнко, 1983, с. 57). На його думку, важливою стороною здійснення політехнічного навчання на уроках є прищеплення учням знань і навичок, потрібних для майбутньої практичної діяльності. Здійснення цього завдання починається на уроці, розвивається в позакласній гуртковій роботі й отримує своє завершення у виробничому навчанні (Сергієнко, 1978). Трудова діяльність, вважав учений, має передусім сприяти розвитку політехнічного кругозору, мати політехнічний зміст, тобто збагачувати й закріплювати знання з галузі енергетики, техніки, технології й організації виробництва. Важливо, щоб учні бачили кінцеву мету праці й були зацікавлені в ньому, захоплені нею. Водночас не можна забувати, що виробнича праця має бути посиленою, відповідати підготовці й віку учнів, не виходити за межі законодавства про дитячу працю. Педагог наголошував на важливості таких шляхів поєднання теоретичного навчання із практикою, як спостереження, виробнича практика, дослідницька робота, екскурсії, робота на навчально-дослідній ділянці, упровадження у практику виробничої праці досягнень науки й техніки.

Заслуговує на увагу те, що Д. Сергієнко розглядав впровадження політехнічної освіти та трудового виховання у таких видах діяльності:

- навчальній: учні вивчаючи основи наук і виконуючи різноманітні практичні завдання, засвоюють поняття, закони, принципи, правила, вчаться застосовувати їх у трудовій діяльності;

- трудовій: на уроках трудового навчання є необмежені можливості для формування любові й поваги до праці, дбайливого ставлення до власності, вміння цінити прекрасне, розвитку розумових і фізичних сил, ініціативи, творчості;

- суспільно-корисній: праця навчальна та фізична у школі на уроках, у робочих кімнатах, майстернях, учнівських виробничих бригадах, на виробництві має бути організована так, щоб вона була внеском учнів у загальну справу суспільства, залучала їх до пошуків знань, формування умінь і навичок із перших років навчання (Сергієнко, 1983).

Велику увагу вчений приділяв профорієнтаційній роботі у школі, що забезпечувало допомогу школяреві в обранні професії та з метою надання слушних порад розробив такі рекомендації:

1. В усій освітній роботі в школі й поза школою розвивати та виховувати інтереси учнів і їхні нахили і здібності до певної професії. Професійну орієнтацію тісно поєднувати з потребами народного господарства країни, з потребами в кадрах місцевого виробництва.

2. Проводити медичний і психолого-фізіологічний огляд учнів, визначати їхню придатність до певного виду професійної діяльності.

3. На основі вивчення учнів, їхніх професійних навичок проводити з ними та їх батьками бесіди з питань майбутньої професії. Залучати до професійної консультації з учнями і батьками лікарів, психологів, спеціалістів певних професій.

4. На основі зібраного матеріалу про особистість учня складати характеристики-рекомендації щодо його роботи на певному виробництві та продовження навчання в певній середній професійній чи вищій школі (Сергієнко, 1975).

Профорієнтацію учений розглядав не як короткочасну кампанію, а як довготривалу, науково продуману, опрацьовану систему освітньої роботи зі школярами і батьками.

Дискусія і висновки

Проаналізувавши доробки вчених, які досліджували наукову працю Дмитра Лавровича Сергієнка, можемо стверджувати, що найвагомішими і найактуальнішими є його ідеї щодо: здійснення політехнічної освіти та трудового виховання в середній загальноосвітній школі; забезпечення ґрунтовними знаннями з основ наук, формування в учнів умінь застосовувати теоретичні знання на практиці, організація цікавої, посиленої та творчої праці, дотримання добровільної й усвідомленої трудової дисципліни, раціональне поєднання навчання, фізичної праці та відпочинку, трудове виховання у сім'ї (особистий приклад батьків, повага до праці інших, навантаження домашньою роботою), профорієнтаційна робота (виявлення нахилів і здібностей до певної професії тощо).

Учений виокремив такі сфери їхнього застосування: у процесі вивчення основ наук; на уроках трудового навчання; у позакласній роботі; у процесі суспільно-корисної праці; під час професійної орієнтації учнів; у сімейному вихованні.

Педагог визначив зміст, завдання і значення трудового виховання в освітньому процесі, переконливо довів вирішальну роль праці у формуванні особистості школяра, показав шляхи забезпечення успіху трудового виховання різними видами діяльності (освітній, трудовий,

суспільно-корисній), а також у сімейному оточенні. Актуальними залишаються науково-педагогічні погляди Д. Сергієнка про впровадження політехнічної освіти та трудового виховання в таких видах діяльності: навчальній: учні, вивчаючи основи наук і виконуючи різноманітні практичні завдання, засвоюють поняття, закони, правила, принципи, вчаться застосовувати їх у трудовій діяльності; трудовій: на уроках трудового навчання є обмежені можливості для формування любові й поваги до праці, дбайливого ставлення до власності, вміння цінувати прекрасне, розвитку розумових і фізичних сил, ініціативи, творчості; суспільно-корисній: праця навчальна та фізична в школі на уроках, у робочих кімнатах, майстернях, учнівських виробничих бригадах, на виробництві має бути організована так, щоб вона була внеском учнів у загальну справу суспільства, залучала їх до пошуків знань, формування умінь і навичок із перших же років навчання.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Марушкевич, А. А., & Постоюк, Н. В. (2014). Педагогічні погляди та освітня діяльність Д. Л. Сергієнка (1911–1984 рр.). ФОП. Лисенко М. М.
Постоюк, Н. В. (2015). Систематизація науково-педагогічної спадщини Д. Л. Сергієнка. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 2(2).
Постоюк, Н. В. (2014). *Проблеми політехнічної освіти та трудового навчання у науково-педагогічній спадщині Сергієнка Д. Л. (1911–1984)* [Автореф. дис. ... канд. пед. наук, Київський національний лінгвістичний університет].
Сергієнко, Д. Л. (1975). *Політехнічна освіта та трудове навчання у сільській школі*. Радянська школа

- Сергієнко, Д. Л. (1960). *Суспільно корисна робота учнів у сільському господарстві*. Радянська школа.
Сергієнко, Д. Л. (1978). *Школа трудова, політехнічна*. Радянська освіта.
Терентьєва, Н. О. (2012). *Політехнічна освіта у вищих педагогічних навчальних закладах України: теорія і практика*. Чабаненко Ю. А. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7321>
Шиманович, І. О. (2010). Політехнічна освіта школярів та майбутніх учителів наприкінці 60-х – у 70-ті роки ХХ століття. У Є. С. Барбіна (Ред.). *Педагогічні науки*, 50, 69–74. Видавництво Херсонського державного університету.

References

- Marushkevych, A. A., & Postoyuk, N. V. (2014). *Pedagogical views and educational activities of D. L. Sergienko (1911–1984)*. FOP. Lysenko M. M. [in Ukrainian].
Postoyuk, N. V. (2015). Systematization of the scientific and pedagogical heritage of D. L. Sergienko. *Bulletin of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Series: Pedagogy*, 2(2) [in Ukrainian].
Postoyuk, N. V. (2014). *Problems of polytechnic education and labor training in the scientific and pedagogical heritage of Sergienko D. L. (1911–1984)* [Author's abstract of the dissertation ... candidate of pedagogical sciences, Kyiv National Linguistic University] [in Ukrainian].
Sergienko, D. L. (1975). *Polytechnic education and labor training in a rural school*. Soviet school [in Ukrainian].
Sergienko, D. L. (1960). *Socially useful work of students in agriculture*. Soviet school [in Ukrainian].
Sergienko, D. L. (1978). *Labor school, polytechnic*. Soviet education [in Ukrainian].
Shymanovich I. O. (2010). Polytechnic education of schoolchildren and future teachers in the late 60s – 70s of the 20th century. In E. S. Barbin (Ed.). *Pedagogical Sciences*, 50, 69–74. Kherson State University Publishing House [in Ukrainian].
Terentieva, N. O. (2012). *Polytechnic education in higher pedagogical educational institutions of Ukraine: theory and practice*. Chabanenko Yu. A. [in Ukrainian]. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7321>

Отримано редакцією журналу / Received: 27.06.25
Прорецензовано / Revised: 26.08.25
Схвалено до друку / Accepted: 10.09.25

Nataliya HOLOVKO, PhD (Ped.), Assoc. Prof.

ORCID ID: 0000-0003-4859-2837

e-mail: Golovkonata@knu.net

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

IDEAS OF LABOR EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE D. SERGIENKO

Background. The demands of modern education drive educators to seek new, contemporary, and effective teaching technologies that support higher learning outcomes and integrate innovative practices into the educational process. One key goal in education is to foster students' interest in learning and creativity.

Results. This can be achieved by applying modern educational technologies in the classroom, which diversify teaching methods and resources, thereby enhancing students' creative engagement. These technologies allow for the effective organization of educational processes, support a learner-centered approach, and incorporate advanced technical and information-communication technologies. We believe this is achievable through the use of innovative teaching methods within higher education. Visualization technologies, in particular, increase the informational richness of the educational process, reduce the time and effort students need to understand and engage with material, sustain high learning speeds, and efficiently organize students' educational and cognitive activities during their professional training. The use of visualization technologies in professional training focuses on building future teachers' awareness of modern strategies, techniques, methods, and tools for visualizing educational content. It also develops their skills in utilizing these tools to address specific pedagogical challenges according to current educational approaches. Visualization technologies make it possible to achieve multiple pedagogical objectives, such as intensifying the learning experience, activating students' cognitive engagement, and fostering the development of critical and visual thinking. They also support visual perception, the representation of knowledge through images, knowledge transfer, pattern recognition, and an overall increase in visual literacy and visual culture.

Conclusions. In modern pedagogical science and practice, these technologies are essential for enhancing the learning process, activating cognitive engagement, and ensuring the high-quality professional preparation of future educators.

Keywords: higher education, visualization technologies, professional training, educational process, future teachers.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

УДК 378.4(477-25)19/20

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.05>

Олександр ДЕРКАЧ, д-р філософії, асист.

ORCID ID: 0009-0005-0963-8187

e-mail: oleksandr.derkach@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

АЛЛА МАРУШКЕВИЧ: ДОСВІД НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ В КИЇВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Вступ. Наголошено на спрямуванні вищої освіти України у європейський і світовий освітній простір і необхідність підготовки в закладах вищої освіти висококваліфікованих, добре підготовлених викладачів. Акцентовано увагу на збагаченні змісту, методів, форм організації виховання й навчання юної генерації на основі творчого використання ідей і досвіду педагогів. Названі нормативно-правові та концептуальні документи щодо професійно-кваліфікаційних вимог до науково-педагогічних працівників ЗВО. Вказано імена вчених, які присвятили свої праці різним аспектам професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Результати. Анонсовано розкриття окремих аспектів 30-річного досвіду науково-педагогічної діяльності в Київському університеті завідувачки кафедри педагогіки факультету психології, докторки педагогічних наук, професорки А. А. Марушкевич. Донесено інформацію з довідникових та енциклопедичних видань, доповнено інформацією про професійні й наукові зацікавлення. Проаналізовано професійне зростання вченої від асистентки до професорки, докторки педагогічних наук і завідувачки кафедри педагогіки. Висвітлено інформацію про сферу її активності. Актуалізовано підходи професорки до роботи з науково-педагогічними працівниками, аспірантами, магістрантами з організації наукових заходів; підготовки наукових і навчально-методичних видань. Виокремлено основні напрями науково-педагогічних досліджень вченої. Проаналізовано персональні навички А. А. Марушкевич, бачення основних завдань розвитку кафедри педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка.

Висновки. Становлення А. А. Марушкевич як фахівця є результатом цілеспрямованого, повторного та безперервного розвитку, що має системний характер і обґрунтовується на стійких ціннісно-світоглядних засадах. На сучасному етапі до кола професійних інтересів вченої входять такі актуальні напрями, як розвиток і менеджмент освіти, зокрема університетської, як в Україні, так і за її межами; підручникотворення; вивчення й підтримка освіти в українській діаспорі; застосування інноваційних педагогічних технологій у вищій школі; видавнича діяльність у галузі освіти; а також удосконалення методології навчальної та виховної роботи. Усе це говорить про високий рівень професіоналізму, стратегічне мислення й постійну націленість на якісні зміни в освітньому процесі.

Ключові слова: досвід, Алла Марушкевич, кафедра педагогіки, науково-педагогічні дослідження, персональні навички.

Вступ

Спрямування України в європейський простір вищої освіти актуалізує потребу формування сучасної особистості, здатної до життєдіяльності у суспільстві відповідно до принципів рівності, свободи, гуманізму, справедливості. До цього необхідно підготувати молодь у ЗВО, і тому в нашій державі є потреба у висококваліфікованих, добре підготовлених викладачах вищої школи, які б поєднували в собі глибоку наукову ерудицію за наявності обґрунтованих знань основ педагогічної науки та високого рівня практичних умінь і навичок. "Це вимагає модернізації національних освітніх систем, які мають відповідати сучасним суспільним викликам і спиратися на персоніфікований досвід минулого й сучасного" (Білавич, & Кривцун, 2023, с. 34), – наголошують у своїх роботах відомі українські вчені. Вони акцентують увагу на тому, що визначені стратегії та перспективи розвитку національної освіти необхідно зважати на необхідність "модернізації та збагачення змісту, методів, форм організації виховання та навчання юної генерації на основі творчого використання ідей і досвіду педагогів, освітян, учнів, моральних авторитетів минулості та сьогодення" (Білавич, & Кривцун, 2023, с. 34).

Саме на це спрямовують і нормативно-правові та концептуальні документи, у яких відображено професійно-кваліфікаційні вимоги до науково-педагогічних працівників ЗВО України: Закон України "Про вищу освіту" (2014), Закон України "Про освіту" (2017), Концепція нової української школи (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів" (2013) та ін. Інтеграційні процеси потребують адаптації нашого

освітнього законодавства до європейського, орієнтування на Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя, Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, національні рамки кваліфікацій та стандарти професійної діяльності науково-педагогічних працівників різних країн тощо. Складові змісту цих документів враховують при оцінюванні кваліфікації, професійного розвитку науково-педагогічних працівників.

Огляд літератури. Різним аспектам професійного розвитку науково-педагогічних працівників приділяли увагу вітчизняні вчені: особливостям професійного розвитку молодих викладачів (Н. Дяченко); розвитку викладацької компетентності (О. Линьова); механізмам управління загальними компетентностями (В. Муромець); розвитку ціннісних компетентностей (І. Регейло); вимогам до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників (Ю. Скиба); розвитку дослідницької компетентності (О. Ярошенко).

У Законі України "Про освіту (2017)" вказано принципи, які на яких базується професійний розвиток і освітня діяльність фахівця: людиноцентризм; гарантування якості освіти й освітньої діяльності; рівного доступу; наукового характеру освіти; різноманітності освіти; цілісності й наступності системи освіти; свободи вибору видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти або інших суб'єктів освітньої діяльності; академічної доброчесності; академічної свободи; гуманізму; демократизму; формування громадянської культури та культури демократії; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграції у міжнародний освітній та науковий простір; доступності всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою (Верховна Рада України, 2017).

Виходячи з цього, усвідомлюємо, що процес кар'єрного зростання науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти є послідовним, спрямованим на реалізацію особистісного потенціалу. Він здебільшого йде паралельно з набуттям відповідних навичок, "... глибокого проникнення в сутність науково-предметної проблематики, могутнього "викиду" нагромадженого підсвідомістю життєвого і педагогічного досвіду й безпосереднього його включення в педагогічну творчість" – ідеться у праці О. А. Лавріненка "Педагогічний досвід: моніторинг та перспективи" (Лавріненко, 2018, с. 248). Безперечно, кар'єрне зростання викладача залежить від стану розвитку освітнього простору в Україні, його здатності навчатися впродовж життя, враховувати виклики ринку праці, дотримуватись академічної доброчесності, здійснювати академічну мобільність.

У цьому руслі хочемо розглянути окремі аспекти 30-річного досвіду науково-педагогічної діяльності в Київському університеті завідувачки кафедри педагогіки факультету психології, докторки педагогічних наук, професорки А. А. Марушкевич. У підготовленій нею Програмі розвитку кафедри педагогіки на 2020–2025 рр. вказано: "Парадигмою освітньої діяльності кафедри має стати інноваційне навчання – орієнтоване на готовність особистості до швидких змін у суспільстві за рахунок здатності до творчості, різноманітних форм співпраці, відкритого типу сприймання" (Програма розвитку кафедри педагогіки..., 2020). І насамперед таке навчання має ініціюватися й підтримуватись керівником, який здатний до нестандартних дій.

Про А. А. Марушкевич є інформація в Короткому біографічному довіднику "Професори Київського університету" (2019): "Педагог, доктор педагогічних наук, професор. Закінчила філологічний факультет Київського університету (1984). Дисертації: кандидатська (1995), докторська (2004). У Київському університеті: 1995–98 рр. – асистент, 1998–2005 – доцент, з 2005 – професор, з 2013 – завідувачка кафедри педагогіки факультету психології. Сфера наукових інтересів: історія вітчизняної педагогіки, народної і родинної педагогіки, проблеми духовно-морального виховання" (Латиш, 2019, с. 308–309). У одному з авторських джерел підтверджено цю інформацію й доповнено: "Захистила кандидатську дисертацію "Просвітницька діяльність та педагогічні погляди Івана Огієнка (1995) і докторську "Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка в контексті розвитку національної освіти і виховання в Україні" (2004)" (Святненко, 2015, с. 386).

В Енциклопедії сучасної України (2018) знаходимо рядки, які уточнюють наявні дані про сферу її зацікавленості: наукові дослідження: історія освіти й науки України та зарубіжжя; історія кафедр педагогіки класичних університетів України; етнопедагогіка; якість оцінювання роботи науково-педагогічних кадрів в Україні та різних країнах світу; персоніфікований досвід науково-педагогічної діяльності визначних постатей у галузі освіти; розвиток класичної української та зарубіжної літератури. Започаткувала в українській педагогіці новий напрям – "огієнкознавство" (Астаф'єв, 2018).

Результати

Свою трудову діяльність в університеті вона розпочала як асистент кафедри педагогіки вищої та середньої школи факультету соціології та психології у травні 1995 р. після захисту в цьому ж році кандидатської дисертації зі спеціальності "Теорія та історія педагогіки" й отримання диплому кандидата педагогічних наук. Якщо коротко проаналізувати її просування кар'єрними

сходінками, то можна вказати такі посади в життєдіяльності: асистент – 1995–1998 р.; доцент – з 1998 до 2006 р.; професор – з 2006 по 2013 р.; завідувач кафедри з 5.06.2013 р. Варто зазначити, що 16.12.2004 р. нею було захищено докторську дисертацію і 11.05. 2005 р. отримано диплом доктора педагогічних наук.

У процесі роботи на кафедрі, яка кілька разів перейменовувалась, А. А. Марушкевич здобувала вчені звання з отриманням відповідних атестатів: доцента кафедри соціальної роботи та педагогіки (2000) і професора кафедри педагогіки (2008).

Протягом 30-ти років плідної праці їй вдалось стати автором 220 праць, зокрема дев'ять монографій, 16 навчальних посібників, шість підручників; дві хрестоматії, один словник, ряд методичних рекомендацій, тез тощо; шість видань вийшли за редакцією А. А. Марушкевич. У науковій сфері вчена активно працює над дослідженнями, що відповідають актуальним проблемам сучасної педагогіки, методики викладання й інноваційних освітніх технологій. Її наукові праці публікуються у провідних фахових виданнях, що забезпечує обмін знаннями й досвідом із науковцями з різних регіонів і країн.

У педагогічній роботі А. А. Марушкевич впроваджує сучасні методики навчання, орієнтовані на розвиток критичного мислення, самостійності та творчості студентів. Розроблені нею навчальні програми й методичні матеріали сприяють формуванню компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності випускників.

Значною є роль А. А. Марушкевич у розвитку наукового потенціалу української молоді – студентів та аспірантів. Під її науковим керівництвом формуються якісні наукові роботи, що сприяють розвитку дослідницьких компетенцій і підтримують інноваційний потенціал університету.

Беручи активну участь у всеукраїнських і міжнародних наукових конференціях Алла Адамівна організовувала (і досі продовжує це робити) різноманітні наукові заходи: науково-практичні семінари, наукові круглі столи, науково-педагогічні читання, всеукраїнські конференції з міжнародною участю, розпочинаючи кожен захід з визначення актуальної проблеми, організації її освоєння науково-педагогічними працівниками, аспірантами, магістрантами та підготовки виступів, збірників наукових статей, монографій у співавторстві, здійснюючи при цьому ретельне вичитування й загальну редакцію видань. Вона учасник радіо- та телепрограм із питань рідномовної освіти, значущості науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка й інших визначних особистостей у її розвитку.

За її ініціативи на кафедрі було створено періодичне видання категорії "Б" – "Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка", який з 2015 р. видається українською й англійською мовами, індексується в наукометричній базі Copernicus. А. А. Марушкевич є його головним редактором і докладає багато зусиль для розвитку журналу та наповнення його публікаціями на актуальні теми педагогічної освіти й науки. Її ім'я можна знайти серед членів редколегії журналів "Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота", "Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки", "Традиції й інновації в педагогіці початкової школи" (АР Крим), часопису "Збірник наукових праць Військового інституту КНУ імені Тараса Шевченка", наукового журналу Запорізького університету "Педагогічні науки: теорія і практика".

Водночас вона керує позабюджетною науковою темою "Розвиток педагогічної освіти в класичних університетах", у процесі дослідження якої проведено ряд

наукових заходів і за їхніми матеріалами видано колективні монографії та збірники наукових праць за загальною редакцією А. А. Марушкевич: "Внесок А. М. Алексюка (1932–2014 р.) в розвиток педагогічної науки і практики" (2018); "Внесок С. Х. Чавдарова (1892–1962) в розвиток педагогічної науки і практики" (2018); "Практична підготовка фахівців освітньої сфери у науково-педагогічній спадщині учених-педагогів" (2018); "Кафедра педагогіки Київського університету: історичний поступ та сучасність" (2020); "Сучасні освітні технології у вищій школі" (2021); "Наука, освіта, інновації: досвід дослідницьких університетів ЄС" (2022); "Академічна доброчесність: ідеї, погляди, теорії" (2024) та ін. Результати наукових досліджень у межах позабюджетної наукової теми висвітлюються не лише в монографічних працях чи збірниках наукових праць, а й у публікаціях, оприлюднених у виданнях, що індексуються у базах SCOPUS, Web of Science, Index Copernicus.

Алла Адамівна вболіває за підвищення професійного рівня науково-педагогічних працівників довіреної їй кафедри. Відповідно до викликів часу виконавцями НДР лише протягом 2023 р. підвищено кваліфікацію за програмами "Цифровізація освіти та соціальні проблеми в сучасному техногенно-інформаційному суспільстві", "Видатні лідери сучасності: вивчення досвіду та професійних досягнень для формування успішної особистості та трансформації оточуючого світу".

Дискусія і висновки

Отже, проаналізувавши окремі аспекти 30-річного досвіду роботи та професійного зростання А. А. Марушкевич доходимо висновку про цілеспрямований, поетапний процес професійного становлення, який характеризується неперервністю, системністю й базується на ціннісно-світоглядних позиціях, які сприяють постійному вдосконаленню багатогранної професійно-педагогічної діяльності, наповнення її новими підходами, співвідносними зі змінами в соціально-політичному житті та, зокрема, в освітній сфері нашої країни. У сферу її професійних інтересів на сучасному етапі розвитку освітньої галузі ввійшли: розвиток і менеджмент освіти (зокрема університетської) в Україні та за кордоном; підручникотворення та словникотворення; освіта в українській діаспорі; інноваційні педагогічні технології у вищій школі, видавнича справа у сфері освіти, методологія навчальної та виховної діяльності. Отже, діяльність А. А. Марушкевич є вагомим внеском у розвиток наукового потенціалу Київського національного університету імені Тараса Шевченка, а також у формування сучасної освітньої парадигми, що відповідає викликам сучасності та сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців.

На наш погляд, її думки співзвучні з баченням майбутнього нинішньої молоді дослідченими педагогами: "Завтрашній день України буде багато в чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядної позиції, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України" (Лаврінченко, 2018, с. 248).

Основним принципом життя Алли Адамівни Марушкевич були й залишаються слова Івана Огієнка "Працею – і ніколи не зраджуйся злими обставинами!"

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

Астаф'єв, О. Г. (2018). Марушкевич Алла Адамівна. У Дзюба І. М., Жуковський А. І., & Железняк М. Г. (Ред.), *Енциклопедія сучасної*

України (с. 50–52). Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. <https://esu.com.ua/article-63988>

Білавич, Г., & Кривцун, Н. (2023). Педагогічна біографістика як напрям розвитку української історико-педагогічної науки та компаративістики (кінець XX – перша чверть XXI століття). *Молодь і ринок*, 11–12, 33–37. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296634>

Верховна Рада України. (2014). *Про вищу освіту* (Закон України від 01.07.2014, № 1556-VII). <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Верховна Рада України. (2017). *Про освіту* (Закон України від 05.09.2017, № 2145-VIII). <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Дяченко, Н. О. (2017). Сутність та особливості професійного розвитку молодих викладачів. *Новий вимір науки та освіти. Педагогіка і психологія*, 59(134), 16–20. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/554739>

Лаврінченко, О. А. (2018). *Педагогічний досвід: моніторинг та перспективи*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Латиш, Ю. (2019). Марушкевич Алла Адамівна. У Л. В. Губерський (Ред.) *Професори Київського університету. Короткий біографічний довідник* (с. 308–309). ВПЦ "Київський університет". https://shron1.chtyvo.org.ua/Latysh_Yurii/Profesory_Kyivskoho_universytetu_korotkyi_biografichniy_dovidnyk.pdf

Муромець, В. Г. (2017). Механізми управління розвитком загальних компетентностей здобувачів третього рівня вищої освіти: досвід Великої Британії та Північної Ірландії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія "Педагогічні науки"*, 4(265), 56–62.

Регейло, І. Ю. (2017). Ціннісна компетентність науково-педагогічного працівника як запорука якості вищої освіти. У Л. І. Ткаченко, & В. М. Шульга (Ред.), *Якісна освіта в Україні: тенденції, проблеми, перспективи* (с. 211–213). Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Святненко, В. Г. (2015). *Рідний край над Здвижень-рікою. Дві великі перемоги*, 386. Видавець Пугач О. В.

Скіба, Ю. (2017). Сучасні вимоги до професійних компетентностей науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. *Вища освіта України*, 2, 38–43.

Ярошенко, О. Г., Жабенко, О. В., Скіба, Ю. А., Дівінська, Н. О., Регейло, І. Ю., & Чорнойван, Г. П. (2017). *Теоретичні основи і технології професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки*. У О. Г. Ярошенко (Ред.). Інститут вищої освіти НАПН України.

Ярошенко, О. Г. (2017). Детермінанти і можливості розвитку дослідницької компетентності науково-педагогічних працівників. У В. Г. Кремень, В. І. Луговий, & О. М. Топузов. (Ред.), *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні* (с. 365–372). Видавничий дім "Сам".

References

Astafiev, O. G. (2018). Marushkevich Alla Adamyivna. In Dzyuba, I. M., Zhukovsky, A. I., & Zheleznyak, M. G. (Eds.), *Encyclopedia of Modern Ukraine* (pp. 50–52). Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Ukrainian]. <https://esu.com.ua/article-63988>

Bilavich, G., & Kryvtun, N. (2023). Pedagogical biographies as a direction in the development of Ukrainian historical and pedagogical science and comparative studies (late 20th – early 21st centuries). *Youth and Market*, 11–12, 33–37 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.296634>

Dyachenko, N. O. (2017). The essence and peculiarities of professional development of young teachers. *New dimension of science and education. Pedagogy and psychology*, 59(134), 16–20 [in Ukrainian]. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/554739>

Latysh, Yu. (2019). Marushkevych Alla Adamivna. In L. V. Gubersky (Ed.) *Professors of Kyiv University. Short biographical reference book* (pp. 308–309). VPC "Kyiv University" [in Ukrainian]. https://shron1.chtyvo.org.ua/Latysh_Yurii/Profesory_Kyivskoho_universytetu_korotkyi_biografichniy_dovidnyk.pdf

Lavrinenko, O. A. (2018). *Pedagogical experience: monitoring and prospects*. Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

Muromets, V. G. (2017). Mechanisms for managing the development of general competencies of third-level higher education seekers: the experience of Great Britain and Northern Ireland. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk. Series "Pedagogical Sciences"*, 4(265), 56–62 [in Ukrainian].

Regeylo, I. Yu. (2017). Value competence of scientific and pedagogical workers as a guarantee of the quality of higher education. In L. I. Tkachenko & V. M. Shulga (Eds.), *Quality education in Ukraine: trends, problems, prospects* (pp. 211–213). Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University [in Ukrainian].

Skiba, Yu. (2017). Modern requirements for the professional competencies of scientific and pedagogical workers in higher education institutions. *Higher Education in Ukraine*, 2, 38–43 [in Ukrainian].

Svyatnenko, V. G. (2015). *Native Land on the Zdvizhen River. Two Great Victories*, 386. Publisher Pugach O. V. [in Ukrainian].

Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *On Higher Education* (Law of Ukraine dated 01.07.2014, No. 1556-VII) [in Ukrainian]. <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On Education* (Law of Ukraine dated 05.09.2017, No. 2145-VIII) [in Ukrainian]. <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Yaroshenko, O. G. (2017). Determinants and opportunities for the development of research competence of scientific and pedagogical workers. In V. G. Kremen, V. I. Lugovyi, & O. M. Topuzov. (Eds.), *Scientific support for the development of education in Ukraine* (pp. 365–372). Sam Publishing House [in Ukrainian].

Yaroshenko, O. G., Zhabienko, O. V., Skiba, Yu. A., Divinska, N. O., Regeilo, I. Yu., & Chornoivan, G. P. (2017). *Theoretical foundations and technology of professional development of scientific and pedagogical workers*

of universities in the context of integration of higher education and science. In O. G. Yaroshenko (Ed.). Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 19.06.25

Прорецензовано / Revised: 27.08.25

Схвалено до друку / Accepted: 01.09.25

Oleksandr DERKACH, PhD, Assist.

ORCID ID: 0009-0005-0963-8187

e-mail: oleksandr.derkach@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

ALLA MARUSHCHEVICH: EXPERIENCE IN SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORK AT THE TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY OF KYIV

Background. *The article emphasizes the direction of higher education in Ukraine into the European and world educational space and the need to train highly qualified, well-trained teachers in higher education institutions. Attention is focused on enriching the content, methods, forms of organization of education and training of the younger generation through the creative use of ideas and experience of teachers.*

Results. *It is argued that the process of career development of research and teaching staff of higher education institutions should be consistent and aimed at the realization of personal potential. The article announces the disclosure of certain aspects of the thirty-year experience of scientific and pedagogical activity at Kyiv University of the Head of the Department of Pedagogy of the Faculty of Psychology, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Alla Adamivna Marushkevych. The professor's approaches to working with research and teaching staff, graduate students, and undergraduates in organizing national and international scientific conferences, scientific and practical seminars, scientific round tables, scientific and pedagogical readings; preparing speeches, collections of scientific articles, and co-authored monographs are updated. The main directions of her scientific and pedagogical research are highlighted, which relate to: historical and pedagogical experience, personalized contribution of prominent personalities to the development of pedagogical science and education, educational activities of the Ukrainian clergy, problems of Ukrainian family education and purposeful education of Ukrainian youth, topical issues of didactics, folk pedagogy and Ukrainian studies in the works of Ukrainian teachers, assessment of the quality of pedagogical activity and professional competence of teachers, their career guidance.*

Conclusions. *Analyzing the thirty-year professional path and growth of Alla Adamivna Marushkevych, we can conclude that her formation as a specialist is the result of purposeful, repeated and continuous development, which is systemic in nature and based on stable value and worldview principles. All of this demonstrates a high level of professionalism, strategic thinking, and a constant focus on qualitative changes in the educational process.*

Keywords: *experience, Alla Marushkevych, Department of Pedagogy, scientific and pedagogical research, personal skills.*

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results

ВИКОРИСТАННЯ РЕФЛЕКСИВНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

Вступ. Актуальність дослідження полягає у пошуку шляхів підвищення ефективності освітнього процесу та підготовки компетентних фахівців. Метою цієї статті є розгляд використання рефлексивного навчання як інструменту підвищення ефективності освітнього процесу й аналіз моделей рефлексивного навчання для використання у процесі підготовки фахівців освітньої сфери.

Результати. Розглядаються теоретичні засади рефлексивного навчання, його переваги та три конкретні моделі: модель Дрісколла, цикл навчання Гіббса та цикл навчання Колба. Для кожної моделі наведено приклади застосування в освітньому процесі. Модель Дрісколла демонструється на прикладі теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі". Цикл навчання Гіббса ілюструється на прикладі теми "Форми організації навчання у вищій школі". Цикл навчання Колба застосовується до теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі", із завданнями для конкретного досвіду, абстрактної концептуалізації, рефлексивного спостереження й активного експериментування. Методи впровадження рефлексивного навчання для викладачів включають пошук відповідей на запитання щодо розуміння матеріалу студентами, їхніх складнощів і шляхів поліпшення.

Рефлексивне навчання підвищує ефективність освітнього процесу, поліпшує навички критичного мислення й емоційного інтелекту, готує студентів до навчання впродовж життя та трансформує досвід у пізнання індивідуальних цінностей. Модель Дрісколла сприяє глибшому розумінню матеріалу, розвитку критичного мислення, саморегуляції та плануванню, заохочуючи саморефлексію, особистісне зростання, поліпшення викладання та створення сприятливого середовища. Модель Гіббса поліпшує довготривале запам'ятовування, критичне мислення, емоційний інтелект, саморефлексію, самооцінку, мотивацію та навички конспектування.

Висновки. Рефлексивне навчання є потужним інструментом для підвищення ефективності діяльності викладача й засвоєння знань студентами. Інтеграція рефлексивних практик у освітній процес є важливим кроком до якісної та свідомої освіти. Рефлексивне навчання сприяє глибокому осмисленню теоретичних знань, розвитку критичного мислення й емпатії, формуванню навичок саморегуляції, підвищенню мотивації, розуміння педагогічних процесів, професійному зростанню та гнучкості.

Ключові слова: рефлексивне навчання, саморефлексія, моделі рефлексії, критичне мислення, саморозвиток, метакогнітивні процеси.

Вступ

Передумови рефлексивного навчання

1. Сучасний світ характеризується швидкими змінами, що вимагає від фахівців не просто наявності знань, а й здатності постійно навчатися, адаптуватися до нових умов і самостійно розв'язувати нестандартні завдання. Традиційні моделі навчання, орієнтовані на передачу готових знань, виявилися недостатніми для підготовки таких спеціалістів. Період кінець XX – початок XXI ст. характеризується прискоренням технологічних змін, глобалізацією та переходом до інформаційного суспільства, що зумовило потребу в "навчанні протягом усього життя" (lifelong learning). На цьому етапі з'являються ідеї, що сприяють реалізації таких запитів із боку суспільства.

Пітер Сенге (Peter Senge), його концепція "навчальної організації" (Learning Organization) наголошує на важливості постійного навчання та адаптації в організаціях (Kleiner et al, 1994). Алвін Тоффлер (Alvin Toffler) у своїх працях про футурологію передбачав необхідність швидкої адаптації до змін (Toffler, 2022). Концепція "Key Competencies" (Ключові компетентності) розвивалася в межах освітньої політики ЄС та ОЕСР, підкреслюючи важливість навичок, що дозволяють людині бути успішною в динамічному світі, включаючи здатність до навчання та самостійного розвитку (Recommendation, 2018).

2. Поступово відбувався перехід від суто академічного підходу в навчанні до визнання важливості практичного досвіду. Зростало розуміння того, що знання найкраще засвоюються та закріплюються, коли вони осмислюються через особистий досвід і практичну

діяльність. Цей етап проходив переважно в першій половині XX ст., але його корені сягають кінця XIX ст.

Джон Дьюї (John Dewey) це ключова постать у розвитку концепції "навчання через діяльність" (learning by doing) і "досвідного навчання" (experiential learning). Він наголошував на тому, що знання не просто передаються, а конструюються через взаємодію з досвідом. Його праця "Демократія і освіта" (1916) є основоположною. Прогресивна педагогіка це рух, який відстоював активні методи навчання, орієнтовані на учня та його досвід, на протилежність традиційній, учительсько-центричній моделі (Dewey, 1916).

3. Дослідження в галузі когнітивної психології та педагогіки підтвердили ключову роль метакогнітивних процесів (усвідомлення й управління власним мисленням) у навчанні. Рефлексія, як один із таких процесів, почала розглядатися як необхідний компонент ефективного навчання. Період: із середини XX ст., особливо активно з 1960-х рр.

Жан Піаже (Jean Piaget), його теорія когнітивного розвитку підкреслювала активну роль суб'єкта в конструванні знання (Piaget, 1969). Лев Виготський (Lev Vygotsky), його соціокультурна теорія розвитку наголошувала на важливості взаємодії та мови у формуванні мислення, що включає й рефлексію. Джон Флейвелл (John Flavell) запровадив термін "метапізнання" (metacognition) у 1970-х рр., визначивши його як "пізнання про пізнання" (cognition about cognition). Це стало ключовим для розуміння процесів саморегуляції та самоконтролю у навчанні, до яких належить і рефлексія.

4. Конструктивістські підходи до навчання наголошують на активній ролі того, хто навчається в побудові власного знання. Вони стали теоретичною основою для розвитку рефлексивного навчання. Рефлексія дозволяє осмислювати наявний досвід, формувати власні концепції й інтегрувати нові знання з попередніми. Активний розвиток конструктивізму також відбувається з середини ХХ ст.

Жан Піаже (Jean Piaget), як згадано вище, є одним з основоположників конструктивізму (Piaget, 1969). Лев Виготський (Lev Vygotsky), як згадано вище, розробляв соціокультурний конструктивізм. Джером Брунер (Jerome Bruner), його ідеї про "спіральну навчальну програму" й активне відкриття знань також ґрунтуються на конструктивістських засадах (Bruner, 1960).

5. Зростаючий обсяг інформації та її швидка доступність вимагають від людей не запам'ятовування фактів, а здатності до їхнього критичного аналізу, осмислення й застосування. Рефлексія є ключовим інструментом для розвитку цих навичок. Період – кінець ХХ – початок ХХІ ст., що відбувається на тлі глобалізації та створення інформаційного суспільства.

Мануель Кастельс (Manuel Castells) аналізував вплив інформаційних технологій на суспільство, культуру й економіку (Castells, 1996). Зигмунт Бауман (Zygmunt Bauman) розробив концепцію "плинної сучасності" (liquid modernity), яка відображає постійні зміни й невизначеність, що вимагає від індивіда здатності до адаптації та саморефлексії (Bauman, 2000). ЮНЕСКО, ОЕСР у цей час активно пропагують розвиток навичок ХХІ ст., які включають критичне мислення, розв'язання проблем, комунікацію та співпрацю – усі ці навички посилюються через рефлексивні практики.

Ці постаті й ідеї спільно створили інтелектуальний ґрунт, на якому рефлексивне навчання змогло виникнути та розвинутися як важлива педагогічна парадигма.

Досвід впровадження рефлексивного навчання в освітній галузі

1. Перші кроки у впровадженні рефлексивного навчання пов'язувались з окремими педагогічними експериментами й дослідженнями, які демонстрували його позитивний вплив на навчальні результати. Із 1970–1980-х рр. починається систематичне дослідження рефлексії в освітньому контексті, особливо в підготовці вчителів і медиків.

Дональд Шон (Donald Schön), Кріс Аргіріс (Chris Argyris) провели дослідження "подвійного циклу навчання" (double-loop learning) та рефлексії у професійній практиці (Argyris, & Schön, 1978).

2. Рефлексивне навчання активно впроваджується у програми підготовки майбутніх педагогів. Це пов'язано з тим, що здатність до рефлексії є критично важливою для ефективної педагогічної діяльності, постійного вдосконалення викладання й розуміння потреб учнів. Із 1980-х рр. впроваджується інтенсивно в контексті реформ педагогічної освіти у США, Великій Британії, Канаді й інших країнах.

Грехем Гіббс (Graham Gibbs), цикл рефлексії Гіббса (Gibbs' Reflective Cycle) широко використовується в освіті, особливо у медичній і педагогічній (Gibbs, 1988). Джой Дрісколл (Joy Driscoll): її модель "What? So what? Now what?" також є популярною для структурованої рефлексії (Driscoll, & Behling, 2001). Девід Колб (David Kolb): його цикл експериментального навчання застосовується як теоретична основа для проектування рефлексивних завдань (Kolb, 1984).

3. Набутий досвід показує, що рефлексивне навчання ефективне не лише у вищій освіті, а й у середній і навіть початковій школі, адаптуючись до вікових

особливостей учнів. Воно застосовується в широкому спектрі дисциплін, від природничих наук до гуманітарних. Постійно розширюється з кінця ХХ ст. в контексті впровадження компетентнісного підходу, активних та інтерактивних методів навчання.

4. У процесі впровадження рефлексивного навчання були розроблені численні методики й інструменти, такі як рефлексивні щоденники, портфоліо, групові дискусії, "зворотний зв'язок 360 градусів", різні структуровані запитання для рефлексії (напр., "Рефлексія 4–3–2–1"). Активно розвивається з 1990-х рр. і дотепер. Основні ідеї, на яких зосереджено пошуки, це розвиток педагогічної майстерності, впровадження інноваційних форм навчання.

5. Визнання ефективності рефлексивного навчання міжнародними освітніми організаціями, провідні міжнародні освітні організації й дослідницькі центри, такі як Гарвардський університет визнають рефлексію як ключовий компонент ефективного навчання та розвитку компетентностей. Період: кінець ХХ – початок ХХІ ст., узагальнення відбуваються у звітах ЮНЕСКО, ОЕСР, реалізуються в документах Болонського процесу й наголошують на розвитку ключових компетентностей, включаючи метакогнітивні та рефлексивні.

6. Рефлексивне навчання стає потужним інструментом для розвитку "м'яких навичок" (soft skills), таких як критичне мислення, емоційний інтелект, саморегуляція, комунікативні навички, що стають все більш затребуваними на сучасному ринку праці. Період: починаючи з 2000-х рр., особливо активно в останні десятиліття. Процес відбувається в контексті вимог ринку праці, який орієнтується на навички ХХІ ст.

Отже, виникнення рефлексивного навчання обумовлено потребами суспільства й розвитком наукових поглядів на процес навчання, а досвід впровадження підтверджує його ефективність у формуванні компетентних та адаптивних фахівців у різних сферах освіти, зокрема в педагогічній.

Актуальність. Сучасний освітній простір характеризується безпрецедентною динамікою змін, що вимагає від фахівців освіти не лише ґрунтовних знань, а й умінь постійно адаптуватися, критично осмислювати власний досвід та ефективно розв'язувати складні педагогічні завдання. У цьому контексті, рефлексивне навчання стає не просто бажаним доповненням, а ключовим елементом професійної підготовки, особливо на магістерському рівні. Це зумовлюється такими чинниками.

1. Глобалізаційні процеси та цифровізація суспільства ставлять перед системою освіти завдання формування фахівця, здатного до саморозвитку, інноваційної діяльності й конструктивної взаємодії. Рефлексивне навчання, інтегруючи самоаналіз, самооцінку та планування подальших дій, є основою для розвитку цих "м'яких" навичок (soft skills) і формування професійної компетентності в умовах постійної невизначеності.

2. Традиційні методи навчання часто створюють дистанцію між академічними знаннями й реаліями професійної діяльності. Включення елементів рефлексивного навчання в семінарські та практичні заняття дозволяє майбутнім фахівцям освітньої сфери усвідомлено застосовувати теоретичні засади на практиці, аналізувати наслідки своїх рішень і коригувати власні підходи. Це сприяє переходу від пасивного засвоєння інформації до активного конструювання власного педагогічного досвіду й дає можливість для подолання розриву між теорією та практикою.

3. На магістерському рівні, де відбувається поглиблена підготовка майбутніх лідерів освітньої галузі,

здатність до рефлексії є критично важливою. Вона дозволяє магістрантам не лише ефективно виконувати існуючі ролі, але й розробляти та впроваджувати нові стратегії, виступаючи рушійною силою інновацій в освіті. Інтеграція рефлексивного навчання демонструє практичні шляхи формування проактивних спеціалістів, що загалом підвищує якість підготовки магістрів.

4. Концепції рефлексії та подвійного циклу навчання, моделі структурованої рефлексії (наприклад, "What? So what? Now what?"), є визнаними у світовій педагогічній спільноті. Це сприяє гармонізації вітчизняної практики із провідними міжнародними тенденціями в підготовці педагогічних кадрів, виводить процес навчання на рівень відповідності міжнародним стандартам.

Отже, дослідження й опис ефективності використання рефлексивного навчання в підготовці фахівців освітньої сфери є актуальним внеском у розвиток педагогічної теорії та практики, що сприятиме формуванню нового покоління компетентних, рефлексивних та адаптивних освітніх лідерів.

Метою та завданнями статті є: обґрунтувати й емпірично перевірити і продемонструвати ефективність використання рефлексивного навчання в освітньому процесі підготовки магістрів, що формує їхню професійну компетентність і готовність до викликів сучасної освітньої сфери. Для досягнення мети ми намагалися розв'язати такі завдання:

- розкрити значення рефлексії як ключової складової професійної підготовки сучасного педагога для вищої школи в контексті зміни освітньої парадигми;
- виявити й описати можливі прийоми інтеграції елементів рефлексивного навчання в заняття з педагогічної майстерності на магістерському рівні;
- проаналізувати й узагальнити результати впровадження рефлексивних практик під час проведення групових занять із педагогічної майстерності, демонструючи їхній вплив на розвиток критичного мислення, самостійності та здатності до самовдосконалення у здобувачів вищої освіти;
- сформулювати рекомендації щодо впровадження рефлексивного навчання в освітній процес підготовки фахівців освітньої сфери.

Результати

Під час підготовки фахівців для сфери вищої освіти маємо враховувати, що педагогічна діяльність це мета-діяльність, яка спрямована на організацію й управління іншими видами діяльності. Отже для майбутніх педагогів сам процес оволодіння змістом освіти й навчання має відбуватись через формування особистісних характеристик, які мають відображати не лише академічну сторону майбутньої діяльності, а й враховувати практичну складову, формувати розуміння того, що я роблю, чому я це роблю та до яких результатів, наслідків приведе моя діяльність.

Визначаючи роль рефлексії, як ключової складової професійної підготовки сучасного педагога для вищої школи в контексті зміни освітньої парадигми, ми виходили з розуміння, що сучасна освітня парадигма відходить від традиційної моделі передачі знань (від того, "хто навчає" до того, "кого навчають") до моделі, орієнтованої на студента, його активну роль у навчанні, розвиток критичного мислення, самостійності та компетентностей. У цьому контексті роль педагога значно змінюється: він стає не просто джерелом інформації, а фасилітатором, ментором, організатором навчального процесу та партнером у пізнанні. Саме тут рефлексія, за нашим

розумінням, має виступати як фундаментальна якість та інструмент для викладача вищої школи. Отже, вихідним положенням, яке було покладено в основу занять, під час яких ми використовували рефлексивне навчання, це зміна ролі викладача: від "транслятора знань" до "фасилітатора навчання". У минулому саме викладач був головним джерелом знань. Нині ж, в умовах доступності інформації, його функція полягає в тому, щоб навчити студентів працювати з інформацією, критично її осмислювати, генерувати нові ідеї й застосовувати знання на практиці. Використовувати рефлексивне навчання може викладач, який сам володіє педагогічною рефлексією, що дозволяє йому постійно аналізувати власні методи навчання, виявляти їхню ефективність у стимулюванні активності студентів. Щоб інтегрувати елементи рефлексивного навчання у викладацький процес, підготуватись до його організації, ми почали з розуміння того, що рефлексія це насамперед інструмент професійного зростання педагога вищої школи, який дозволяє йому постійно аналізувати свій педагогічний досвід. Ми склали для викладача певний перелік запитань, який було покладено в основу аналізу змісту й методики проведення групових занять.

Що спрацювало на занятті, а що ні?

Чому виникли певні складнощі у студентів?

Як можна було б краще пояснити матеріал чи організувати діяльність?

Які інші методики варто спробувати?

Чи добре студенти розуміють матеріал?

Які складнощі виникли у студентів під час навчання?

З чим вони пов'язані?

Що я можу зробити, щоб допомогти їм впоратися зі складнощами?

Чи зрозуміли студенти, яким має бути кінцевий результат у завданні, яке вони виконують на занятті чи в інших формах активності?

Із якими проблемами на занятті я зіштовхнувся? Чому?

Наскільки зацікавленими й активними були студенти?

Що я можу дізнатися з досвіду проведення заняття та як це може допомогти мені в майбутній діяльності?

Цей цикл самоаналізу було взято нами за основу для постійного самовдосконалення й адаптації до нових вимог освітнього процесу, підготовки занять із використанням елементів рефлексивного навчання.

Поступово прийшло розуміння, що рефлексія допомагає викладачеві свідомо вибудовувати власну педагогічну техніку. Це не лише про знання предмету, а й про вміння: управляти увагою аудиторії; стимулювати дискусію; надавати конструктивний зворотний зв'язок; створювати сприятливе навчальне середовище.

Регулярна відповідь на ці питання допомогла нам краще розуміти потреби студентів, виявити проблемні моменти у викладанні та постійно вдосконалювати свої методи (педагогічна рефлексія), краще розуміти студентів, які також стикатимуться з подібними труднощами у процесі рефлексування на заняттях.

На певному етапі ми підійшли до розуміння як інтегрувати рефлексивні практики в навчальний процес з використанням найбільш відомих моделей, які вже пройшли перевірку часом.

Наведемо приклад застосування моделі Дрісколла під час вивчення магістрантами ОНП "Педагогіка вищої школи" теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій

школі" в межах дисципліни "Педагогічна майстерність викладача вищої школи".

Етап 1. "Що?" (Опис досвіду).

Ми запропонували магістрантам відповісти на такі запитання:

Що ми сьогодні розглядали на занятті щодо оцінювання навчальних досягнень? (Перерахуйте види оцінювання: формувальне, підсумкове; методи: тестування, есе, презентації, проєкти, портфоліо; критерії: чіткість, об'єктивність, прозорість тощо).

Що нового ви дізналися про різні підходи до оцінювання? Які аспекти були для вас найбільш важливими чи такими, що змусили замислитися?

Етап 2. "І що з того?" (Аналіз та осмислення досвіду).

На цьому етапі студенти аналізують значення отриманих знань для їхньої майбутньої педагогічної діяльності:

І що з того, що існують різні види та методи оцінювання? Як це може вплинути на вашу майбутню практику викладання?

І що з того, що ефективне оцінювання має базуватися на певних принципах? Чому важливо їх дотримуватися?

І що з того, що існують складнощі у процесі оцінювання? Які вони? Як ви плануєте їх долати у своїй роботі?

І що з того, як ви зараз розумієте важливість розробки якісних критеріїв оцінювання та їхнього доведення до студентів?

Етап 3. "Що далі?" (Планування майбутніх дій).

На цьому етапі магістранти визначають конкретні кроки для застосування отриманих знань у майбутньому.

Що далі ви плануєте вивчати глибше щодо різних методів оцінювання, щоб розширити свій педагогічний інструментарій?

Що далі ви будете робити для того, щоб розробляти чіткі та об'єктивні критерії оцінювання для різних видів навчальних завдань?

Що далі ви можете застосувати з сьогоднішнього обговорення у своїй практичній діяльності під час педагогічної практики щодо оцінювання студентів?

Що далі ви плануєте робити для забезпечення прозорості процесу оцінювання для ваших майбутніх студентів?

Узагальнюючи результати заняття щодо можливостей використання моделі рефлексії Дрісколла під час викладання освітніх, педагогічних дисциплін, зокрема теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі" студенти зазначили: 1. Пошук відповідей на запитання сприяло глибшому розумінню навчального матеріалу. Шукаючи відповіді на запитання "Що?" після вивчення теми, чи виконання практичного завдання, студенти не просто відтворювали інформацію, а й осмислювали ключові аспекти, факти, поняття та їхні взаємозв'язки. Це допомогло їм вийти за межі поверхового розуміння. 2. Відбувся розвиток навичок критичного мислення: питання "І що з того?" стимулювало студентів до аналізу наслідків своїх дій, рішень або отриманих знань. Вони вчилися оцінювати важливість вивченого матеріалу, розуміти його практичне значення та потенційний вплив на майбутню професійну діяльність. Це критично важлива навичка для майбутніх педагогів. 3. Відбувалось формування здатності до саморегуляції та планування: запитання "Що далі?" спрямовувало студентів на визначення конкретних кроків для поліпшення, подальшого розвитку або застосування отриманих знань і досвіду та сприяло формуванню здатності до самостійного навчання, постановки цілей і планування власного професійного зростання. 4. Відбулось заохочення до саморефлексії й особистого зростання: модель Дрісколла виявилася потужним інструментом для розвитку самосвідомості

студентів. Сформулювалось розуміння того, що регулярне використання цих запитань допоможе їм краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, усвідомлювати власні навчальні потреби та відстежувати прогрес у навчанні та професійному становленні. 5. Студенти дійшли висновку, що такий підхід сприятиме поліпшенню якості викладання: прийшло розуміння, що у прийдешньому, як викладачі, вони зможуть використовувати цю модель не лише для організації рефлексії студентів, але й для власної рефлексії над проведеними заняттями. Аналізуючи, що спрацювало добре ("Що?"), які наслідки мали педагогічні рішення ("І що з того?"), і що можна поліпшити в майбутньому ("Що далі?"), вони зможуть постійно вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

Ще один приклад – застосування циклу навчання Гіббса під час вивчення теми "Форми організації навчання у вищій школі".

Етап 1. Опис (Description).

Що сталося? Опишіть ситуацію, пов'язану з вивченням форм організації навчання. ("Ми прослухали лекцію про різні форми навчання й обговорювали їх на семінарі, аналізуючи приклади їхнього застосування під час підготовки фахівців різних спеціальностей").

Коли і де це відбувалось? ("Лекція відбулася у вівторок, а семінар – у четвер в аудиторії №...").

Хто був залучений? ("Викладач і всі студенти нашої групи").

Яка була ваша роль? ("Я слухав лекцію, ставив запитання, брав участь в обговоренні на семінарі").

Що саме ви робили? ("Я робив нотатки під час лекції, висловлював свою думку під час дискусії, наводив приклади", обґрунтовував свою позицію).

Етап 2. Почуття (Feelings).

Які були ваші почуття під час цієї ситуації? ("Зацікавленість, здивування, розуміння, сумнів, розгубленість").

Які емоції ви переживали, коли думали про це після заняття? ("Задоволення від отриманих знань, роздуми про практичне застосування, питання, що залишилися").

Етап 3. Оцінювання (Evaluation).

Що було позитивного в цьому досвіді? ("Лекція була добре структурована, обговорення на семінарі було живим та інформативним").

Що було поганого або могло бути краще? ("Хотілося б більше практичних кейсів для аналізу на семінарі, можливо, меншої кількості теоретичного матеріалу на лекції").

Що було найбільш корисним для вас? ("Розуміння відмінностей між різними формами навчання залежно від їхніх дидактичних цілей").

Що було найменш корисним? ("Можливо, деякі теоретичні визначення були надто абстрактними").

Етап 4. Аналіз (Analysis).

Чому все сталося саме так? ("Лекція спрямовувалася на надання базових знань, а семінар – на їхнє обговорення та застосування").

Які фактори вплинули на ваш досвід? ("Стиль викладання, активність студентів, структура заняття").

Які ви можете зробити висновки з цього досвіду щодо форм організації навчання? ("Важливість використання різних форм для досягнення різних навчальних цілей", "Необхідність активної участі студентів у процесі навчання").

Етап 5. Висновки (Conclusion).

Що ви дізналися про себе як майбутнього викладача з цього досвіду? ("Я усвідомив важливість планування різних видів діяльності на занятті", "Мені потрібно більше уваги приділяти практичним аспектам освітнього процесу").

Що ви можете зробити інакше, якби опинилися в подібній ситуації знову (як студент або як викладач у

майбутньому)? ("Ставити більше запитань на лекції", "Під час планування семінару передбачити більше часу на аналіз конкретних кейсів").

Етап 6. План дій (Action Plan).

Які конкретні кроки ви зробите в майбутньому, щоб поліпшити свій підхід до розуміння й застосування форм організації навчання? ("Прочитаю додаткову літературу з інтерактивних методів навчання", "Проаналізую досвід викладачів, які ефективно використовують різні форми навчання").

Які ресурси вам для цього знадобляться? ("Наукові статті, методичні посібники, консультації з досвідченими викладачами").

Які терміни ви для цього визначите? ("Протягом наступного місяця").

Застосування моделі Гіббса допомогло магістрантам глибше осмислити тему, проаналізувати свій досвід навчання, зробити висновки для майбутньої професійної діяльності та спланувати конкретні кроки для подальшого розвитку. Студенти висловлювали думку про можливість використовувати цю модель як для індивідуальної, так і для групової рефлексії, організовуючи обговорення результатів під час проведення занять у процесі педагогічної (асистентської) практики.

Аналіз результатів рефлексивного навчання з використанням циклу Гіббса дав можливість констатувати, що:

1. Використання циклу Гіббса сприяло глибшому усвідомленню навчального досвіду. Завдяки поетапному аналізу (опис – почуття – оцінювання – аналіз – висновки – планування), студенти не просто запам'ятовували інформацію, а рефлексували над нею, що поліпшило довготривале запам'ятовування та розуміння.

2. Відбувалося формування критичного мислення й емоційного інтелекту. Компоненти "почуття" й "оцінювання" дали змогу студентам усвідомлювати власні реакції, ставлення до ситуацій, вчитися співпереживати та аргументовано висловлювати думку.

3. Відбувався розвиток здатності до саморефлексії та самооцінки. Студенти отримали змогу розглядати власні дії збоку, аналізувати помилки й досягнення, що є основою саморегуляції в навчанні.

4. Зростала мотивація до навчання. Коли студенти побачили цінність власного досвіду і змогли з нього винести уроки, вони стали більш залученими в освітній процес, відчули свою активну роль у навчанні.

5. Стався розвиток навичок конспектування й усного мовлення. Регулярна робота з рефлексією в усній чи письмовій формі тренує мовленнєву компетентність, розвиває структурованість і логічність висловлювання, дозволяє збільшувати рівень узагальнення.

6. Використання елементів рефлексивного навчання Гіббса показало, що ця модель підходить до будь-якої дисципліни. Вона є універсальною: її можна застосовувати під час вивчення обов'язкових і вибіркових дисциплін – для осмислення процесів, експериментів, рішень. Отже, студенти змогли вийти на більш високий рівень узагальнення у процесі професіоналізації.

7. Є підстави констатувати, що використання рефлексивного навчання за моделлю Гіббса сприяло формуванню soft skills. Студенти працювали з власним досвідом, формували висновки та планували поліпшення — ці навички важливі не лише в університеті, а й у майбутньому професійному житті.

Також під час організації навчання нами використовувалась чотириступенева рефлексивна модель Колба. Її мета полягає в тому, щоб перетворити навчання на новий досвід.

Приклад застосування моделі Колба під час вивчення теми "Оцінювання навчальних досягнень у вищій школі".

Ми провели інтерактивне заняття, де магістранти мали змогу проаналізувати різні приклади оцінювання або навіть розробити власні критерії для певного виду навчальної діяльності.

Етап 1. Конкретний досвід (Concrete Experience). Ми запропонували магістрантам взяти участь у практичній діяльності, пов'язаній з оцінюванням. Для цього надали приклади різних методів оцінювання (тест, есе, презентація) разом із фрагментами робіт студентів і запропонували оцінити їх, використовуючи наявні (або розроблені ними ж) критерії.

Під час розробки критеріїв студентів було поділено на групи. Кожна група отримала завдання розробити критерії оцінювання для конкретного виду навчальної діяльності (оцінювання презентації, есе, групового проєкту).

Після цього відбулася симуляція оцінювання з допомогою рольової гри, де одні студенти представляли виконану роботу, а інші – оцінювали її, аргументуючи свої оцінки.

Етап 2. Рефлексивне спостереження (Reflective Observation).

Після виконання завдання було задано запитання для рефлексії:

Яким є ваш досвід під час виконання цього завдання? Що здалося вам легким, а що складним?

Які думки й почуття у вас виникали під час аналізу прикладів оцінювання або розробки критеріїв?

Як ваша група дійшла до спільного рішення щодо критеріїв оцінювання? Які були розбіжності та як їх вдалося подолати?

Які аспекти процесу оцінювання здалися вам найбільш важливими?

Етап 3. Абстрактна концептуалізація (Abstract Conceptualization).

Запитання, що були запропоновані для переходу до теоретичного осмислення:

Які теоретичні концепції оцінювання навчальних досягнень ви можете пов'язати з вашим практичним досвідом? ("Об'єктивність, суб'єктивність, валідність, надійність, критеріальне та нормативне оцінювання").

Які принципи ефективного оцінювання стали для вас більш зрозумілими після цього практичного завдання?

Які переваги й недоліки різних підходів до розробки критеріїв оцінювання ви усвідомили?

Етап 4. Активне експериментування (Active Experimentation).

Запитання, які мали спонукати до планування майбутньої діяльності:

Як ви можете застосувати отримані знання й досвід у своїй майбутній педагогічній діяльності під час оцінювання навчальних досягнень студентів?

Які методи та підходи до оцінювання ви хотіли б спробувати в майбутньому, урахувавши ваш нинішній досвід?

Як ви підходите до розробки критеріїв оцінювання для різних видів навчальних завдань?

Які аспекти процесу оцінювання ви вважаєте за необхідне дослідити глибше?

Отже, застосування моделі Колба дозволило магістрантам пройти через усі етапи навчання: від безпосереднього досвіду розробки критеріїв до теоретичного осмислення принципів оцінювання та планування майбутніх дій. Це сприяло глибшому розумінню теми та формуванню практичних навичок у сфері оцінювання навчальних досягнень у вищій школі, дало розуміння, що обговорення може

застосовуватись на кожному етапі, щоб стимулювати рефлексію й обмін досвідом між студентами.

Дискусія і висновки

Розгляд можливостей застосування рефлексивного навчання під час викладання освітніх педагогічних дисциплін дає можливість зробити такі висновки:

1. Глибоке осмислення теоретичних знань: рефлексивне навчання сприяє не простому запам'ятовуванню інформації, а її глибокому осмисленню й інтеграції з попереднім досвідом студентів. Запитуючи про "що?", "і що з того?", "що далі?", або аналізуючи етапи досвіду, почуття, оцінку, аналіз, висновки та план дій, студенти змушені критично переосмислювати отримані знання, встановлювати зв'язки між теорією та практикою, що значно підвищує якість їхнього навчання.

2. Розвиток критичного мислення й аналітичних навичок: рефлексія спонукає студентів до аналізу ситуацій, власних дій і рішень, а також до оцінювання їхніх наслідків. Це сприяє розвитку в них критичного мислення, вмінню виявляти причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтовані висновки та приймати зважені рішення у майбутній професійній діяльності.

3. Формування навичок саморегуляції та самостійного навчання: рефлексивні практики допомагають студентам усвідомити свої сильні та слабкі сторони, визначити власні навчальні потреби й розробити стратегії для їхнього задоволення. Вони вчаться ставити цілі, планувати свою діяльність та оцінювати власний прогрес, що є ключовим для успішного самостійного навчання протягом усього життя.

4. Підвищення мотивації та залученості: коли студенти бачать зв'язок між навчанням і їхнім особистим досвідом і майбутніми професійними цілями, їхня мотивація до навчання зростає. Рефлексія робить процес навчання більш особистісно значущим і залучає їх до активної участі в освітньому процесі.

5. Розвиток емпатії й розуміння педагогічних процесів: для майбутніх педагогів рефлексія над власним навчальним досвідом є особливо цінною. Вона допомагає краще розуміти навчальні труднощі та потреби студентів, розвивати емпатію та формувати більш ефективні педагогічні підходи. Аналізуючи власні почуття та реакції на різні навчальні ситуації, вони стають більш чутливими до емоційного стану своїх майбутніх учнів.

6. Сприяння професійному зростанню та формуванню педагогічної майстерності: регулярна рефлексія над навчальним процесом і власними педагогічними ідеями є важливим інструментом для постійного професійного розвитку. Вона дозволяє майбутнім викладачам аналізувати свій досвід, виявляти зони зростання та вдосконалювати свою педагогічну майстерність.

7. Гнучкість та адаптивність застосування: різні моделі рефлексивного навчання можуть адаптуватись до різних тем, форматів занять і рівнів підготовки студентів. Викладач може використовувати як окремі запитання, так і цілі цикли рефлексії, залежно від конкретних навчальних цілей і контексту.

Отже, використання у процесі педагогічного спілкування рефлексивного навчання під час викладання освітніх, педагогічних дисциплін є потужним інструментом для формування компетентних, свідомих і самостійних

майбутніх фахівців у галузі освіти. Воно сприяє глибокому засвоєнню знань, розвитку ключових професійних навичок та особистісному зростанню студентів, надає можливість викладачеві повною мірою демонструвати педагогічну техніку як складову педагогічної майстерності!

Перспективою подальшого дослідження можливостей рефлексивного навчання в підготовці фахівців для вищої школи буде:

1. Ефективність інтеграції конкретних моделей рефлексивного навчання в різні освітні дисципліни

2. Розробка й апробація нових методик та інструментів заохочення рефлексії.

3. Оцінювання впливу рефлексивного навчання на формування "soft skills".

4. Вивчення бар'єрів і викликів у впровадженні рефлексивного навчання.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers.
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L304(1).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Driscoll, J., & Behling, E. (2001). Practising clinical supervision: A reflective approach. *British Journal of Community Nursing*, 6(10), 524–528. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2001.6.10.9238>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit (FEU), Oxford Polytechnic.
- Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., Senge, P. M., & Ross, R. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning*. John Murray.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Toffler, A. (2022). *Future shock*. Ballantine Books.

References

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Blackwell Publishers.
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L304(1).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Driscoll, J., & Behling, E. (2001). Practising clinical supervision: A reflective approach. *British Journal of Community Nursing*, 6(10), 524–528. <https://doi.org/10.12968/bjcn.2001.6.10.9238>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit (FEU), Oxford Polytechnic.
- Kleiner, A., Smith, B., Roberts, C., Senge, P. M., & Ross, R. (1994). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning*. John Murray.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Toffler, A. (2022). *Future shock*. Ballantine Books.

Отримано редакцією журналу / Received: 25.05.25

Прорецензовано / Revised: 28.07.25

Схвалено до друку / Accepted: 26.08.25

Mykola ZHYLENKO, PhD (Ped.), Assoc. Prof.
ORCID ID: 0000-0002-3699-5471
e-mail: zhylenko@knu.ua
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE USE OF REFLECTIVE LEARNING IN TRAINING EDUCATIONAL PROFESSIONALS

Background. *The relevance of this research lies in the search for ways to increase the effectiveness of the educational process and train competent specialists. The purpose of this article is to examine the use of reflective learning as a tool to enhance the effectiveness of the educational process and to analyze models of reflective learning for use in the training of educational professionals.*

Results. *The article discusses the theoretical foundations of reflective learning, its advantages, and three specific models: Driscoll's Model, Gibbs' Reflective Cycle, and Kolb's Experiential Learning Cycle. Examples of application in the educational process are provided for each model. Driscoll's Model is demonstrated using the example of the topic "Assessment of Learning Achievements in Higher Education". Gibbs' Reflective Cycle is illustrated using the example of the topic "Forms of Organization of Learning in Higher Education". Kolb's Experiential Learning Cycle is applied to the topic "Assessment of Learning Achievements in Higher Education".*

Driscoll's Model promotes a deeper understanding of the material, the development of critical thinking, self-regulation, and planning, encouraging self-reflection, personal growth, improved teaching, and the creation of a favorable environment. Gibbs' Model enhances long-term retention, critical thinking, emotional intelligence, self-reflection, self-assessment, motivation, and note-taking skills. It is versatile and contributes to the formation of soft skills for learning. Kolb's Model allows master's students to go through all stages of learning – from experience to theoretical comprehension and planning future actions, forming practical skills.

Conclusions. *The application of reflective learning promotes a deep understanding of theoretical knowledge, the development of critical thinking, the formation of self-regulation skills, increased motivation, the development of empathy and understanding of pedagogical processes, professional growth, and flexibility.*

Keywords: *reflective learning, self-reflection, reflection models, critical thinking, self-development, metacognitive processes.*

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.07>

Надія КУЗЬМЕНКО, д-р пед. наук, проф.

ORCID ID: 0009-0008-8457-0292

e-mail: nadia21@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТОК НАУКОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ В КИЇВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Вступ. Професійна діяльність викладачів закладів вищої освіти багатоаспектна й охоплює викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення та наукові пошуки. Акцентується увага на науково-дослідницькій діяльності професорсько-викладацького складу ЗВО. Метою статті є аналіз умов формування й розвитку наукової педагогічної школи в Київському університеті.

Результати. Визначено важливу роль вищої освіти у створенні умов для розвитку та професійного становлення особистості. Наукові школи визнано ефективними формами творчого колективного співробітництва вчених і вагомою ознакою розвитку відповідної галузі науки. Здійснено огляд публікацій означеної теми. Визначено характерні ознаки наукової педагогічної школи в Київському університеті: багаторічна наукова продуктивність, що характеризується як кількісними (кількість публікацій, посилань), так і якісними показниками (лідер і члени наукової школи є авторами фундаментальних наукових праць, членами редколегій провідних професійних журналів і збірників); збереження традицій і цінностей наукової школи на всіх етапах її становлення й розвитку, забезпечення спадкоємності в напрямках наукових досліджень, стилю наукової роботи; розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості для наукових дискусій як у професійній пресі, так і в спілкуванні; об'єднання в наукову школу певного кола талановитих учених, постійне її поповнення обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, здатними до самостійного пошуку; активна педагогічна діяльність (кількість здобувачів, аспірантів, докторантів, підручників, навчальних посібників, розробка нових курсів); офіційне визнання державою (науковою спільнотою) важливості наукових досліджень наукової школи (кількість докторів і кандидатів наук, докторів філософії, професорів, доцентів).

Висновки. У діяльності наукової педагогічної школи в Київському університеті реалізуються такі основні функції: виробництво наукових знань (дослідження і навчання); поширення наукових знань (комунікація); підготовка обдарованих вихованців (відтворення).

Ключові слова: наукова діяльність, наукова педагогічна школа, кафедра педагогіки, Київський університет.

Вступ

Сучасне суспільство загалом та українське зокрема не може ані функціонувати, ані розвиватися без науки й наукових досліджень, високих технологій, а також інноваційної діяльності. Інтелектуальною платформою наукового та інноваційного розвитку країни стають заклади вищої освіти, які мають потужний науковий і кадровий потенціал для здійснення наукової й науково-педагогічної діяльності. Безперечним натеper є розуміння визначної ролі вищої освіти у формуванні й укріпленні інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу країни. Вища освіта створює умови не лише для розвитку і професійного становлення людини, а й дає розуміння спільності цінностей і приналежності до загального світового соціального та культурного простору. Визначна роль у формуванні культурних цінностей, наукового й інтелектуального потенціалу суспільства безперечно належить закладам вищої освіти, основу яких становить професійна діяльність професорсько-викладацького складу, діяльність багатоаспектна, яка охоплює наукові пошуки, викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення (Марушкевич, Жиленко, & Кузьменко, 2018).

Вагомою ознакою процесу розвитку науки були й залишаються наукові школи, адже саме вони найбільше впливають на науковий прогрес. Так склалося історично, що з другої половини XIX ст. для науки характерною стає здебільшого колективна діяльність дослідницьких структур, зокрема наукових шкіл. Останні є надзвичайно ефективними формами творчого колективного співробітництва вчених, їхньої кооперації у процесі наукового пошуку. Адже наукова школа виконує всі функції наукової діяльності: дослідження, їхнє поширення й підготовка вчених. Традиційно наукові школи створювалися при університетах.

Мета статті – проаналізувати передумови формування й розвитку наукової педагогічної школи в Київському університеті.

Огляд літератури. Звернення до дослідження проблеми розвитку педагогічного знання та наукової спільноти не втрачають своєї актуальності. Функціонування й розвиток науки детерміновані потребою в подоланні соціально-педагогічних суперечностей між необхідністю підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, здатних вести педагогічну й науково-дослідну діяльність у сучасних умовах інноваційного розвитку суспільства, і недостатнім ступенем дослідження потенціалу науково-педагогічної школи як середовища, у якому відбувається професійне зростання молодих науковців і між об'єктивною потребою створення оптимальних умов для максимальної ефективної діяльності дослідницьких колективів і відсутністю державної програми підтримки провідних наукових шкіл України. На думку О. Гнізділової, проблема наукових шкіл в Україні привертає увагу ще й тому, що в наукових та освітніх установах її розглядають не як ефективну форму організації наукової діяльності, а як іміджеві переваги в конкурентному середовищі (Гнізділова, 2014). У сучасній історичній і наукознавчій літературі проблема діяльності наукових шкіл висвітлена досить широко. Багато робіт присвячено безпосередньо феномену наукових шкіл, розкриттю їхньої суті й механізму створення власних наукових концепцій. Натепер існує багато робіт, у яких аналізуються загальні характеристики наукових шкіл. Серед вітчизняних учених пріоритет у розгляді цієї теми належить Д. Зербіно та Є. Хрикову, які досліджували характерні риси, функції наукової школи, її життєвий цикл і вплив наукового лідера на її еволюцію та на процес розвитку галузі наукового пізнання (Зербіно, 2001; Хриков, 2012). Багато досліджень, переважно дисертаційних,

присвячено окремим видатним постатям у різних галузях науки та створеним ними школам.

Результати

Важливим періодом не лише в історії української вищої школи, а й науки була перша половина XIX ст., оскільки саме тоді була заснована та система науково-дослідних центрів, яка надалі неухильно еволюціонувала. У цей період на українських землях набули подальшого розвитку організаційні форми науки, які рівнялися на досвід провідних країн Західної Європи. Значну роль у цьому процесі відіграло створення й організація діяльності Харківського та Київського університетів, які стали провідними науковими центрами. Попри численні звернення прогресивної частини українського суспільства до царського уряду про необхідність відкриття університету на українських землях, жодна петиція не мала позитивної відповіді. Досконало прописаний статут Батуринського університету (1761) не знайшов практичного застосування. Лише на початку XIX ст., у 1805 р., розпочав свою діяльність Харківський, а дещо згодом, у 1834 р., відкрив свої двері для здобувачів освіти Київський університет.

Протягом усієї історії університети відігравали важливу роль у розвитку наукового, економічного й виробничого потенціалу, активно впливали на соціальний і політичний розвиток країн. На початку XIX ст. передова світова думка, аналізуючи стан і перспективи розвитку вищої освіти, форми й методи наукового викладання, дійшла важливого висновку: науковий працівник не просто лектор, який вчить до за встановлений академічний час певну кількість сторінок підготовленого лекційного матеріалу, де, може, існують і виховні моменти; істинний науковий працівник повинен бути і громадським діячем. Особливо чітко цю ідею сформулював Й. Г. Фіхте (1762–1814) у книзі "Про призначення вченого": "Учений переважно покликаний для суспільства; він, оскільки він учений, існує лише завдяки суспільству і для суспільства. Відтак, на ньому головним чином лежить обов'язок, переважно і в основному, розвивати в собі суспільні таланти, сприйняття і здатність передачі. Здатністьповідомлення необхідна вченому завжди, оскільки він володіє своїми знаннями не для самого себе, а для суспільства" (Гура, 2005, с. 10). Було чітко виділено й основні риси, які визначають успіх викладача вищої школи: творчі пошуки й досягнення, велика ерудиція та володіння матеріалом своєї науки, експериментальне мистецтво та його демонстрація, майстерність у викладенні матеріалу.

Перебуваючи у складі російської імперії, українські університети дотримувалися тієї традиції, яка стала провідною для вищої школи у XIX ст. – поєднання освітньої й науково-дослідної діяльності. Кожен університет мав свою видавничу базу, власну цензуру, яка контролювала всі опубліковані підручники. За Статутом 1804 р. університети ставали не лише навчальними, але й науково-дослідними центрами. Наукова робота була складовою їхньої діяльності. Створення лабораторій, кабінетів, обсерваторій, бібліотек тощо стало надійною базою для підготовки спеціалістів і для розвитку багатьох галузей науки. Розвитку досліджень сприяли й створені при університетах наукові товариства. У Статуті вказувалося, що "до особливих переваг університетів відноситься створення в його надрах вчених товариств", які повинні були "поширювати науки". Важливим для початку досліджень у закладах освіти став і розділ університетського Статуту, який визначав створення науково-матеріальної бази. Спеціалізовані допоміжні підрозділи (бібліотека, кабінети й лабораторії, астрономічна обсерваторія,

ботанічний сад, анатомічний театр, клінічний і хірургічний інститути, а також інститут повивального мистецтва) не лише давали змогу проводити заняття зі студентами, але й були місцем проведення наукових досліджень для "поширення наук і освіти". Хоча університетський Статут 1804 р. безпосередньо не фіксував обов'язків для професорів і решти викладачів вести дослідницьку роботу, він водночас висував до них такі вимоги, задовольнити які можна було лише постійно практикуючи наукову діяльність (Зербіно, 2001). У цьому документі зазначалося, що професори під час викладання курсу лекцій повинні були "поєднувати теорію з практикою у всіх науках, в яких це потрібно", а також мали бути обізнаними з усіма досягненнями науки, щоб "поповнювати свої курси новими відкриттями, зробленими в інших країнах Європи". А у зв'язку з тим, що у першій половині XIX ст. в російській імперії наукових закладів майже не існувало, розвиток тодішньої науки залежав від професорсько-викладацьких кадрів університетів. Поряд з читанням лекцій і проведенням практичних занять професори й викладачі університетів друкували дослідження та монографії, поєднуючи дві соціальні функції: навчальну й науково-дослідницьку, які перебували весь час у тісному зв'язку. Поєднання науки й навчання було важливим принципом вищої школи, який забезпечував їй подальший зв'язок із життям. Велике значення для розвитку науки в університетах мало створення факультетів, які до середини XIX ст. могли називатися "відділеннями". Розподіл на факультети зумовив розвиток багатьох галузей знань, а також сприяв створенню наукових шкіл (Перегуда, Пилипенко, & Лихолап, 2021).

Перші професори й викладачі українських університетів видавали невелику кількість наукових досліджень і монографій. Це було пов'язано зі становленням університетів і потребою забезпечувати студентів підручниками й іншою навчальною літературою. Згодом професор став синонімом самостійного дослідника, рушієм науки. Перші ж науково-педагогічні працівники не стільки самостійно розвивали науку, скільки поширювали наукові знання. Важливе місце в науково-педагогічній діяльності професорів займали актові промови, які вони традиційно виголошували на урочистих університетських зборах. Під час публічних виступів українські вчені мали змогу популяризувати свої ідеї й отримувати їхнє оцінювання з боку наукового товариства (Перегуда, Пилипенко, & Лихолап, 2021).

Поняття "наукова школа" є історичним. Елементи колективної форми наукової творчості виникли ще в античному світі. Прикладом стародавніх філософських шкіл з елементарною структурою ("учитель – учні чи послідовники") можуть бути Мілетська та Піфагорійська школи, школа Платона, школа Аристотеля (лікей), Олександрійська школа.

Наукові школи в сучасному розумінні виникли у XIX ст., коли внаслідок дії соціально-економічних факторів зближення науки з виробництвом набули поширення зміни в організації наукових досліджень, які зумовили домінуючі й необхідність колективних форм творчості для подальшого прогресу науки.

Існування шкіл у різних галузях наук без сумніву довело надзвичайну ефективність саме таких наукових об'єднань. Вони прокладають нові шляхи в науці, дають могутній поштовх у процесі наукового пошуку. Процес створення наукової школи досить складний і тривалий. Цілком зрозуміло, що справжня наукова школа унікальна, суттєво відрізняється від загальної наукової спільноти та, багато в чому, є неповторною в історії науки.

Вона асоціюється не лише з ученим-лідером, а й з історичним часом, державною політикою та національними традиціями. До того ж сама школа, залежно від її загального напрямку та впливу непересічних особистостей, що до неї входять, може справляти великий вплив на розвиток наукової та суспільної думки.

Наукова школа є інтелектуальною, емоційно-цілісною, відкритою спільнотою вчених різних статусів, що під керівництвом лідера розвивають певний науковий напрям. Суттєвою ознакою наукової школи є одночасність реалізації функцій створення, поширення, захисту наукових ідей і знань, навчання молодих учених тощо. Це творчий колектив дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою і стилем дослідницької роботи, які діють під керівництвом визнаного лідера. Кожна наукова школа налічує мінімум три доктори наук за однією спеціальністю. Беззаперечним є положення, що наукову школу може створити лише вчений із яскраво вираженою креативністю – із новими думками та підходами, спроможний виконувати роль невтомного генератора гіпотез та ідей, здатний критично аналізувати й синтезувати результати досліджень. Така творча особистість – людина зі своїм особливим способом мислення, бажанням проникнути в сутність дисципліни й піти істотно далі, ніж його попередники та сучасники. Водночас такий лідер-творець має бути справжнім натхненником свого наукового колективу, який має здатність і бажання передавати власні наукові ідеї своїм учням. Д. Зербіно порівнює таку людину з гурту, який веде свою наукову пасту – йде поперед неї та разом із нею (Зербіно, 2001). Він обов'язково має творчу фантазію (щоб визначити спочатку, що саме треба шукати, знайти тему), є водночас і "драматургом" (щоб створити план теми), і "режисером" (розставляє акценти, дає напрям пошуку, визначає послідовність), а також критиком і редактором. Лідер повинен бути видатним психологом, аби знайти працівників, які так само, як і він, здатні захопитися обраною проблемою дослідження.

Натепер наукова школа – форма організації колективної наукової праці співробітників НДІ, ЗВО, наукового центру тощо під керівництвом лідера школи, зазвичай відомого вченого та характеризується єдиною дослідною програмою, спільністю наукових поглядів і стилю наукової діяльності в конкретній галузі.

Відповідно до Положення про наукові школи Київського національного університету імені Тараса Шевченка, що введено в дію наказом ректора № 335-32 від 24 травня 2021 р., "колектив наукової школи формується відповідно до історичних традицій Університету, спрямованих на формування поколінь професійної, наукової та культурної еліти України" (<https://senate.knu.ua/wp-content/uploads/2021/.pdf>).

Затвердження наукових шкіл відбувається за рішенням Вченої ради Університету за поданням вчених рад факультетів/інститутів. Цьогоріч, у ювілейну 175-річницю кафедри педагогіки Шевченкового університету, відбувається визначна подія для університетської наукової спільноти (<https://senate.knu.ua/wp-content/uploads/2021/.pdf>). Уперше в Університеті за ініціативи докторки педагогічних наук, професорки, завідувачки кафедри педагогіки Алли Адамівни Марушкевич проходить документальне затвердження наукової педагогічної школи. Сподіваємось на позитивне рішення Вченої ради Університету в цьому питанні.

Варто зазначити, що це стало можливим завдяки діяльності всіх і кожного, хто в різні періоди працював на

кафедрі педагогіки й наповнював наукову кафедральну скарбницю ідеями та напрацюваннями.

Дослідники історії Київського університету виділяють на кінець ХХ ст. такі науково-педагогічні школи: дидактична (Я. Б. Резнік, С. Х. Чавдаров, А. М. Алексюк), історико-педагогічна (Г. Є. Жураківський, Й. Б. Селіханович, М. М. Грищенко), соціальної педагогіки (Л. Г. Коваль) (Різун, Тимошик, & Конверський, 2004). Імовіріше, означені школи можна вважати науково-педагогічними напрямами діяльності кафедри педагогіки, оскільки немає документального підтвердження існування наукових шкіл.

Передумовами створення наукової педагогічної школи можна вважати й досягнення попередників і плідна праця колективу науково-педагогічних працівників кафедри педагогіки на сучасному етапі.

Суттєвим підґрунтям створення наукової педагогічної школи є напрацювання викладачів, які викладали дисципліни педагогічного спрямування з моменту відкриття кафедри педагогіки в Університеті св. Володимира. 1850 р. вважається офіційною датою запровадження курсу "Педагогіка" в освітній процес історико-філологічного, фізико-математичного та юридичного факультетів. Першим викладачем педагогіки став професор С. С. Гогоцький – випускник Київської духовної академії, доктор філософії та стародавньої філології, ординарний професор по кафедрі філософії університету св. Володимира. Серед наукового доробку професора С. С. Гогоцького виділяються науково-педагогічні праці: "Про історичний розвиток виховання і навчання у стародавніх народів", "Вступ до педагогіки" (1855), "Короткий огляд педагогіки або науки виховної освіти" (1879), "Щодо розвитку пізнавальних здібностей" (1868). Професор вбачав тісний зв'язок педагогіки з іншими науками, зокрема, з психологією, етикою, гігієною. Учений зробив спробу обґрунтувати категоріальний апарат педагогіки як науки. Зокрема, у "Філософському лексиконі" професор С. С. Гогоцький дав трактування педагогічних термінів: педагогіка, навчання, виховання, освіта, дидактика, методи навчання й ін. Ученому належить першість щодо структурування педагогіки як навчальної дисципліни (теорія виховання, дидактика, історія педагогіки) (Різун, Тимошик, & Конверський, 2004).

Значний внесок у розвиток педагогічної науки зробили викладачі кафедри педагогіки різних періодів. Скажімо, С. Х. Чавдаров почав працювати на кафедрі педагогіки у 1939 р. Йому належить створення першого підручника з педагогіки для закладів вищої освіти й оригінального систематичного курсу методики викладання української мови в середній школі. Автор близько 200 наукових праць, зокрема з історії педагогіки підручників з педагогіки, методичних посібників, С. Х. Чавдаров очолював кафедру з 1944 до 1962 р. (Різун, Тимошик, & Конверський, 2004).

Не менш важлива постать у формуванні педагогічної науки й навчальної дисципліни – М. М. Грищенко, науковий і навчально-методичний спадок якого нараховує 250 видань: монографії, підручники, методичні посібники тощо. Серед основних наукових праць – "Розвиток народної освіти на Україні в роки радянської влади" (1957), "Народна освіта в західних областях Української РСР" (1960). Микита Минович Грищенко вважається засновником досліджень із педагогіки вищої школи України радянського періоду. Він також обґрунтував трирівневу підготовку вчителя в закладі вищої освіти (Різун, Тимошик, & Конверський, 2004).

На сучасному етапі у складі кафедри педагогіки 11 науково-педагогічних працівників: три доктори

педагогічних наук, доктор психологічних наук, п'ять кандидатів наук, два доктори філософії в галузі освіти; п'ять професорів, три доценти. З 2013 р. кафедру педагогіки очолює докторка педагогічних наук, професорка Алла Адамівна Марушкевич.

Окрім освітньої складової, яка є пріоритетною, науково-педагогічні працівники кафедри плідно займаються науковою діяльністю, що уможливило ініціювати створення наукової педагогічної школи.

Щорічно колектив кафедри організовує і проводить наукові заходи: круглі наукові столи, наукові педагогічні читання, науково-теоретичні конференції, тематика яких є актуальною, сучасною і перспективною: "Академічна доброчесність: ідеї, погляди, теорії" (2024). "Навчання студентської молоді: світові освітні тренди" (2023), "Наука, освіта, інновації: досвід дослідницьких університетів ЄС" (2022).

У 2015 р. було започатковано випуск наукового видання "Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка", яке є фаховим виданням категорії "Б" і виходить двічі на рік українською й англійською мовами. На сторінках журналу друкують наукові напрацювання і молоді (студенти магістратури, аспіранти), і досвідчені науковці, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, практичному й історичному аспектах. Журнал є своєрідним майданчиком, на якому здійснюють свої перші наукові кроки молоді дослідники під керівництвом науково-педагогічних працівників кафедри. Із 2017 р. "Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка" почав індексуватися міжнародною базою даних наукової інформації Index Copernicus. Існування на кафедрі наукового видання дуже важливо для публікаційної активності аспірантів, адже на кафедрі педагогіки здійснюється підготовка здобувачів на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти за освітньо-науковою програмою для докторів філософії в галузі знань А Освіта за спеціальністю А1 Освітні науки під керівництвом професорів А. А. Марушкевич, О. В. Плахотнік, Н. М. Кузьменко, Є. С. Спіцина.

Випускники аспірантури останніх років, доктори філософії О. А. Деркач, К. С. Тулін і кандидатка педагогічних наук О. В. Жихорська поповнили кафедральну наукову спільноту. Олександр Деркач захистив дисертацію на тему "Система забезпечення якості університетської освіти в умовах автономізації університетів у Польщі (кінець XX – початок XXI століття)" (2021 р., науковий керівник – проф. А. А. Марушкевич). Кирило Сергійович Тулін проводив наукове дослідження на тему "Розвиток середньої та вищої освіти національних меншин Румунії" (науковий керівник – проф. Н. М. Кузьменко), успішно захистив дисертацію у 2024 р. Молоді науковці є авторами наукових статей, методичних рекомендацій, розділів монографій у співавторстві, беруть активну участь у життєдіяльності кафедри педагогіки.

На кафедрі працюють кандидати педагогічних наук, доценти Н. І. Головка, М. В. Жиленко, Л. А. Левицька. Коло наукових інтересів Людмили Анатоліївни Левицької, авторки понад 135 публікацій (посібники, методичні рекомендації, термінологічно-понятійні словники, монографії, наукові статті): становлення й розвиток університетської освіти в Україні та за кордоном, інноваційні педагогічні технології у вищій школі, розвиток системи цінностей студентської молоді, гендерні підходи в системі вищої освіти України. У 1997 р. вона захистила кандидатську дисертацію "Розвиток географічної освіти в

університетах України (1945–1995)", нині працює над докторським дослідженням. Микола Володимирович Жиленко має базову військово-педагогічну освіту та професійну кваліфікацію викладача військової психології та педагогіки, захистив кандидатську дисертацію на тему "Педагогічні умови вдосконалення професійної підготовки у вищому військовому навчальному закладі" (1996). Із 2012 р. на посаді доцента працює кандидатка педагогічних наук, доцентка Наталія Іванівна Головка, авторка понад 120 наукових і науково-методичних праць, яка цікавиться такими питаннями як активізація пізнавальної діяльності студентів, удосконалення навчально-виховного процесу та методики викладання навчальних дисциплін, впровадження інноваційних педагогічних технологій у вищій школі, правова освіта тощо.

Плідну наукову роботу на кафедрі здійснює кандидат педагогічних наук, професор Є. С. Спіцин, який опублікував понад 180 наукових праць, серед яких: 14 підручників, дев'ять монографій, більше 90 навчально-методичних посібників і понад 70 наукових статей. Такий потужний арсенал наукової продукції Євгенія Сергійовича викликає захоплення, у вченого десятки захищених дисертантів, натеper під його керівництвом здійснюють наукові дослідження троє аспірантів і здобувачів кафедри.

На кафедрі педагогіки відбувалося професійне зростання докторки педагогічних наук, професорки Н. М. Кузьменко, яка у 1995 р. вступила до аспірантури, а далі – асистентка, доцентка, докторантка, професорка кафедри педагогіки. У 2015 р. Надія Михайлівна захистила докторську дисертацію на тему: "Становлення та розвиток вищої освіти Чернігівщини (XVIII–XX століття)" (науковий консультант – професор А. А. Марушкевич). У науковому доробку Н.М. Кузьменко понад 150 наукових праць. Вона є відповідальним редактором наукового видання "Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка", членом разових спеціалізованих рад і спеціалізованих рад із захисту дисертацій, за її керівництва захищено три дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії та кандидата педагогічних наук і здійснюється підготовка трьох аспірантів кафедри педагогіки.

Науковими інтересами докторки педагогічних наук, професорки О. В. Плахотнік є: підготовка фахівців з управління закладами освіти та з педагогіки вищої школи, професійно-педагогічна компетентність викладача ЗВО, модернізація системи вищої освіти та освітнього процесу в Україні та за кордоном, неперервна освіта. Ольга Василівна в університеті з 1984 р. – аспірант, асистент, доцент, докторант, професор кафедри педагогіки. Під керівництвом О. В. Плахотнік підготовлено й захищено чотири докторських і 28 кандидатських дисертацій. Вчена плідно співпрацює із закладами вищої освіти Казахстану, Узбекистану та Польщі, а також веде активну громадську діяльність. Ольга Василівна в різні роки була членом, головою спеціалізованих вчених рад при КНУ імені Тараса Шевченка, а також інших ЗВО, членом разових спеціалізованих рад.

Із 2013 р., як зазначено вище, очолює кафедру педагогіки докторка педагогічних наук, професорка А. А. Марушкевич. Вчена проводить наукові дослідження з: історії освіти і науки України та зарубіжжя; історії кафедр педагогіки класичних університетів України; етнопедагогіки; якості оцінювання роботи науково-педагогічних кадрів в Україні та різних країнах світу; вивчення персонального досвіду науково-педагогічної діяльності визначних постатей у галузі освіти; розвитку класичної української й зарубіжної літератури. Алла Адамівна

започаткувала в українській педагогіці новий напрям – орієнтованість на науковий, неодноразово була організатором наукових і науково-практичних конференцій міжнародного та всеукраїнського рівнів, науково-педагогічних читань і "круглих" столів із проблем рідномовної освіти, навчання, виховання, управління освітньою галуззю; брала участь у радіо- та телепрограмах з питань рідномовної освіти, значущості науково-педагогічної спадщини Івана Огієнка й інших визначних особистостей у її розвитку. Під керівництвом А. А. Марушкевич підготовлено й захищено три докторських і вісім кандидатських дисертацій, зараз вона керує чотирма аспірантами та здобувачами кафедри педагогіки. Алла Адамівна проводить активну громадську діяльність: головний редактор наукового видання "Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка", член редколегії фахових журналів, член спеціалізованих рад, працювала як голова та член акредитаційних комісій. За загальною редакцією Алли Адамівни Марушкевич видано багато збірників наукових праць, посібників, монографій. За останні п'ять років кафедральною науковою спільнотою видруковано 135 одиниць наукової продукції, а це 27 – щорічно або в іншому вимірі, у середньому по 13 праць на кожного члена кафедри.

Дискусія і висновки

Короткий аналіз наукової діяльності членів кафедри педагогіки уможливило зробити висновок про те, що кафедра – це творчий колектив дослідників різних поколінь, об'єднаних загальною програмою та стилем дослідницької роботи, які діють під керівництвом визнаного лідера, представляють різні напрями педагогічної науки, об'єднані навколо кафедральної науково-дослідницької теми "Розвиток педагогічної освіти в класичних університетах", що характеризує її як наукову педагогічну школу. У діяльності наукової школи реалізуються такі основні функції: виробництво наукових знань (дослідження і навчання); поширення наукових знань (комунікація); підготовка обдарованих вихованців (відтворення).

Серед інших ознак наукової педагогічної школи Київського університету можна виділити такі:

- багаторічна наукова продуктивність, що характеризується як кількісними (кількість публікацій, посилань), так і якісними показниками (лідер і члени наукової школи є авторами фундаментальних наукових праць, членами редколегій провідних професійних журналів і збірників);
- збереження традицій і цінностей наукової школи на всіх етапах її становлення й розвитку, забезпечення спадкоємності в напрямках наукових досліджень, стилю наукової роботи;
- розвиток атмосфери творчості, новаторства, відкритості для наукових дискусій як у професійній пресі, так і в спілкуванні;
- об'єднання в наукову школу певного кола талановитих учених, постійне її поновлення обдарованими вихованцями – послідовниками лідера, здатними до самостійного пошуку;

- активна педагогічна діяльність (кількість здобувачів, аспірантів, докторантів, підручників, навчальних посібників, розробка нових курсів);

- офіційне визнання державою (науковою спільнотою) важливості наукових досліджень наукової школи (кількість докторів і кандидатів наук, докторів філософії, професорів, доцентів).

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Гнізділова, О. (2014). Ідентифікація феномена "науково-педагогічна школа". *Педагогічні науки*, 60, 76–84.
- Гура, О. І. (2005). *Вступ до спеціальності "Педагогіка вищої школи"*. Центр навчальної літератури.
- Зербіно, Д. Д. (2001). *Наукова школа: лідер і учні (нова концепція)*. Євровіт.
- Коновальчук, І. (2012). Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів. У В. Кремень (Ред.), *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* (с. 51–64). Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
- Марушкевич, А. А., Жиленко, М. В., & Кузьменко, Н. М. (2018). *Професійно-педагогічна підготовка викладача*. У А. А. Марушкевич (Ред.). ВПЦ "Київський університет".
- Різун, В. В., Тимошок, М. С., & Конверський, А. Є. (2004). *Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Наша культура і наука*.
- Перегуда, Є. В., Пилипенко, О. Є., & Лихолап, А. О. (2021). *Науково-дослідна діяльність викладацького складу університетів наддніпрянської України у передреформений період XIX століття. Сторінки історії*, № 53, 54–77. <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/6cf4408a-d7a4-4436-ae93-c980e28b67ff/content>
- Хриков, Є. (2012). Чинники розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні. У В. Кремень (Ред.), *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* (с. 69–75). Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
- References**
- Gnizdilova, O. (2014). Identification of the phenomenon of "scientific-pedagogical school". *Pedagogical Sciences*, 60, 76–84 [in Ukrainian].
- Gura, O. I. (2005). *Introduction to the specialty "Higher School Pedagogy"*. Center for Educational Literature [in Ukrainian].
- Konovalechuk, I. (2012). The role of scientific schools in the integration of innovative educational processes. In V. Kremen (Ed.), *Formation and development of scientific and pedagogical schools: problems, experience, prospects: collection of scientific works* (p. 51–64). Publishing house of Ivan Franko State University [in Ukrainian].
- Marushkevych, A. A., Zhilenko, M. V., Kuzmenko, N. M. (2018). Professional and pedagogical training of a teacher. In A. A. Marushkevych (Ed.). *VPC "Kyiv University"* [in Ukrainian].
- Rizun, M. S., Tymoshyk, A. E., & Konversky, A. Y. (2004). *Essays on the history of the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Our Culture and Science* [in Ukrainian].
- Pereguda, Y. V., Pylypenko, O. E., & Lykholap, A. O. (2021). *Scientific and research activities of the teaching staff of universities of Transdnipr Ukraine in the pre-reform period of the 19th century. Pages of history*, 53, 54–77 [in Ukrainian]. <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/6cf4408a-d7a4-4436-ae93-c980e28b67ff/content>
- Khrikov, E. (2012). Factors of development of scientific and pedagogical schools in Ukraine. In V. Kremen (Ed.), *Formation and development of scientific and pedagogical schools: problems, experience, prospects: collection of scientific works* (p. 69–70). Publishing house of Ivan Franko State University [in Ukrainian].
- Zerbino, D. D. (2001). *Scientific School: Leader and Students (New Concept)*. Eurosvit [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 01.08.25

Прорецензовано / Revised: 10.09.25

Схвалено до друку / Accepted: 11.09.25

Nadiia KUZMENKO, DSc (Ped.), Prof.

ORCID ID: 0009-0008-8457-0292

e-mail: nadia21@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC PEDAGOGICAL SCHOOL AT KYIV UNIVERSITY

Background. The professional activity of university faculty is inherently multifaceted, encompassing teaching, methodological work, educational and organizational guidance for students, ongoing professional development, and scholarly research. Increasing attention is being given to the research dimension of academic work in higher education institutions. The purpose of this article is to analyze the conditions that have shaped the formation and development of the scientific pedagogical school at Kyiv University.

Results. *The study highlights the crucial role of higher education in creating an environment conducive to personal and professional development. Scientific schools are identified as effective forms of collaborative scholarly creativity and as important indicators of progress within a given scientific field. A review of the relevant literature has been conducted. The scientific pedagogical school at Kyiv University is characterized by several key features: long-standing research productivity, reflected in both quantitative indicators (publication output, citation impact) and qualitative achievements (the leader and members author fundamental scholarly works and serve on editorial boards of leading journals); preservation of traditions and values throughout all stages of the school's evolution, ensuring continuity in research directions and academic culture; cultivation of an atmosphere of creativity, innovation, and openness to scholarly debate, both in professional discourse and in academic communication; the formation of a cohesive community of talented scholars, continually replenished by gifted students and followers capable of independent inquiry; active pedagogical engagement (mentoring of degree seekers, supervision of postgraduate and doctoral students, authorship of textbooks and teaching materials, development of new courses); and formal recognition by the state and scientific community of the school's contributions (reflected in the number of Doctors and Candidates of Sciences, PhDs, professors, and associate professors associated with the school).*

Conclusions. *The scientific pedagogical school at Kyiv University fulfills key functions essential to the academic mission: the production of scientific knowledge (research and instruction); the dissemination of scholarly findings (communication); and the cultivation of talented young researchers (reproduction and continuity).*

Keywords: *scientific research, pedagogical scientific school, Department of Pedagogy, Kyiv University.*

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

УДК 004.946.5:378(510)

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.08>

Чжан Лі, асп.

ORCID ID: 0009-0002-0121-6367

e-mail: asp23-l.zhang@nubip.edu.ua

Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ У ВИЩУ ОСВІТУ КИТАЮ

Вступ. Досліджується використання технологій віртуальної реальності як важливого чинника цифрової трансформації вищої освіти в Китаї.

Результати. Аналізується масштабне впровадження VR-технологій у вищу IT-освіту КНР протягом 2015–2024 рр. Визначаються ключові освітні ініціативи, фінансування, технічні рішення й університети-лідери. Показано ефекти впровадження: зростання мотивації студентів, краща візуалізація, розвиток практичних навичок, індивідуалізація навчального досвіду. Окреслено кадрові потреби й зусилля КНР щодо підготовки педагогів, здатних ефективно використовувати VR у викладанні. Встановлено, що розвиток VR-технологій в IT-освіті КНР характеризується експоненційною динамікою, що підтверджується зростанням рівня VR-інтеграції з 3 % у 2015 р. до 60 % у 2024 р. Паралельно з цим спостерігається безпрецедентне збільшення державного фінансування відповідного напрямку: його обсяг зріс у 40 разів – з 0,5 млрд до 20 млрд юанів. Така тенденція свідчить про те, що VR-технології перестали виконувати факультативну чи демонстраційну функцію й поступово набули статусу системоутворювального елементу в освітньому процесі. Цей якісно новий підхід до застосування VR у навчанні зумовив формування структурованої інституційної моделі з чітко окресленою ієрархією університетів-лідерів, які водночас виступають експериментальними лабораторіями для апробації сучасних моделей педагогічної VR-практики.

Висновки. Сучасні VR-технології у вищій освіті КНР стали не просто інструментом візуалізації, а системним компонентом освітнього процесу. Вони дозволяють реалізувати нові педагогічні підходи (симуляція, адаптивність, проєктність), стимулюють розвиток критичного та просторового мислення, забезпечують інтерактивне засвоєння матеріалу. Проте залишаються виклики: потреба у стандартизації контенту, підготовці кадрів, забезпеченні рівного доступу до VR.

Ключові слова: інформаційні технології, IT-освіта, цифрова трансформація, педагогічні технології, симуляційне навчання.

Вступ

У XXI ст. інтенсивний розвиток цифрових технологій істотно змінює парадигму освіти, створюючи передумови для переходу від традиційних методів навчання до гнучких, інтерактивних і персоналізованих освітніх середовищ. Одним із найпотужніших технологічних рішень, що формує нову якість освітнього процесу, є віртуальна реальність (VR – Virtual Reality). VR відкриває широкі можливості для моделювання складних ситуацій, візуалізації абстрактних понять, організації практико-орієнтованого навчання, що особливо актуально у вищій освіті – сфері, яка формує фахівців майбутнього. Китайська Народна Республіка (КНР), з огляду на свою стратегічну мету стати глобальним лідером в інноваціях і науці, активно впроваджує VR-технології в освітні системи різного рівня, зокрема у сфері вищої освіти. Такий курс обумовлений рядом взаємопов'язаних факторів: масштабністю й інтенсивністю цифровізації суспільства, державними програмами з модернізації освіти, підвищеними вимогами до якості підготовки фахівців, а також прагненням до створення ефективного освітнього середовища, що поєднує академічну глибину із практичною спрямованістю.

У вищих навчальних закладах КНР VR активно застосовується, як у галузях, що вимагають технічного моделювання (медицина, інженерія, архітектура, природничі науки), так і у сферах гуманітарного спрямування (психологія, педагогіка, лінгвістика) (Shen, J., Li, T., & Wu, M. 2020). Упровадження VR-технологій дозволяє не лише підвищити ефективність навчання, а й трансформувати саму логіку подачі матеріалу: від лінійного до інтерактивного, від пасивного засвоєння до активного конструювання знань. Одночасно з цим зростає роль викладача як фасилітатора, організатора освітньої взаємодії у складному віртуальному просторі. Водночас, незважаючи на помітний прогрес, імплементація VR у вищу освіту КНР супроводжується багатьма проблемами і викликами: технічна нерівномірність оснащення

університетів, відсутність уніфікованих стандартів контенту, недостатня підготовка педагогічного персоналу до роботи з віртуальним середовищем, а також ризики надмірної віртуалізації освіти, що може порушити баланс між реальним досвідом і віртуальними симуляціями. До того ж, необхідно враховувати соціокультурні, когнітивні й етичні аспекти використання віртуальної реальності у процеси навчання.

У цьому контексті особливої актуальності набуває системна аналітика процесів VR-інтеграції у вищу освіту Китаю. Такий підхід дозволяє виявити стратегічні орієнтири розвитку цієї технології в освітньому середовищі, оцінити ефективність реалізованих рішень, визначити основні тренди та бар'єри впровадження, а також сформувати узагальнену модель, придатну до адаптації в інших національних освітніх системах.

Метою статті є комплексний аналіз впровадження технологій віртуальної реальності у вищій освіті КНР на основі огляду наукових публікацій, державних програм, практичних кейсів з університетської практики та технологічних ініціатив.

Огляд літератури. Ідея інтеграції VR у навчальний процес вищих закладів КНР є частиною більш широкої стратегії модернізації освіти КНР, яка включає також упровадження новітніх інформаційних технологій і цифрових рішень. Останні дослідження підтверджують важливість та ефективність використання VR для поліпшення якості освіти, розвитку інженерних і гуманітарних спеціальностей, а також вищих навчальних закладів, що прагнуть створити високотехнологічне середовище для студентів (Ван, & Васюк, 2024). Зокрема в цих дослідженнях досить детально аналізується вплив сучасних технологій на формування інженерної освіти в Китаї. У праці (Ван, & Васюк, 2024) зазначається, що VR відіграє ключову роль у підготовці студентів КНР до роботи зі складними технічними системами, оскільки дозволяє симулювати реальні умови роботи без

© Лі Чжан, 2025

необхідності використання дорогих і небезпечних реальних прототипів.

У праці (Пироженко, & Смолінчук, 2023) акцентується увага на стратегічних напрямках розвитку китайської вищої освіти, де технології, зокрема VR, займають провідну роль. Вищезазначені дослідники підкреслюють, що китайські університети активно інвестують у створення віртуальних навчальних середовищ, що дозволяє студентам отримувати практичні навички в безпечному та зручному форматі. У доповнення до цього, вони аналізують перспективи використання VR для вивчення складних дисциплін, таких як медицина, інженерія та архітектура, де традиційні методи навчання часто виявляються недостатніми. У праці (Чжоу, 2019) розглядається використання сучасних інформаційних технологій, включаючи VR, у контексті управління вищими навчальними закладами. Він звертає увагу на роль VR у створенні нових форм навчання й оцінювання студентів, де штучний інтелект і віртуальні симуляції забезпечують не лише навчальний процес, а й інструменти для оцінювання ефективності підготовки студентів, розвитку їхніх навичок і компетенцій.

Дослідження Chen L., Chen Y., Zhang H., Zhao M. (Chen et al., 2015) також торкається впровадження нових інформаційних технологій у китайській освіті, зокрема використання VR у навчальних програмах вищих навчальних закладів. Вони зазначають, що віртуальна реальність є важливим інструментом для створення інтерактивного навчального контенту, що дозволяє студентам "зануритися" в навчальний процес, що значно поліпшує засвоєння матеріалу. Mustafa A. проаналізував історичний контекст розвитку освіти в КНР, зокрема вивчаючи вплив новітніх технологій на викладання математики. Він описує, як VR може допомогти у вивченні складних математичних концепцій через інтерактивні візуалізації та симуляції, що сприяє глибшому розумінню теоретичних основ і практичних застосувань (Mustafa, 2020).

Отже, літературний огляд підтверджує, що впровадження віртуальної реальності у вищу освіту КНР є важливим етапом у модернізації навчальних процесів. Віртуальні технології забезпечують не лише інноваційні методи навчання, а й створюють нові можливості для розвитку педагогічної практики в Китаї, зокрема в контексті підготовки фахівців технічних спеціальностей. Водночас, питання інтеграції VR у систему освіти потребує детальнішого вивчення, зокрема, щодо адаптації навчальних матеріалів, підготовки викладачів і технологічної підтримки.

Результати

Використання VR-технологій (Virtual Reality) у вищій IT-освіті в КНР у період з 2015 по 2024 рр. є показовим прикладом системної державної стратегії, спрямованої на модернізацію освітнього простору відповідно до викликів цифрової епохи (Чжан, 2025). КНР сприймає освіту як стратегічний ресурс, що має вирішальне значення для технологічного й інноваційного прориву країни, а VR – як ключовий компонент майбутньої парадигми навчання в галузі STEM, зокрема у сфері інформаційних технологій.

Зокрема за період 2015–2024 рр. у КНР активно реалізували комплексну стратегію впровадження VR-технологій у вищу IT-освіту, що ґрунтувалася на багатьох нормативних, інституційних і технологічних засадах. Центральним елементом цієї політики став державний курс на інноваційно-цифрову трансформацію освітньої системи, що чітко відображено в багатьох стратегічних документах, серед яких ключову роль відіграє

ініціатива "Internet Plus Education", затверджена Державною радою КНР у 2015 р. У цьому документі окреслюється необхідність широкого використання інтернет-технологій, штучного інтелекту та віртуальної реальності як засобів персоналізованого навчання, симуляційного моделювання й підвищення практичної компетентності студентів, особливо в галузях інженерії, програмування, системного моделювання та розробки складних інформаційних систем (Li, & Xue, 2020).

У 2016–2018 рр. Міністерство освіти КНР запустило пілотні проекти з VR-освіти у провідних технічних вишах країни, зокрема в Університеті Цінхуа (Tsinghua University), Пекінському університеті (Peking University), Університеті науки і технологій Китаю (USTC) і Харбінському технологічному інституті (Harbin Institute of Technology). Університет Цінхуа, наприклад, створив спеціалізовану VR-лабораторію на базі факультету інформаційних технологій, де було реалізовано інтеграцію VR у курси з комп'ютерної графіки, моделювання в реальному часі, архітектури обчислювальних систем та інженерії віртуального середовища. Важливим аспектом було не просто технічне впровадження VR-шоломів і 3D-моделей, а формування нових методологій викладання, де акцент зміщувався з пасивного сприйняття знань до активного моделювання навчальних ситуацій.

Водночас в Університеті науки і технологій Китаю було створено міждисциплінарний центр VR-досліджень, у якому під егідою урядової програми "AI + Education" було розроблено серію навчальних модулів на базі віртуальної симуляції мережевої безпеки, машинного навчання, алгоритмічного мислення та кіберфізичних систем. До VR-середовища активно інтегрували засоби аналітики поведінки студента, що дозволяло автоматично адаптувати складність навчального матеріалу. Це відповідало загальнодержавній ідеї "розумного навчання" як складової "розумного суспільства" майбутнього. Паралельно, у 2019 р. урядом Китаю було схвалено новий курс "New Engineering Education", що передбачав трансформацію традиційної інженерної освіти в бік цифровізації та віртуалізації, особливо з опорою на VR, AR і MR-середовища. У цьому контексті VR у вищій IT-освіті розглядався як засіб створення "діджиталізованого кампусу" – середовища, де моделі, які неможливо реалізувати фізично через їхню складність, або вартість, вивчаються у віртуальній формі. Наприклад, Харбінський технологічний інститут розгорнув віртуальну лабораторію з симуляцією розподілених обчислювальних систем і візуалізації високопродуктивних обчислень, що дозволило студентам працювати з наближеними до реальності системами без витрат на дороговартісну апаратуру.

Державні інвестиції в цей напрям зростали щороку. Зокрема, згідно з даними Міністерства науки і технологій КНР, у 2021 р. на проекти з віртуалізації вищої освіти було виділено понад 2,4 млрд юанів, що дозволило охопити VR-технологіями понад 120 університетів. Університети другого рівня також активно підключались до VR-ініціатив, особливо після запуску в 2020 р. Національної платформи "Smart Education of China", яка об'єднувала VR-контент, відкриті курси, інструменти доповненої реальності й інтерактивні тренажери у єдину цифрову інфраструктуру.

Важливим рубежем стало впровадження так званих "метауніверситетів" – концепції, що отримала поштовх у Китаї після пандемії COVID-19. Під нею розуміється створення повноцінного віртуального навчального середовища, у якому студенти можуть вільно переміщатися між дисциплінами, лабораторіями, симуляторами, спілкуватися у VR-просторі та проходити проєктне навчання. Такі експерименти реалізувалися, зокрема в

Шанхайському університеті транспорту (SJTU), де було побудовано повноцінний віртуальний кампус для факультету комп'ютерних наук із можливістю глибокої інтеграції з реальними обчислювальними процесами.

У табл. 1. розглянута динаміка впровадження VR-технологій у вищій ІТ-освіті КНР (2015–2024).

Із табл. 1. наочно видно, що впродовж 2015–2024 рр. результати впровадження VR-технологій у вищу ІТ-освіту

КНР засвідчили не лише зростаючу ефективність державної інноваційної політики, але й визначили нову парадигму педагогічної діяльності, орієнтовану на візуалізацію складних абстракцій, емпіричне занурення в навчальне середовище й індивідуалізацію пізнавального досвіду.

На рис. 1. наведено дані щодо динаміки змін рівня впровадження VR у вищій ІТ-освіті КНР (у %) за 2015–2024 рр.

Таблиця 1

Впровадження VR-технологій у вищій ІТ-освіті КНР (2015–2024)						
Рік	Рівень впровадження VR у вищій ІТ-освіті (%)	Обсяг державного фінансування VR в освіті (млрд юанів)	Кількість університетів, що впровадили VR-курси	Середня кількість годин VR-навчання на студента ІТ-напряму (год/рік)	Основні університети КНР-лідери за кількістю VR-курсів	Основні VR-технології
2015	3%	0,5	10	5	Tsinghua University (2 курси)	Oculus Rift DK2, Unity VR SDK
2016	7%	1,2	25	10	Peking University (5 курсів)	HTC Vive, Unreal Engine VR
2017	1 %	2,0	50	20	Zhejiang University (8 курсів)	Google Daydream, WebVR API
2018	1 %	3,5	80	30	Fudan University (12 курсів)	Microsoft HoloLens, OpenXR
2019	25 %	5,2	120	50	Shanghai Jiao Tong University (15 курсів)	Varjo VR-1, NVIDIA CloudXR
2020	35 %	8,0	180	75	Beijing Normal University (22 курси)	Meta Quest 2, SteamVR
2021	42 %	10,5	250	90	Wuhan University (30 курсів)	XR Interaction Toolkit, HTC Vive Pro
2022	48 %	13,0	320	110	Harbin Institute of Technology (38 курсів)	Pico Neo 3, ARKit & ARCore
2023	55 %	16,5	400	140	Nanjing University (45 курсів)	Lenovo Mirage VR, Mozilla Hubs
2024	60 %	20,0	500	170	Xian Jiaotong University (50 курсів)	Apple Vision Pro, OpenVR

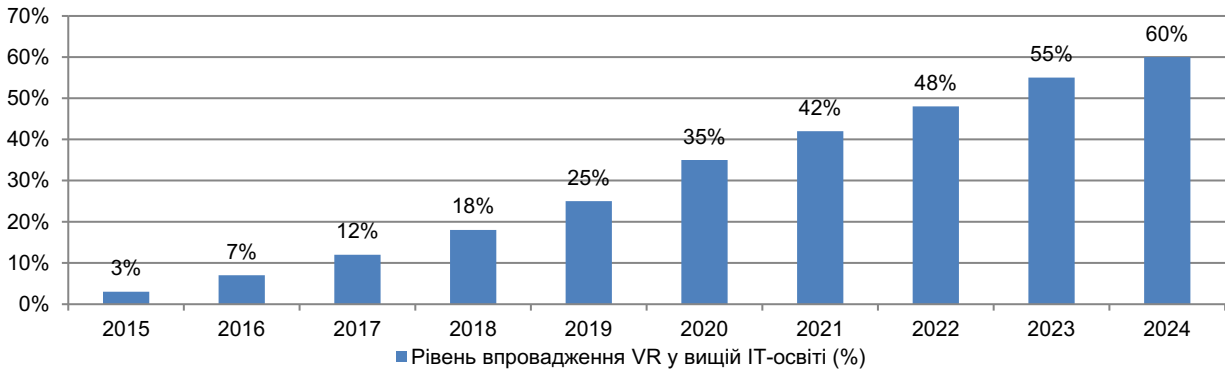


Рис. 1. Динаміка змін рівня впровадження VR у вищій ІТ-освіті КНР (у %) за 2015–2024 рр.

Загалом, результати 2015–2024 рр. демонструють, що КНР досягла стратегічного прориву в інтеграції VR у вищу ІТ-освіту. Це прорив не лише технічний, а й педагогічний, що має імплікації для глобальної освітньої науки: Китай на практиці реалізував масштабну модель цифрового університету XXI ст., у якому навчання дедалі більше зміщується у простір когнітивної візуалізації, інтерактивного досвіду й динамічної взаємодії віртуального й реального.

У табл. 2. розглянуто державні ініціативи КНР щодо впровадження VR-технологій у вищу ІТ-освіту КНР (дані за період 2015–2024 рр.).

З табл. 2. наочно бачимо, що в період з 2015 по 2024 рр. упровадження VR-технологій у вищу ІТ-освіту

КНР мало суттєвий трансформаційний вплив на педагогічну систему, структуру навчального процесу, методики викладання і технологічну інфраструктуру університетів.

На рис. 2. розглянуто динаміку поширення VR серед університетів КНР (дані за 2015–2024 рр.).

З рис. 2 наочно бачимо, що повне охоплення VR серед університетів КНР було досягнуто у 2024 р. Пік поширення припадає на період 2019–2021 рр., коли найбільшу значущу роль у прискоренні впровадження відіграла пандемія COVID-19.

У табл. 3. наведено узагальнені дані, щодо впливу від впровадження VR на ефективність навчання студентів у КНР.

Таблиця 2

Державні ініціативи КНР щодо впровадження VR-технологій у вищу ІТ-освіту (2015–2024)			
Рік	Основні ініціативи уряду й університетів	Ключові університети та приклади застосування VR	Основні виклики та обмеження
2015	Перші експериментальні проєкти з VR у вищій освіті	Tsinghua University – тестування VR у архітектурній візуалізації	Висока вартість обладнання, відсутність стандартизованих програм
2016	Запуск перших державних програм підтримки VR в освіті. Уряд виділив 1,2 млрд юанів на дослідження VR	Peking University – використання VR у курсах інженерії й дизайну	Недостатня інтеграція VR у традиційні навчальні методики
2017	Стратегія "VR + Освіта", збільшення фінансування до 2,5 млрд юанів	Zhejiang University – створення VR-лабораторій для природничих наук	Обмежена кількість якісного навчального контенту
2018	Поява VR-кампусів, розширення дистанційного навчання, фінансування зросло до 4 млрд юанів	Fudan University – тестування VR у медичній освіті.	Відсутність педагогічних методик для масового впровадження VR
2019	Державна підтримка VR у STEM-освіті, зростання бюджету до 6,8 млрд юанів	Shanghai Jiao Tong University – упровадження VR для тренувань хірургів	Необхідність поліпшення VR-інфраструктури в регіональних ВНЗ
2020	Масове впровадження VR через пандемію COVID-19, запуск VR-платформ. Бюджет: 9,5 млрд юанів	Beijing Normal University – VR-класи для дистанційного навчання педагогів	Проблеми адаптації студентів до нового формату навчання
2021	Інтеграція VR з 5G та AI, фінансування збільшено до 12,3 млрд юанів	Wuhan University – використання VR для віртуальних наукових експериментів	Висока вартість масштабного розгортання технологій
2022	VR-лабораторії у всіх провідних університетах, обов'язкові VR-модулі в навчальних програмах. Бюджет: 15,7 млрд юанів	Harbin Institute of Technology – VR-симуляції в аерокосмічній галузі	Потреба у спеціалізованих викладачах із VR
2023	Створення VR-освітніх хабів, введення державних стандартів для VR-курсів. Виділено 18,9 млрд юанів	Nanjing University – віртуальні курси з кібербезпеки	Недостатня підтримка для менших університетів
2024	VR стає стандартною частиною освітнього процесу, експансія у сферу ІТ-освіти. Фінансування досягло 22 млрд юанів	Xian Jiaotong University – VR для підготовки ІТ-фахівців і програмістів	Виклики в оцінюванні знань студентів у VR-середовищі

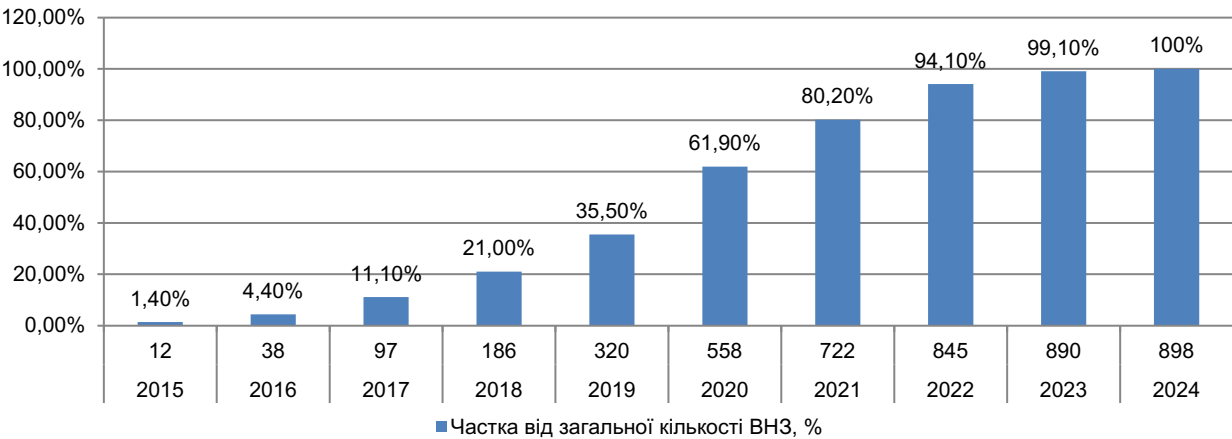


Рис. 2. Динаміка поширення VR серед університетів КНР (дані за 2015–2024 рр.)

З табл. 3. наочно видно, що застосування VR особливо вплинуло на мотивацію та практичну підготовку, так як студенти краще засвоюють абстрактні концепти через візуалізацію й симуляції.

У табл. 4. розглянута кадрова ситуація щодо наявності викладачів, які застосовували VR-технології в КНР за період 2020–2024 рр.

З табл. 4. наочно бачимо, що у КНР активно готувала викладацький корпус, однак потреба перевищувала наявність кадрів майже до 2023 р. Тоді, як у 2024 р. ситуація їхньої підготовки викладачів стала майже збалансованою (рис. 3).

Таблиця 3

Узагальнені дані, щодо впливу від впровадження VR на ефективність навчання студентів у КНР			
Показник	До впровадження VR	Після впровадження VR	Приріст
Рівень засвоєння матеріалу (%)	62 %	82 %	+20 %
Практичні навички (самооцінка)	3,1 / 5	4,2 / 5	+1,1
Інтерес до навчання (мотивація)	2,8 / 5	4,3 / 5	+1,5
Успішність на іспитах (%)	68 %	85 %	+17 %

Таблиця 4

Кадрова ситуація щодо наявності викладачів які застосовували VR-технології в КНР за період 2020–2024 роки

Рік	Кількість викладачів, підготовлених до викладання з VR	Потреба у викладачах (оцінювання)	Заповнення потреби, %
2020	5 200	10 000	52 %
2021	9 100	14 000	65 %
2022	13 400	18 500	72 %
2023	16 300	21 000	78 %
2024	19 800	22 000	90 %

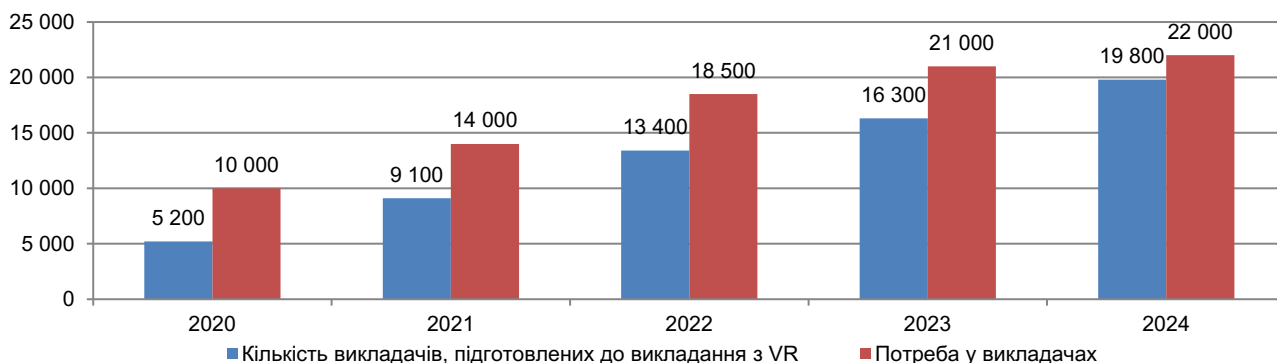


Рис. 3. Динаміка змін щодо наявності викладачів які застосовували VR-технології в КНР за період 2020–2024 рр.

Як бачимо із рис. 3. у період з 2020 до 2024 рр. у КНР спостерігається поступове збільшення кількості викладачів, які впроваджують VR у навчальний процес, особливо у сферах інженерії, медицини, дизайну та професійно-технічної освіти.

Аналітичні дані свідчать про експоненціальне зростання основних параметрів розвитку: рівень VR-інтеграції в ІТ-освіту зріс із 3 % у 2015 р. до 60 % у 2024-му, тоді як обсяг державного фінансування зріс у 40 разів – із 0,5 млрд до 20 млрд юанів. А це означає, те що VR у КНР перестала бути факультативною, або демонстраційною технологією й набула статусу системного компонента освітнього процесу. Зокрема на рівні університетів КНР спостерігається чітка ієрархія інституцій-лідерів, що одночасно стали лабораторіями для відпрацювання моделей педагогічної VR-практики. Від одного-двох курсів у Tsinghua University у 2015 р. до 50 повноцінних VR-курсів у Xi'an Jiaotong University у 2024-му, що охоплюють програмування, комп'ютерну графіку, цифрову безпеку, візуалізацію даних і штучний інтелект. Кількість університетів, які впровадили VR-курси, зросла від 10 до 500, а середня кількість VR-годин на одного студента спеціальності ІТ збільшилася з 5 до 170 год на рік. Така еволюція свідчить про інституційну стабільність і послідовність педагогічного реформування.

Для педагогіки це має комплексне значення. По-перше, реалізовано ідеї конструктивізму в навчанні – студент не просто споживає інформацію, а взаємодіє з навчальним середовищем як суб'єкт досвіду, конструюючи знання через симуляцію, маніпулювання об'єктами й розв'язання задач у віртуальному просторі. По-друге, розширюється педагогічна динаміка: віртуальне середовище дозволяє проєктувати ситуації, які раніше були фізично недоступними (наприклад, візуалізація роботи алгоритмів у хмарних мережах чи віртуальна розвідка у сфері інформаційної безпеки). По-третє, було досягнуто нової якості дидактичної адаптації – VR-сценарії стали платформами адаптивного навчання, де контент підлаштовується до темпу і стилю навчання студента. Дані, які наведені в табл. 1. також вказують на високий ступінь технологічного оновлення в системі вищої освіти: починаючи з Oculus Rift DK2 і Unity SDK, VR-платформи стали

дедалі більш складними й інтегрованими – наприклад, у 2024 р. провідні заклади вищої освіти працюють із Apple Vision Pro та OpenVR, що забезпечують високоточне відстеження рухів, візуальну фідельність і гнучкість педагогічного дизайну. Водночас використання хмарних рендерингових рішень, таких як NVIDIA CloudXR чи Mozilla Hubs, дозволило масштабувати VR-контент на масовий рівень, що особливо важливо для китайських умов, де освітні групи часто перевищують 100 студентів.

Педагогічна значущість цих змін полягає також у зростанні нових форм навчання: з'являється середовище мета університетів, що формують нову когнітивну соціальність, де студенти залучені до співпраці в інтерактивних 3D-просторах, формуючи мета-компетентності – міждисциплінарне мислення, віртуальну комунікацію, сценарне планування та саморефлексію через зворотний зв'язок віртуальної системи.

Зростання середньої кількості годин VR-навчання до 170 на рік (тобто понад 10 % загального аудиторного навантаження) свідчить про зміщення акцентів у навчальній парадигмі. Це означає, що VR уже не виконує лише допоміжну функцію, а формує нові педагогічні жанри – VR-практикум, VR-кейс, VR-семінар тощо. Така трансформація супроводжується також зміною ролі викладача: він перетворюється на модератора віртуального процесу, дизайнера цифрових сценаріїв, аналітика студентської поведінки у VR-середовищі.

У 2015 р., коли вперше були реалізовані пілотні VR-проекти у провідних університетах, таких як Tsinghua University, ця технологія сприймалася як додатковий інструмент для візуалізації в архітектурі й дизайні. Урядові ініціативи ще не мали централізованого характеру, а основною перешкодою залишалися висока вартість обладнання та відсутність стандартизованих навчальних програм. Проте вже у 2016 р., після першого значного державного фінансування в обсязі 1,2 млрд юанів, почали з'являтися перші VR-курси в таких університетах, як Peking University, де VR застосовувався для симуляцій у сфері інженерії. Почалося поступове усвідомлення потенціалу цієї технології не лише як інструменту візуалізації, а як повноцінної платформи для інтерактивного навчання.

Від 2017 р. спостерігається перехід до більш системного впровадження VR, особливо після запуску національної стратегії "VR + Освіта", що збіглося з появою VR-лабораторій у Zhejiang University. Однак на цьому етапі ключовим викликом залишалася нестача якісного педагогічного контенту, що стримувала масове використання VR у класичних ІТ-дисциплінах. Водночас зростає фінансування уряду КНР сприяло технологічному оновленню освітніх платформ: у 2018 р. Fudan University почав використовувати VR у медичній освіті, що продемонструвало розширення сфери застосування технології. Водночас відбувається також пошук нових підходів до розробки дистанційного навчання, де VR починає сприйматися не просто як додаток, а як центральний елемент освітнього середовища.

Рік 2019 ознаменувався подальшим поглибленням впровадження VR у освітню практику, зокрема через те, що уряд акцентував підтримку STEM-освіти. У Shanghai Jiao Tong University було реалізовано VR-модулі для навчання хірургів, що свідчило про зростання довіри до технології навіть у критичних галузях. Стрімке зростання кількості VR-курсів, як і подальше розширення навчального часу, присвяченого VR, стало можливим завдяки підвищенню рівня цифрової інфраструктури в університетах і переходу до більш гнучких форм змішаного навчання. Особливо важливим переломним моментом став 2020 р., коли пандемія COVID-19 змусила університети перейти на дистанційний формат. Уряд інвестував понад 9 млрд юанів у розробку VR-платформ, які дозволили Beijing Normal University створити VR-класи для педагогічного дистанційного навчання. Це вперше довело ефективність VR як повноцінної заміни традиційного освітнього процесу, зокрема в умовах кризи.

У наступні роки 2021 і 2022 р. – спостерігається повна інтеграція VR з іншими інноваційними технологіями, такими як 5G, штучний інтелект і хмарні обчислення. Це дозволило створити масштабовані, взаємодіючі освітні екосистеми, у яких студент міг зануритися в навчальне середовище незалежно від географічного розташування. Так, у Wuhan University реалізовувалися VR-модулі для віртуальних наукових експериментів, а Harbin Institute of Technology використав VR для складних симуляцій в аерокосмічній інженерії. Хоча ці досягнення були помітними, ключовими проблемами залишалися необхідність підготовки спеціалізованих викладачів, методична невизначеність і нерівномірність доступу до VR між провідними й регіональними університетами.

У 2023 р. уряд КНР ввів державні стандарти для VR-курсів, що стало першим кроком до формування єдиної системи оцінювання якості VR-освіти. Університети, такі як Nanjing University, почали реалізовувати VR-курси з кібербезпеки, які передбачали повне занурення студентів у симульовані інциденти, що значно посилювало їхні професійні навички. У 2024 р. VR остаточно став невід'ємною частиною вищої ІТ-освіти в Китаї. У Xi'an Jiaotong University було реалізовано VR-програми для підготовки програмістів, інженерів, спеціалістів із великих даних і штучного інтелекту, які включали не лише вивчення, а й практичне розв'язання задач у віртуальних середовищах. Проте ця глибока інтеграція VR супроводжувалася новими викликами, зокрема труднощами в оцінюванні знань студентів у VR-середовищах, де класичні інструменти тестування не завжди є адекватними для аналізу когнітивного та поведінкового аспектів навчання. Упродовж 2020–2024 рр. кадрова ситуація щодо наявності викладачів, які застосовували VR-технології у сфері освіти КНР, зазнала помітних змін, що відображають

загальну динаміку розвитку інформаційно-цифрової освіти в країні. З огляду на державну стратегію цифровізації та інноваційного оновлення освітнього середовища, КНР активно розвиває напрями, пов'язані з інтеграцією VR у навчальний процес, що стало одним із пріоритетів освітньої політики в межах концепції Smart Education. Відтак кількість викладачів, які використовують VR у своїй педагогічній практиці, постійно зростає, особливо в технічних, медичних, інженерних і дизайнерських дисциплінах. Проте це зростання має нерівномірний характер: найвищі показники зафіксовано у провідних освітніх регіонах – зокрема в Пекіні, провінціях Гуандун, Цзянсу та Чжецзян, де активно функціонують університети світового рівня й науково-освітні кластери. Саме тут від 30 до 40 % викладачів технічних спеціальностей активно впроваджують VR-технології. Натомість у провінційних коледжах і закладах освіти другого рівня ця частка становить лише 5–10 %, що свідчить про суттєву регіональну й інституційну диспропорцію у впровадженні інноваційних практик. Це так само висвітлює проблему цифрової нерівності навіть у межах однієї країни, яка формально має потужну інфраструктуру для освітньої трансформації.

Дискусія і висновки

Розвиток ІТ-освіти на базі впровадження VR-технологій у КНР відбувається під впливом суперечливих чинників: з одного боку, країна демонструє стабільне зростання інноваційного потенціалу, створюючи передумови для формування цифрових екосистем в освіті; з іншого – кадрова готовність до впровадження високотехнологічних рішень ще не повністю відповідає темпам інфраструктурного й технологічного оновлення. Серед викликів, що гальмують цей процес, залишаються недостатня технічна обізнаність частини педагогів, відсутність адаптованих методик викладання з VR, а також певна інерція традиційного академічного мислення.

Упровадження VR у вищу ІТ-освіту КНР протягом 2015–2024 рр. мало масштабний ефект, який вийшов за межі технологічного оновлення. Це був глибокий педагогічний зсув у бік інноваційної освіти, що базується на зануренні, міждисциплінарності, адаптивності та симуляції. Результатом стала нова якість навчання, яка відповідає потребам цифрової економіки, але вимагає подальшого вдосконалення в напрямках педагогічного дизайну, етики віртуальної взаємодії й забезпечення рівного доступу до інновацій.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Ван, Ц., & Васюк, О. (2024). Сучасні тенденції розвитку підготовки фахівців інженерних спеціальностей у контексті освітньої системи КНР. *Перспективи та інновації науки*, 7(41), 119–132. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7\(41\)-119-132](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7(41)-119-132)
- Пироженко, Л., & Смолінчук, Л. (2023). Сучасний стан і напрями розвитку вищої освіти в КНР. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 22, 70–78. <https://doi.org/10.18372/2411-264x.22.17606>
- Чжоу, Х. (2019). Тенденції використання ІТ в управлінні людськими ресурсами на прикладі закладів вищої освіти Китаю. *Управління розвитком складних систем*, 38, 125–131. https://urss.knuba.edu.ua/files/zbirnyk-38/21_0.pdf
- Чжан, Л. (2025). Використання віртуальної реальності у вищій освіті КНР. *European Integration Trends in Pedagogy and Psychology and Prospects for Ukraine*, 124–134. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-550-1-33>
- Chen, L., Chen, Y., Zhang, H., & Zhao, M. (2015). Jiaoyu xinxihua zouxiang zhihui jiaoyu lun. *Xiandai Jiaoyu Jishu*, 12, 12–18 [in Chinese]. <https://china.piscomed.com/index.php/jylt/article/view/14928>

Mustafa, A. N. (2020). History of mathematics education in China // Pasundan Journal of Mathematics Education: *Jurnal Pendidikan Matematika*, Vol. 10, № 2, 24–34. <https://doi.org/10.23969/pjme.v10i2.2434>

Li, J., & Xue, E. (2020). Correction to: Shaping education reform in China. *Shaping education reform in China* (p. C1). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7745-1_10

Shen, J., Li, T., & Wu, M. (2020). The new engineering education in China. *Procedia Computer Science*, 172, 886–895. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.128>

References

Van, T., & Vasiuk, O. (2024). Suchasni tendentsii rozvytku pidhotovky fakhivtsiv inzhenernykh spetsialnostei u konteksti osvitnoi systemy KNR. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 7(41), 119–132 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7\(41\)-119-132](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-7(41)-119-132)

Pyrozhenko, L., & Smolinchuk, L. (2023). Suchasnyi stan i napriamy rozvytku vyshchoi osvity v KNR. *Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy, Psychology*, 22, 70–78 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.18372/2411-264x.22.17606>

Chzhao, Kh. (2019). Tendentsii vykorystannia IT v upravlinni liudskymy resursamy na prykladi zakladiv vyshchoi osvity Kytau. *Upravlinnia rozvytkom*

skladnykh system, 38, 125–131 [in Ukrainian]. https://urss.knuba.edu.ua/files/zbirnyk-38/21_0.pdf

Zhang L. (2025) Vykorystannya virtualnoi real'nosti u vyshchii osviti KNR. *European Integration Trends in Pedagogy and Psychology and Prospects for Ukraine*, 124–134 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-550-1-33>

Chen, L., Chen, Y., Zhang, H., & Zhao, M. (2015). Jiaoyu xinxihua zouxiang zhihui jiaoyu lun. *Xiandai Jiaoyu Jishu*, 12, 12–18 [in Chinese]. <https://china.piscomed.com/index.php/jylt/article/view/14928>

Mustafa, A. N. (2020). History of mathematics education in China. Pasundan Journal of Mathematics Education. *Jurnal Pendidikan Matematika*, Vol. 10, № 2, 24–34. <https://doi.org/10.23969/pjme.v10i2.2434>

Li, J., & Xue, E. (2020). Correction to: Shaping education reform in China. *Shaping education reform in China* (p. C1). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7745-1_10

Shen, J., Li, T., & Wu, M. (2020). The new engineering education in China. *Procedia Computer Science*, 172, 886–895. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.128>

Отримано редакцією журналу / Received: 07.06.25

Прорецензовано / Revised: 26.08.25

Схвалено до друку / Accepted: 01.09.25

Zhang LI, PhD Student

ORCID ID: 0009-0002-0121-6367

e-mail: asp23-l.zhang@nubip.edu.ua

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

IMPLEMENTATION OF VIRTUAL REALITY IN HIGHER EDUCATION IN CHINA

Background. This study explores the use of virtual reality (VR) technologies as a significant factor in the digital transformation of higher education in China.

Results. The large-scale implementation of VR technologies in China's higher IT education between 2015 and 2024 is analyzed. Key educational initiatives, funding mechanisms, technical solutions, and leading universities are identified. The effects of implementation are demonstrated, including increased student motivation, improved visualization, enhanced practical skills, and the individualization of learning experiences. The paper outlines the staffing needs and China's efforts to train educators capable of effectively using VR in teaching.

It has been established that the development of VR technologies in IT education in China is characterized by exponential growth, as evidenced by the increase in the level of VR integration from 3 % in 2015 to 60 % in 2024. Alongside this, there has been an unprecedented rise in state funding for this area: the volume has increased fortyfold – from 0.5 billion to 20 billion yuan. This trend indicates that VR technologies have moved beyond being merely optional or demonstrative tools and have gradually become a system-forming element of the educational process. This qualitatively new approach to the use of VR in education has led to the formation of a structured institutional model with a clearly defined hierarchy of leading universities, which simultaneously serve as experimental laboratories for testing modern models of pedagogical VR practice.

Conclusions. Modern VR technologies in Chinese higher education have become not just visualization tools, but systemic components of the educational process. They enable the application of new pedagogical approaches – such as simulation, adaptability, and project-based learning – foster the development of critical and spatial thinking, and ensure interactive material acquisition. However, challenges remain: the need for content standardization, teacher training, and equitable access to VR.

Keywords: information technology, IT education, digital transformation, pedagogical technologies, simulation learning.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

УДК 378

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.09>

Алла МАРУШКЕВИЧ, д-р пед. наук, проф.

ORCID ID: 0000-0002-1969-7771

e-mail: marushkevich@ukr.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

РОЛЬ РІДНОЇ МОВИ Й РІДНОМОВНОГО ОТОЧЕННЯ В НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ МОЛОДІ

Вступ. Аналізується актуальне питання важливості рідної української мови та рідномовного оточення у вихованні молодого покоління. Наголошується на змінах в економічному, політичному, культурному, освітньому житті суспільства, труднощах політичної ситуації в державі, що вплинули на втрату окремими людьми смисложиттєвих цінностей, зниження моральності і призвели до необхідності реформування соціальних інститутів і структур, зокрема й інституту сім'ї, у якій виховання дітей і молоді завжди було першочерговою справою.

Результати. Вказано на необхідність посилення діяльності родин та освітян із формування національної самосвідомості представників молодого покоління, вироблення ставлення до рідної мови як коду нації. Названо державні документи, які орієнтують на розширення україномовного освітнього простору, забезпечення мовно-освітніх потреб, формування високого рівня комунікативної культури кожної особистості. Зосереджено увагу на тлумаченні Івана Огієнка про мову як найцінніший скарб кожної національності, а родину як основну ланку у процесі рідномовного виховання. Констатовано, що в нашій державі створена Стратегія популяризації української мови до 2030 р. "Сильна мова – успішна держава", у якій сформована позиція науковців щодо способу життя й мислення молоді у майбутньому. Звернено увагу на дослідження вітчизняними вченими функціонування рідномовного оточення українців, які перебувають за межами рідної держави. Доведено, що навчання української мови в діаспорі спрямоване на формування україномовної особистості, уникнення мовного винародовлення. Акцентовано увагу на формуванні в елітних українських родинах у попередні століття особистої культури, культури мислення, мовлення, спілкування. Стверджено факт, що в рідномовному середовищі мова засвоюється у процесі реального життя, а в іншомовному – через його пізнання завдяки знанню мови.

Висновки. Обґрунтовано, що роль української мови й рідномовного оточення в навчанні та вихованні молоді є надзвичайно значущою, оскільки без них неможливий розвиток національної духовності, культура.

Ключові слова: українська мова, рідномовне оточення, навчання, виховання, духовність, культура.

Вступ

Розвиток України як самостійної держави в європейському та світовому співтоваристві викликав необхідність реформування життєвоважливих для її населення інститутів і структур. У державі через військове загострення відбуваються суттєві зміни в економічному, політичному, культурному, освітньому житті. В окремих громадян спостерігається зниження моральності та втрата смисложиттєвих цінностей. У цих умовах особливо актуальною є проблема виховання в молоді патріотизму шляхом посилення рідномовної освіти та спілкування рідною мовою у соціальній сфері, збереження духовності, звернення до історично складених традицій розвитку української родини.

Цінність родинного виховання базується на прикладі життєдіяльності старших представників роду в умовах родинно-побутової культури, яка знайшла своє втілення в озвучених рідною материнською мовою народних традиціях і звичаях. Пріоритетними напрямками діяльності кожного інституту нашого суспільства є формування національної самосвідомості особистості, розвиток етнічної ідентичності молодого покоління. У Концепції державної мовної політики України наголошено: "Незважаючи на задекларованість державного статусу української мови, аналіз мовної ситуації в державі свідчить про наявність політичних спекуляцій щодо її використання, що суперечить інтересам національної безпеки України, ставить під загрозу її суверенітет" (Верховна Рада України, 2010).

Ураховуючи функціональні особливості української мови й орієнтуючись на зміст Закону України "Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національності та громадянської ідентичності" (2022), "Сімейного кодексу України" (редакція від 19.12.2024), Концепції державної мовної політики України (2010), Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 липня 2019 р. "Про схвалення Стратегії популяризації

української мови до 2030 року "Сильна мова – успішна держава" вбачаємо в ній потужний засіб інтелектуального, духовного, творчого розвитку народу й окремої особистості.

Метою статті є розкриття значущості рідної мови й рідномовного оточення в навчанні та вихованні молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Завдання: розкрити вплив рідної мови та рідномовного оточення на формування україномовної особистості; акцентувати увагу на значенні рідної мови у процесі навчання та виховання молоді в умовах сьогодення.

Огляд літератури. Питання ролі рідної мови, значущості родини та рідномовного оточення в навчанні та вихованні молоді на сучасному етапі розвитку українського суспільства не втрачають актуальності і знаходять місце в роздумах, дискусіях, публікаціях учених, а також у родинах, серед представників української діаспори, закладах освіти. У Сімейному кодексі України зазначено: "Батьки зобов'язані виховувати дитину в дусі поваги до прав та свобод інших людей, любові до своєї сім'ї та родини, свого народу, своєї Батьківщини" (Верховна Рада України, 2002; 2024). Вони орієнтують на повагу до моральних законів свого народу, своїм прикладом пропагують цінності шлюбу, що підтримує соціальну та культурну спадкоємність поколінь, сприяє зміцненню інституту сім'ї. Незаперечною є теза: "Сім'я – це сполучна ланка між різними поколіннями, хранителька духовних і культурних традицій" (Георгадзе, 2017, с. 59), що впливає на якість і спосіб життя й розвиток суспільства. Важливими щодо традиційного родинного виховання українців і педагогічних умов формування сімейних цінностей є публікації Л. І. Йовенко, І. Г. Терешко, Т. О. Георгадзе; вагомими працями з питань значення мови для саморозвитку особистості в сучасному українському суспільстві – О. А. Шумейко; значущими стосовно мови у світоглядних орієнтаціях українців – О. Є. Салогубової;

© Марушкевич Алла, 2025

цінними щодо розвитку рідномовної освіти українців в умовах західної діаспори – С. З. Романюк, І. С. Руснак та М. С. Василик.

Найчастіше помічаємо інтерес до розгляду питань, які стосуються збереження та поширення української мови у працях І. І. Огієнка, зокрема його рідномовному катехизисі для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів, студентства і, загалом, широкого громадянства "Наука про рідномовні обов'язки". До тих, хто не байдужий до формування україномовної особистості сучасного громадянина і доводить важливість у цьому процесі родинного впливу, рідномовного оточення, позицій відомих постатей, визначних діячів освіти, науки, культури, мистецтва долучається все більше учених педагогів і практиків.

Результати

Свого часу Іван Огієнко ввів до наукового обігу поняття "рідномовне виховання", стверджуючи, що "Найцінніший ґрунт для духовного виховання сильного характеру – то рідна мова" (Огієнко, 1995, с. 27). Він доводив, що "Хто в родині своїй розмовляє нерідною мовою, той стоїть на дорозі до мовного винародовлення, – найбільшого непростого гріху супроти свого народу" (Огієнко, 1995, с. 14). На його переконання використання рідної мови у процесі родинного виховання сприяє зміцненню національного духу, розвитку національної ідентичності, яка передається з покоління в покоління.

Розвиток україномовного спілкування забезпечувався насамперед у родині, оскільки вона є тією складовою суспільства, у якій найбільше відбувалось становлення особистості, самоактуалізація та соціалізація її членів. Здавна відомо, що в українських родинах привчали до культури мовлення, стриманості й коректності у висловлюваннях, використовуючи водночас загадки, скоромовки, лічилки тощо. Проте підходи до родинного виховання дещо змінилися через труднощі економічної та політичної ситуації в державі, а також поглиблення демографічної кризи, пов'язаної зі старінням суспільства, зниженням рівня народжуваності в ньому, від'їздом на проживання за межі нашої держави значної кількості молодих людей. Використання рідної мови у спілкуванні наших співвітчизників через зазначені процеси теж зазнало змін, але вона розвивалась і вдосконалювалась завдяки праці освітян, митців, науковців, політичних і релігійних діячів, які були й залишилися віddаними Україні творцями. Процес оволодіння нею досить тривалий, тому й нині важливим залишається вплив родини, у якій виробляється ставлення дитини до рідного слова, історії й культури свого народу, знання свого родоvodu, поцінування рідної землі.

Мова, виконуючи в суспільстві функції спілкування, повідомлення та впливу, є одним із найважливіших засобів виховання та вираження внутрішнього світу особистості. Вона пов'язує покоління, оскільки створена їхніми зусиллями і, безумовно, здійснює вплив на формування свідомості. "Кожен момент діяльності обумовлюється думкою і її основним носієм – мовою" (Шумейко, 2019, с. 117), – справедливо наголошено у праці О. А. Шумейко. Відомо, що чим досконаліше людина володіє мовою, тим яскравіше сприймається оточенням як особистість. Неможливо не погодитись, що "мова – один із факторів самоорганізації суспільства і невід'ємна ознака таких спільнот як народність, нація" (Шумейко, 2019, с. 118). У народі існує переконання, що знання рідної мови є ознакою рівня освіченості людини. Нею потрібно етично спілкуватись, усвідомлюючи, що "вибір

мовних засобів насамперед залежить від культури особистості" (Шумейко, 2019, с. 121).

У нашій державі створена Стратегія популяризації української мови до 2030 р. "Сильна мова – успішна держава" (Верховна Рада України, 2019). Вона спрямована на рідномовне навчання та виховання молодих українців, яке є продовженням родинного виховання і "формування розвиненого та функціонального мовного середовища та культурного простору, у якому житиме й розвиватиметься покоління нинішніх дітей" (Верховна Рада України, 2019). У ній підтримана переконлива позиція науковців щодо представників нинішнього покоління, які у прийдешньому орієнтуватимуться не на установки офіційних структур, а на спосіб життя й мислення тих, з ким важливо співпрацювати, "знання та навички набуватимуть і розвиватимуть за посередництва неформальних горизонтальних зв'язків і способів отримання інформації" (Верховна Рада України, 2019). У зв'язку з цим розглядається питання про створення умов для продуктивної рідномовної комунікації та взаємодії українців між собою задля їхнього особистісного та професійного розвитку. Серед очікуваних результатів реалізації Стратегії у 2030 р. розглядаються формування комфортного україномовного середовища та підвищення престижу української мови, створення умов для задоволення рідномовних потреб українців за кордоном (Верховна Рада України, 2019).

Названим документом передбачене домінування рідної української мови в засобах масової інформації, діяльності органів державної влади, місцевого самоврядування, правоохоронних органів, Збройних сил України, інших утворених відповідно до законів військових формувань, державних і комунальних підприємств, установ та організацій (Верховна Рада України, 2019).

Виходячи з цього, звернемо увагу на забезпечення функціонування рідномовного оточення українців, які перебувають за межами рідної держави, досліджене вітчизняними вченими. Науковці доводять, що в Канаді, у місцях компактного проживання наших співвітчизників, існує широка мережа україномовних закладів освіти. Там функціонують недільні та вечірні школи з викладанням українською мовою, українсько-англійські класи, україномовні класи, факультети в університетах тощо. Відомо, що половина українських програм фінансується урядом країни, а половина – приватними фондами (Руснак, & Василик, 2020, с. 28).

Свідомі діячі української діаспори переконані, що рідна українська мова є не лише мовою родини, а й мовою спілкування у громаді, середовищі спільноти. У багатьох країнах свого проживання вони доклали зусиль для введення української мови у практику навчання. На їхнє переконання, у наш час за кордоном "потреба в наявності й роботі українознавчих шкіл не зникає" (Руснак, & Василик, 2020, с. 29). У США вони працюють над створенням сприятливих умов для життєдіяльності українців в імміграції, збереження національної самобутності, розвитку традиційної української культури. У цій країні засновані школи українознавства, які поділяються на нижчий, середній і вищий ступені й охоплюють учнів від 6 до 18 років життя. При них функціонують дитсадочки та підготовчі класи, розраховані на школярів до 6 років. Навчання учні закінчують іспитом перед комісією, призначеною управою шкільної ради. В окремих штатах випускникам нараховують "кредити" за вивчення української мови (Руснак, & Василик, 2020, с. 29).

За інформацією з праць відомих дослідників у Австралії працює ряд українських суботніх шкіл, до складу відділів

яких входять дитсадок, дошкілля, 1–7 класи і три курси українознавства. При окремих із них (залежно від потреби) відкрито курси педагогічної школи, на яких навчають молодих учителів. Відомо, що "одним із найважливіших результатів політики багатокультурності в Австралії для українців стало те, що їхня рідна мова визнана матрикуляційною, тобто предметом вступного іспиту до закладів вищої освіти" (Руснак, & Василик, 2020, с. 29–30).

Варто зазначити, що українці Великої Британії досягли успіхів у розвитку рідномовного шкільництва. У країні функціонує 10 шкіл українознавства (лише в чотирьох з них діти навчаються до 10 класу). Серед найвідоміших є "школи українознавства імені пречистої Діви Марії у Лондоні та імені Тараса Шевченка у Манчестері. Закінчуючи названі заклади освіти, учні отримують системні знання з української мови, літератури, історії, географії України та народознавства" (Руснак, & Василик, 2020, с. 29–30).

Аналіз розвитку рідномовного шкільництва українців у Великобританії сприяє усвідомленню того, що школи українознавства в цій країні сприяють національному самозбереженню та поширенню української мови серед наших співвітчизників. Однак, проблемою українознавчого шкільництва в наш час є зменшення численності учнів через зниження народжуваності в сім'ях етнічних українців, зростання кількості змішаних подружжів, асиміляція, різний рівень володіння українською мовою, оскільки для багатьох учнів вона вже стала іноземною тощо (Руснак, & Василик, 2020, с. 30).

Дослідження розвитку рідномовної освіти та виховання українців за кордоном дає підстави стверджувати, що навчання української мови в діаспорі спрямоване на формування україномовної особистості, збереження від мовного винародовлення, зв'язок з материковими українцями та знання про батьківщину своїх предків. До того ж, перспективи їхньої майбутньої успішної кар'єри пов'язані з рідномовною підготовкою, комунікативними навичками та здібностями. Чимало структур та інституцій у нашій країні прагнуть мати вплив на їхнє формування у юних українців. Проте жодна з них не може замінити в цьому плані впливу родини. "Наукові дослідження питання цінностей (ураховуючи багатовіковий досвід, зокрема, християнського вчення), – на переконання учених, – повинні стати основою в питаннях формування сімейної політики країни" (Георгадзе, 2017, с. 60). Незважаючи на те, що економічні, соціально-політичні ситуації накладають відбиток на все, що дбайливо оберігали наші предки, життєві ситуації спонукають нас задумуватись над тим, що "тільки дружна сім'я здатна вберегти нас в цьому складному світі" (Георгадзе, 2017, с. 61).

Спілкуючись рідною мовою молоді люди поведуться відповідно до культури поведінки старших членів своїх родин, і мовний контекст впливає на зміни у їхній поведінці. Саме завдяки опануванню рідної мови молодь активно засвоює соціальний досвід і особливості поглядів на світ своїх найрідніших людей. Якщо звернути увагу на досвід родинного виховання в елітних українських колах, то можна помітити, що компонентом моделі виховання елітарної особистості є мовленнєво-культурний аспект. Українські дослідники стверджують, що вітчизняна еліта кінця XIX – початку XX ст. сформувала український риторичний ідеал. Вони переконують, що "В умовах заборон український риторичний ідеал стає пристрасним, вольовим, образним, багатожанровим. Його формують історичні праці і політичні промови М. Грушевського, мовні дискусії М. Коцюбинського, І. Огієнка, Олени Пчілки, Б. Грінченка, поетична мова Лесі Українки, творчий доробок Т. Рильського й інших представників української

еліти" (Йовенко, & Терешко, 2010, с. 196–197). На переконання вчених, риторичний ідеал української еліти серед інших включав "мовну довершеність", "відкритість оратора до людей", "ґрунтовні знання з багатьох наук", "вільне володіння українською літературною мовою", "виразне індивідуальне мовомислення" (Йовенко, & Терешко, 2010, с. 196–197). В елітних українських родинах структурними компонентами виховання риторичного ідеалу кінця XIX – початку XX ст. були: риторична етика батьків, культура мислення й мовлення, культура спілкування, особиста культура (Йовенко, & Терешко, 2010, с. 196–197).

Формування особистості відбувається в комунікативному просторі рідномовного середовища, хоча в умовах сьогодення в багатьох родинах підтримується оволодіння дітьми іноземними мовами. За взаємодії накопиченого особистістю рідномовного й іншомовного досвіду спілкування та усвідомлення потреби застосування знань в іншомовній сфері особистість має шанс реалізуватися в подальшій життєдіяльності.

Натепер, в умовах широкомасштабної агресії росії проти України, із прикриття зазначаємо, що багато наших співвітчизників досі не використовують рідну мову в повсякденному житті. Вважаючи українську мову одухотворенням нашого життєдайного середовища, Василь Лизанчук констатував: "Мільйонам громадян довелося покинути Україну з початку широкомасштабного російського вторгнення. Вимушений переїзд – наша зустріч з Європою віч-на-віч, в якій ми маємо показати себе не російськомовними українцями, а нацією, яка гідна своєї держави" (Лизанчук, 2022).

На переконання Івана Огієнка, "Рідна мова глибоко просякає наше духовне життя – приватне і державне" (Огієнко, 1995, с. 11). Вона належить до соціальних і духовних цінностей народу, у ній найяскравіше виявляється ментальність українця. Обстоюючи єдність і соборність української нації й держави, вчений наголошував, що "тільки рідна мова приносить людині найбільше і найглибше особисте щастя, а державі – найсильніші патріотичні характери" (Огієнко, 1995, с. 11).

Сучасні заклади вищої освіти володіють надзвичайно великими можливостями для створення такого мотиваційного педагогічного, психологічного й інформаційного середовища, яке б культивувало в людині та суспільстві "морально-духовну потребу опанувати українську мову, сприяти її повноправному функціонуванню, а також утверджувало порозуміння між людьми, громадянську злагоду у вільній від московських загарбників Україні, толерантність існування національних культур" (Лизанчук, 2022).

У суспільстві помітною є духовна криза молоді, яка своєю більшістю прагне виїзду за кордон, плануючи швидко підвищити матеріальний рівень, просунутись на професійному рівні. На переконання учених криза "... внесла більш раціональне бачення світу, загострила деякі характерні якості, як то стремління до індивідуальної свободи та чутливе сприйняття дійсності, відкрила очі на дійсне становище економіки та політики ..." (Салогубова, 2009, с. 57).

Дослідники проблеми розвитку рідномовної освіти українців в умовах західної діаспори (XX – початку XXI ст.) Світлана Романюк висловила своє бачення необхідності впровадження в сучасній системі освіти України теоретичного і практичного досвіду навчання української мови в західній діаспорі. Серед її рекомендацій з цього питання виокремлюємо найактуальніші, ті, які стосуються підписання угод про співпрацю в галузі рідномовної освіти з державними, громадськими освітніми закладами і структурами країн проживання українців; проведення спільних

наукових заходів з обміну досвідом навчання української мови; вивчення, систематизації та впровадження позитивного досвіду зарубіжних українців із проблем рідномовної освіти (Романюк, 2015).

Дискусія і висновки

У нинішніх умовах життя українського суспільства, яке перебуває під впливом широкомасштабної російської агресії проти нашої держави, у молодого покоління загострились характерні якості, що потребує підвищеного впливу в навчанні та вихованні юнаків і дівчат рідномовного оточення й української мови, оскільки без них неможливий розвиток їхньої національної духовності, культури. Рідна українська мова здійснює вплив на формування свідомості молодих громадян і традиційно вважається не лише мовою родини, а й мовою спілкування в громаді.

Згідно зі ст. 12 "Ключові індикатори ефективності реалізації державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності" Закону України "Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності" серед таких індикаторів вказані "збільшення кількості громадян, які володіють українською мовою"; "збільшення обсягів україномовного інформаційного та культурного продукту" (Верховна Рада України, 2023).

У комунікативному просторі рідномовного середовища засвоєння мови відбувається швидше, ніж в іншомовному. Натепер значущим є підвищення престижу української мови шляхом запровадження у всіх сферах життя українців єдиної мовної політики, розвитку в молоді почуття національної приналежності, створення умов для задоволення рідномовних потреб закордонних українців, формування комфортного україномовного середовища. У цій ситуації "Рідномовний катехізис" ("Наука про рідномовні обов'язки") Івана Огієнка повинен стати своєрідним статутном у галузі мовної політики й освіти задля забезпечення державності українського народу, підняття його культурного рівня, виховання національно-патріотичних почуттів.

Джерела фінансування Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Верховна Рада України (2002, 2024). *Сімейний Кодекс України* (Закон України № 2947-III. Із змінами, внесеними згідно із Законом. № 4073-IX від 20.11.2024). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>
- Верховна Рада України (2010). *Концепція державної мовної політики*. Схвалено Указом Президента України від 15 лютого 2010 року № 161/2010. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/161/2010#Text>
- Верховна Рада України (2019). *Про схвалення Стратегії популяризації української мови до 2030 року "Сильна мова – успішна держава"*. Розпорядження від 17 липня 2019 р. № 596-р. Із змінами, внесеними згідно з Розпорядженнями КМ № 1585-р від 16.12.2020, № 474-р від 19.05.2021. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/596-2019#Text>
- Верховна Рада України (2023). *Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності* (Закон України від 13.12.2023, № 2834-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
- Георгадзе, Т. О. (2017). Педагогічні умови формування сімейних цінностей в учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки* (с. 59–62). Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. Видавничий дім "Гельветика". <https://tnu.edu.ua/sites/default/files/normativbasa/tnupsiho-peddekabr2017m.pdf>
- Іовенко, Л. І., & Терешко, І. Г. (2010). *Традиційне родинне виховання українців*. РВЦ "Софія".

Лизанчук В. (2022, 7 червня). Українська мова – одухотворення нашого життєдайного середовища. *Голос України*, № 13185. <http://www.golos.com.ua/article/361045>

Огієнко, І. І. (1995). *Наука про зобов'язання рідної мови. Обов'язки. "Фенікс"*.

Романюк, С. З. (2015). Розвиток рідномовної освіти українців в умовах західної діаспори (XX – початок XXI століття [Дис. д-ра пед. наук]. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Romanyuk_23.12.2015_disertac.pdf

Руснак, І. С., & Василик, М. С. (2020). Сучасні тенденції розвитку рідномовної освіти закордонних українців. У Г. І. Дідук-Ступ'як, Т. М. Миколенко, М. В. Пігур (Ред.), *Актуальні проблеми лінгводидактики в сучасному освітньому середовищі* (с. 27–31). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16501/1/rusnak_i.pdf

Салогубова, О. Є. (2009). Мова в світоглядних орієнтаціях українців. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 38, 52–59. https://old-zdia.znu.edu.ua/gazeta/VISNIK_38_5.pdf

Шумейко, О. А. (2019). Значення мови для саморозвитку особистості в сучасному українському суспільстві. У Гетьман А. П. (Ред.), *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному українському суспільстві* (с. 117–123). Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. Право. https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/16939/1/Shumeyko_117-121.pdf

References

- Georgadze, T. O. (2017). Pedagogical conditions for the formation of family values in students of grades 5–9 of secondary educational institutions. In *Modern problems and prospects for the development of psychology and pedagogy* (pp. 59–62). Tavrichesky National University named after V. I. Vernadsky. Publishing house "Helvetica" [in Ukrainian]. <https://tnu.edu.ua/sites/default/files/normativbasa/tnupsiho-peddekabr2017m.pdf>
- Lyzanchuk V. (2022, 7 June). Ukrainian Language – The Spiritualization of Our Life-Giving Environment. *Voice of Ukraine*, № 13185 [in Ukrainian]. <http://www.golos.com.ua/article/361045>
- Ogienko, I. I. (1995). *Science of Native Language Obligations. "Phoenix" [in Ukrainian]*.
- Romanyuk, S. Z. (2015). Development of Native Language Education of Ukrainians in the Conditions of the Western Diaspora (XX – early XXI centuries) [Doctoral dissertation of Pedagogical Sciences, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University] [in Ukrainian]. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Romanyuk_23.12.2015_disertac.pdf
- Rusnak, I. S., & Vasylyk, M. S. (2020). Modern trends in the development of native language education of Ukrainians abroad. In G. I. Diduk-Stup'yak, T. M. Mykolenko, & M. V. Pigur (Eds.) *Current problems of linguistic didactics in the modern educational environment* (pp. 27–31). Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University [in Ukrainian]. http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16501/1/rusnak_i.pdf
- Salogubova, O. Ye. (2009). Language in the Worldview Orientations of Ukrainians. *Humanitarian Bulletin of the Zaporizhzhia State Engineering Academy*, 38, 52–59 [in Ukrainian]. https://old-zdia.znu.edu.ua/gazeta/VISNIK_38_5.pdf
- Shumeyko, O. A. (2019). The importance of language for the self-development of the individual in modern Ukrainian society In A. P. Hetman (Ed.), *Problems of self-development of the individual in modern Ukrainian society* (pp. 117–123). Yaroslav the Wise National Law University [in Ukrainian]. https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/16939/1/Shumeyko_117-121.pdf
- Verkhovna Rada of Ukraine (2002, 2024). *Family Code of Ukraine* (Law of Ukraine № 2947-III. As amended by Law No. 4073-IX of 20.11.2024) [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>
- Verkhovna Rada of Ukraine (2010). *Concept of State Language Policy*. Approved by Decree of the President of Ukraine No. 161/2010 of February 15, 2010 [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/161/2010#Text>
- Verkhovna Rada of Ukraine (2019). *On approval of the Strategy for the Popularization of the Ukrainian Language until 2030 "A Strong Language is a Successful State"*. Order of July 17, 2019 No. 596-r. As amended by the Orders of the Cabinet of Ministers No. 1585-r of December 16, 2020, No. 474-r of May 19, 2021 [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/596-2019#Text>
- Verkhovna Rada of Ukraine (2022). *On the Basic Principles of State Policy in the Sphere of Promoting Ukrainian National and Civic Identity* (Law of Ukraine of 13.12.2022, No. 2834-IX) [in Ukrainian]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
- Yovenko L. I., & Tereshko, I. G. (2010). *Traditional Family Education of Ukrainians*. Sofia [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 15.05.25

Прорецензовано / Revised: 27.07.25

Схвалено до друку / Accepted: 01.08.25

Alla MARUSHKEVYCH, DSc (Ped.), Prof.
ORCID ID: 0000-0002-1969-7771
e-mail: marushkevich@ukr.net
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE ROLE OF HOME LANGUAGE AND HOME LANGUAGE ENVIRONMENT IN THE EDUCATION AND UPBRINGING OF YOUTH

Background. *The article studies the pressing issue of the importance of the Ukrainian language and home language environment in educating the young generation. It highlights changes in the economic, political, cultural, and educational life of society, as well as the challenges of the political situation in the country, which have led some individuals to lose their core life values, experience moral decline, and necessitate reforms in social institutions and structures, including the institution of family, where the upbringing of children and youth has always been a priority.*

Results. *The article focuses our attention on the need to strengthen the efforts of families and educators in fostering national self-awareness among young people and in cultivating an attitude toward the native language as the nation's code. It lists state documents that explore expanding the Ukrainian language educational space, meeting language and educational needs, and developing a high level of communicative culture in individuals. The interpretation of Ivan Ohienko regarding language as the most valuable treasure of every nationality and family as the key link in the process of home language education is highlighted.*

The article declares that Ukraine has developed the Strategy for Promoting the Ukrainian Language until 2030, "Strong Language – Successful State," which formulates the scientific perspective on the lifestyle and mindset of future generations. Attention is drawn to studies by Ukrainian scholars on the functioning of the home language environment for Ukrainians living outside their homeland. It is proven that teaching the Ukrainian language in the diaspora aims to develop a Ukrainian-speaking identity and prevent linguistic assimilation.

A special focus is placed on the formation of individual culture, intelligence culture, speech, and communication in elite Ukrainian families within the past centuries. The article asserts that in a home language environment, language is acquired through real life experiences, whereas in a foreign language environment, it is mastered through cognitive processes.

Conclusions. *It is substantiated that the role of the Ukrainian language and home language environment in the education and upbringing of youth is extremely significant, as without them, the development of national spirituality and culture is impossible.*

Keywords: *Ukrainian language, home language environment, education, upbringing, spirituality, culture.*

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

УДК 378.013

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.21.10>

Катерина МЕЛІКОВА, асп.

ORCID ID: 0009-0006-5755-3329

e-mail: katerina.bk9999bk@ukr.net

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

РОЛЬ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ СТУДЕНТІВ У РЕЦЕПЦІЇ ВЧЕНИХ-ПЕДАГОГІВ

Вступ. Виховне середовище закладу вищої освіти має вагоме значення у формуванні мотивації учіння студентів, адже воно створює сприятливі умови для усвідомленої й цілеспрямованої праці здобувачів освіти, яка базується на педагогічних принципах і методах, які так само формують розуміння цінності знань. Київський національний університет імені Тараса Шевченка має багату спадщину завдяки провідним викладачам кафедри, які сформували міцний фундамент у національній педагогіці.

Результати. Науково-педагогічна діяльність викладачів кафедри ґрунтується на ідеях гуманізму, особистісно орієнтованого підходу й інтеграції навчання з вихованням, на важливості створення середовища, яке сприяє формуванню внутрішньої мотивації учіння студентів через розвиток їхньої суб'єктності, творчого потенціалу, рефлексивних здібностей і потреби у самореалізації. Акцентується на формуванні емоційно безпечної атмосфери, яка забезпечує психологічний комфорт студентів, їхню відкритість до нового досвіду та готовність до активної участі в освітньому процесі. Фундаментальними складовими виховного середовища, на думку викладачів кафедри, є соціальна взаємодія, яка сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню почуття приналежності до академічної спільноти та підвищенню соціальної мотивації студентів.

Виховне середовище забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними вміннями, створюючи тим самим умови для реалізації студентами власного потенціалу в різних видах діяльності. Не менш важливим є індивідуалізація освітнього процесу, яка реалізується через врахування особистісних особливостей студентів, їхніх потреб, інтересів і професійних цілей.

Важливою складовою виховного середовища є розвиток рефлексивних здібностей студентів, формування здатності до самоаналізу, самоконтролю та саморефлексії. Виховне середовище сприяє формуванню у студентів критичного мислення, умінь оцінювати власні досягнення та визначати напрями подальшого вдосконалення.

Висновки. Науково-педагогічна спадщина викладачів кафедри педагогіки Шевченкового університету є цінним джерелом наукових ідей для сучасної педагогічної практики, розкриває концептуальні підходи до організації виховного середовища, яке сприяє підвищенню мотивації учіння студентів і забезпечує гармонійний розвиток, формування професійної компетентності й готовності до самостійної діяльності в умовах динамічних змін сучасного суспільства.

Ключові слова: виховне середовище, заклад вищої освіти, мотивація, учіння, педагогічна спадщина.

Вступ

Постановка проблеми. Для кращого розуміння важливості ролі виховного середовища закладів вищої освіти у формуванні мотивації учіння студентів, варто звернутися до педагогічної спадщини викладачів кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Адже саме у їхньому творчому доробку висвітлюються важливі аспекти впливу виховного середовища на формування мотивації учіння студентів ЗВО.

Особливо актуалізуються означені аспекти саме в умовах воєнного стану, коли суспільство, а зокрема освітній процес, зазнає суттєвих змін. У реаліях війни важливо не лише зберегти якість освіти, а й забезпечити такі умови для студентів, що дозволяють зберігати та формувати внутрішню мотивацію учіння. У цей складний період, коли багато студентів переживають стрес, втрату, невизначеність та інші наслідки війни, виховне середовище освітнього закладу має стати тим безпечним осередком, де зберігаються оптимістичні настрої, підтримка, налаштованість на розвиток і здобуття знань.

Виховне середовище закладу вищої освіти включає сукупність соціокультурних, психологічних і педагогічних факторів, які взаємодіють у процесі навчання та виховання студентів. Це середовище формує умови для розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій і мотиваційної сфери. Згідно з дослідженнями, ефективне виховне середовище сприяє підвищенню внутрішньої мотивації студентів, що, у свою чергу, позитивно впливає на їхню академічну успішність і професійну підготовку (Кубай, 2022).

Варто зазначити, що педагогічні фактори (методи навчання, організація навчального процесу та використання сучасних педагогічних технологій) також мають

значний вплив на мотивацію учіння студентів. Використання інтерактивних методів навчання й залучення студентів до активної діяльності підвищує їхню зацікавленість у навчанні та сприяє розвитку професійної мотивації (Клочко, & Коломієць, 2012).

Педагогічна спадщина викладачів кафедри педагогіки КНУ імені Шевченка є надзвичайно важливою в цьому контексті, оскільки їхні наукові дослідження та методичні рекомендації стосуються не лише традиційних підходів до організації навчального процесу, але й орієнтовані на інтеграцію сучасних підходів, які враховують соціально-психологічні фактори. Важливим аспектом цих досліджень є вивчення впливу виховного середовища на формування мотивації учіння студентів, особливо в умовах стресових ситуацій і складних соціальних обставин. У цей час, коли необхідно адаптуватися до нових реалій, зокрема до навчання в умовах дистанційного та змішаного формату, роль підтримки з боку викладачів і одногрупників набуває ще більшої ваги.

Мета статті – розкрити підходи щодо трактування поняття "виховне середовище", визначити роль виховного середовища у формуванні мотивації учіння студентів у педагогічній творчості викладачів кафедри педагогіки Шевченкового університету.

Огляд літератури. Питання виховного середовища досліджували: Сухомлинський В. О., Виготський Л. С., Махмутов М. І., Селіванова Н. Л., Гаврилін О. В., Маценко Л. М. Творчість викладачів кафедри у своїх працях аналізували: Марушкевич А. А., Кузьменко Н. М., Спіцин Є. С., Жиленко М. В., Плахотнік О. В.

Результати

Виховне середовище є важливим чинником у формуванні особистості, оскільки саме воно визначає умови для розвитку та соціалізації індивіда. Це не лише фізичний простір, але й соціальна атмосфера, психологічний клімат і взаємодія між учасниками освітнього процесу закладів вищої освіти. Воно сприяє розвитку моральних, інтелектуальних та емоційних якостей особистості, мотивації учіння й має безпосередній вплив на формування її цінностей, переконань і поведінки. В умовах сучасного суспільства виховне середовище повинно враховувати потреби студентів, а також сприяти їхній готовності до взаємодії з оточуючим світом. Вважаємо за доцільне розглянути ключові аспекти виховного середовища, його компоненти та роль у розвитку індивідуальних особливостей особистості згідно з уже наявними думками. На нашу думку доцільним буде розглянути деякі існуючі визначення виховного середовища, для чіткішого розуміння досліджуваної теми. В енциклопедії Академії педагогічних наук України вважають що це середовище, що має прямий та опосередкований вплив на особистість на макрорівні, сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які створюють умови для передачі життєвого, суспільно-історичного досвіду людства й національної культури, формування фізичного, психічного та соціального адаптаційного потенціалу особистості, процесу та завершення творчої самореалізації (Кремін, 2008, с. 95).

Януш Корчак у праці "Як любити дитину" виокремлює й описує різні типи освітньо-виховного середовища: догматичне, безтурботне, кар'єрне і творче (Корчак, 2016). Педагог вважає, що догматичне середовище описується тим, що дитина в таких умовах перебуває у позиції пригнічення власної волі, ігнорування ініціативи й активності, беззаперечному підпорядкуванні вимогам батьків, учителів, узагалі старших. Головний принцип поведінки – вказівка педагога, вихователя є найвищим законом і виконується без найменших сумнівів. Такий варіант взаємовідносин підтримує розвиток пасивності і підпорядкованість дитини. Безтурботне середовище відрізняється тим, що утворює умовно незалежну, але пасивну особистість. Безтурботний тип виховного середовища виникає в таких школах, де доброзичливе, щиросердне ставлення до учнів не забезпечується відповідною вимогливістю; коли перед вихованцями не ставляться важкі завдання та не створюються нові перспективи, не заохочується необхідна для їхнього особистісного розвитку концентрація духовних, інтелектуальних і фізичних сил. Такі умови сприяють автономному розвитку, але сприяють пасивній життєвій позиції дитини. Відповідно кар'єрне середовище відрізняється тим, що утворюється атмосфера суперництва, виступування, формується завзятість школярів, але її поява зумовлена раціональним підходом, а не власними потребами. Як зауважував видатний педагог, у таких умовах дітей не люблять і не виховують, а їх тільки оцінюють. Творче середовище характеризується тим, що в ньому відбувається саморозвиток вільної й активної особистості. Тільки таке освітньо-виховне середовище може існувати як середовище різностороннього розвитку активної особистості, розвитку обдарованості.

Однією з основних ідей педагогічної спадщини є концепція цілісного підходу до навчання, де виховне середовище є не лише місцем для здобуття знань, а й простором для особистісного розвитку студента. Вона передбачає, що педагогічний процес повинен бути національним на формування у студентів не лише професійних компетенцій, але й мотивації, емоційної стійкості,

здатності до саморозвитку й активної громадянської позиції. Це особливо важливо в умовах військового стану, коли студенти часто стикаються з труднощами, пов'язаними з відсутністю стабільності, що може значно впливати на їхню мотивацію учіння. У цей період виховне середовище університету повинно стати не лише джерелом знань, а й підтримкою для кожного студента, допомагаючи йому адаптуватися до умов змін і долати труднощі.

Виховне середовище, яке сприяє розвитку мотивації учіння, повинно мати кілька важливих компонентів. Насамперед, це безпечне й комфортне середовище для студентів, яке сприяє їхній емоційній стабільності та внутрішній готовності до навчання. До того ж, важливою складовою є залучення студентів до активної участі в житті університету, формування в них відчуття належності до спільноти, де вони можуть реалізувати свій потенціал. В умовах війни особливо актуальними є ті педагогічні підходи, які передбачають використання емоційної підтримки, психосоціальної допомоги, інтерактивних методів навчання, що сприяють залученню студентів до навчального процесу. У такий спосіб виховне середовище стає важливим фактором у підтримці мотивації студентів, допомагаючи їм долати стрес і знаходити сили для продовження навчання навіть в умовах надзвичайних обставин.

Як зазначав С. Л. Рубінштейн, для того, щоб студенти, по-справжньому включилися в роботу, необхідно зробити так, щоб поставлені в ході освітнього процесу завдання були не лише зрозумілими, але й внутрішньо прийнятними, тобто щоб вони набули значимості і знайшли відгук і опору точку у її переживаннях. Відповідно важливого значення набуває розуміння зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння й розгляд мотивації учіння як процесу детермінації і самодетермінації (Сердюк, 2014, с. 150).

Мотивація учіння є основою для активної участі студентів у навчальному процесі. Вона впливає на рівень залученості, глибину засвоєння матеріалу й загальну академічну успішність. Високий рівень мотивації сприяє кращому засвоєнню знань, розвитку критичного мислення та підвищенню самостійності студентів (Лук'янова, 2009).

Ураховуючи ці фактори, звернення до педагогічної спадщини викладачів кафедри педагогіки КНУ імені Тараса Шевченка є надзвичайно важливим науковим кроком, оскільки дозволяє не лише вивчити досвід попередніх поколінь педагогів, а й адаптувати його до сучасних умов. Це допомагає краще зрозуміти роль виховного середовища у формуванні мотивації учіння студентів, особливо в умовах соціальних і політичних змін, які мають значний вплив на навчальний процес.

Окремо вважаємо за доцільне коротко розглянути діяльність кафедри педагогіки як базової та узагальнюючої установи з педагогічної підготовки та просвіти студентів університету. У різні історичні періоди предмети педагогічного спрямування читали видатні учені, серед яких С. С. Гогоцький – випускник Київської духовної академії, доктор філософії та стародавньої філології, перший викладач педагогіки. Філософські погляди С. С. Гогоцького формувалися під впливом філософії Гегеля, яку вчений цінував насамперед за історико-філософську концепцію. Позитивним у гегелівській філософії, вважав С. С. Гогоцький, є визнання того, що весь світ наповнений єдиним розумом і виявляє в усіх його складниках один верховний план, а також того, що всі окремі предмети пов'язані між собою, як шаблї одного розвитку. Значну увагу вчений приділяв філософії Канта, вбачаючи позитивний момент у тих поглядах філософа, які

сприяють подальшому розвитку філософської проблематики. С. С. Гогоцький наполягав, що кантівське вчення про "антиномії" зумовило "блискучу систему Гегеля та її діалектичний метод", а проголошення першості духу щодо природи – філософію Фіхте і так визначило головні напрями подальшого розвитку філософії. С. С. Гогоцький став автором першої вітчизняної філософської енциклопедії, чотиритомного "Філософського лексикону" (1857–1873), "Філософського словника, або Короткого пояснення філософських і інших наукових виразів, які зустрічаються в історії філософії" (1876), а також багатьох психологічних та історико-педагогічних праць (Курас, 2003).

У праці "Теоретико-методичні підходи С. Ананьїна до організації навчально-виховного процесу" – описано й узагальнено теоретичні підходи С. Ананьїна до організації естетичного та трудового виховання дітей, розкрито сутність педологічних ідей із проблеми розвитку особистості. Як підтверджують результати дослідження, значна частина статей (11 праць) педагога 1922–1928 рр. публікувалася на сторінках журналу "Шлях просвіти" (згодом перейменованого у "Шлях освіти") і в часописі "Радянська освіта". Встановлено, що з особливою увагою С. Ананьїн опрацьовував питання з теорії виховання, новітніх методів навчання, проблем вікової психології та компаративної педагогіки. Разом з тим, вчений аналізував суперечності освітньої галузі в журналі "Музика", де було вміщено статті та рецензії професора. У них педагог розкривав важливість загального естетичного виховання дітей та молоді, акцентував увагу на його обов'язковості у змісті шкільної освіти через колосальний глибинний вплив на розвиток особистості. На основі аналізу теоретико-методичних підходів С. Ананьїна до організації навчально-виховного процесу, визначено його позицію щодо способів естетичного виховання дітей. У дисертації С. Ананьїн узагальнив визначення поняття естетичного виховання, визначив його специфічні ознаки, структурні компоненти, механізми впливу. Учений детально проаналізував у контексті формування гармонійної особистості учня конкретні методи та прийоми естетичного виховання. Останнє, зважаючи на рівень професійної майстерності вчителя та спадковість індивіда і його набутий досвід, він вважав дієвим інструментом формування особистості у процесі соціалізації, розвитку позитивних якостей дитини, залучення індивіда до духовних цінностей, до естетичного сприйняття дійсності та переживання, вироблення естетичного смаку й уявлення про ідеал. С. Ананьїн розробив та апробував новаторський для того часу екскурсійний метод у навчанні та вихованні школярів. Цей метод мав значний освітній потенціал завдяки максимальній наближеності до реалій життя. В екскурсії С. Ананьїн вбачав особливу й ефективну форму унаочнення, яка швидко активізує сприймання учнів. До того ж, цей метод – один із найзручніших засобів подолання вербалізму в навчанні. Ніякий опис, жодна книга і словесне зображення, за С. Ананьїним, не в змозі повноцінно відтворити істинне знання. А за допомогою проведення екскурсій можна значно розширити межі дитячого досвіду та поглибити знайомство з різноманітними витворами людської життєдіяльності: архітектурою, різними галузями виробництва, шедеврами мистецтва, мальовничою природою, життям людей тощо. Ученим розроблено рекомендації щодо застосування екскурсійного методу, виділено етапи його реалізації, кожному з них С. Ананьїн дав наукове обґрунтування. Методи успішного формування індивіда, його трудового виховання розглядалися С. Ананьїним у декількох монографічних працях "Історія педагогіки" (1911), "Трудове виховання, його минуле і сучасне"

(1924), "Історія педагогічних течій" (1929), що відзначались постійним зверненням вченого до засад індивідуального підходу, який слугував однією з основ педології як науки. С. Ананьїн був прихильником педологічних ідей. Характеризуючи узагальнені С. Ананьїним теоретичні засади трудового виховання учнів, встановлено, що, він вважав працею будь-яку діяльність, спрямовану на подолання певних перешкод та досягнення поставленої мети (Кошечко, 2008).

С. Х. Чавдаров акцентував увагу на проблемі науково-педагогічної діяльності, вбачав у керівній ролі особистості педагога у процесі здійснення навчально-виховного процесу та формування у нього саме ціннісних переконань, особистісно-ціннісних позицій. Переймався проблемами формування загальнолюдських моральних цінностей дітей і молоді. Учений порушував проблему методів навчання, виокремив словесні, наочні і практичні. На його думку методи впливають на розвиток мислення, пам'яті, творчої уяви, створення світогляду, розвивають допитливість, кмітливість, увагу, силу волі, інтерес до знань, сприяють усебічному розвитку особистості (Бакум, 1996). С. Х. Чавдаров постійно враховував потреби часу. Його праця "Принципи радянської дидактики" і тепер є корисною для шкільної практики та педагогічної теорії. С. Х. Чавдаров приділяв значну увагу розробці проблем ідейно-політичного, трудового, патріотичного й морального виховання дітей, організації виховної роботи в школі і сім'ї в праці "Патріотичне виховання дітей в сім'ї" (1956), "Деякі питання дошкільної педагогіки" (1958) (Бондар, 2005, с. 337).

М. М. Грищенко – вчений звертається до дидактичних проблем педагогіки вищої школи, до питань організації самостійної навчальної роботи студентів, забезпечення ефективності педагогічної практики, досліджує особливості навчально-виховної роботи з першокурсниками, їхньої адаптації до умов навчання у ЗВО, розробляє методичні поради молодим викладачам тощо (праці "Вчись самостійно працювати", 1969; "Навчально-виховна робота з першокурсниками", 1974). Наприклад, корисним посібником для викладачів-початківців стали "Дидактичні поради молодому викладачеві" (1973), де М. М. Грищенко ділиться думками й багатим педагогічним досвідом стосовно читання лекцій, проведення семінарських і лабораторних занять, організації консультативної допомоги студентам, керівництва їхньою самостійною навчальною роботою, залучення їх до наукових пошуків тощо.

На переконання педагога, правильна організація викладачем самостійної роботи студентів, прищеплення їм навичок організації розумової праці (вміння опрацьовувати каталоги, здійснювати бібліографічний пошук у підготовці до лекцій, семінарів, курсових робіт, працювати з книгою тощо) сприяє творчому засвоєнню науки, є одним із чинників високої успішності. Учений вважав, що розвиток умінь і навичок працювати самостійно не лише забезпечує міцне засвоєння знань, а й впливає на формування особистісних якостей молоді людини: "виховує ініціативу, організованість, наполегливість, впевненість у своїх силах, самостійність суджень, розвиває увагу та інтерес до науки". Отже, наголошує автор, вміння працювати самостійно активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває творчі можливості, тобто є необхідною умовою вдосконалення педагогічного процесу у ЗВО. Великого значення в забезпеченні ефективного викладання М. М. Грищенко надавав особі вчителя, його педагогічній майстерності. Розмірковуючи над тим, як важливо для лектора вміти професійно володіти словом, голосом та інтонацією, учений закликав молодих

викладачів вчитися цьому, працювати над собою, самовдосконалюватися. М. М. Грищенко сам досконало володів лекторським мистецтвом, і у споминах своїх студентів постає глибоко ерудованим та емоційним викладачем, який умів захопити аудиторію. Він розглядав постать педагога як таку, що має бути взірцем для вихованців, авторитетом і тактовним керманічем. Сам учений зробив значний внесок у підготовку й виховання не лише студентської молоді, а й висококваліфікованих педагогічних кадрів для закладів вищої освіти і наукових установ (Дічек, 2005, с. 470).

А. М. Алексюк – доктор педагогічних наук, професор, фахівець у галузі методів навчання в середній і вищій школі, заступник Міністра освіти, завідувач кафедри педагогіки (Різун, Тимошик, & Конверський, 2004) у своїх працях приділяв особливу увагу проблемам теорії виховання, кількості і якості яких свідчить про його наполегливу науково-аналітичну роботу. Ключовою думкою, що є головною у творчих здобутках Анатолія Миколайовича Алексюка – важливість не лише виховання громадянина вільної незалежної держави, а й навчання цінностей демократії, оволодіння знаннями про права, свободи, закони, обов'язки громадянина перед державою й забезпечення кожному гідного захисту із її боку. Лише вихованням не можна досягнути бажаних цілей, студент має також знати цінності і вміти володіти власними правами, вміти обстоювати їх і виконувати громадянські обов'язки перед народом і державою. У своїх наукових працях учений чітко формулює чинники творення особистості. Людина народжується як індивід, як суспільний суб'єкт, із притаманними їй природними задатками та формується як особистість у системі суспільних відносин унаслідок цілеспрямованого виховання. Розвиток людини – процес фізичного і психічного становлення та формування її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некермованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання й навчання. Процес розвитку людини супроводжується фізичними та психічними, кількісними та якісними змінами. А. М. Алексюк виокремив об'єктивні та суб'єктивні аспекти формування особистості. До об'єктивних чинників він відносив обов'язкові категорії суспільного життя, які закладені в самому суспільстві, природа якого й коригує поведінку людей. Ці засади визначені в матеріально-технічній складовій суспільства, у навколишньому середовищі, а також у духовному та фізичному світі людини. Суб'єктивними чинниками виховання учений вважав всю систему соціальних інститутів, з участю яких воно здійснюється. Саме так відбувається підготовка майбутніх фахівців через систему вищих і середніх спеціальних закладів. Складовими структурними елементами цієї системи соціальних інститутів є також сім'я, засоби масової інформації, організаторська і виховна діяльність держави, існуючих у ній освітніх систем, навчально-виховних закладів, зумовлена, в кінцевому підсумку, освітньо-виховними цілями, що ставляться суспільством (Алексюк, 1993, с. 217).

Виховання, зазначав А. М. Алексюк, є одним із найважливіших, пріоритетних факторів цілісного процесу становлення особистості. Водночас виховання є аспектом формування національної еліти, джерелом статусності, інтелігентності, справжньої професійної культури, патріотизму. У його умовах формується повноцінна, національно свідомо, самодостатня особистість, громадянин України (Алексюк, 1966, с. 1–12). Анатолій Алексюк як висококваліфікований знавець педагогіки ніколи не вивчав процеси навчання, виховання й розвитку особистості відокремлено один від одного, а лише у їхній

неподільності та синергії. У кожній його праці можна простежити взаємовплив і взаємну обумовленість цих педагогічних процесів. Описуючи специфіку навчання, учений завжди акцентував увагу на важливості виховного потенціалу складової уроку й освіти тощо. Ключовий аспект виховання передбачає цілеспрямовану організацію всієї життєдіяльності дітей, молоді й дорослих. Виховання – це процес становлення людини.

Анатолій Миколайович Алексюк сумістив педагогічний процес із виховним, який і є його суттєвим складовим компонентом. У деякому розумінні ці поняття є синонімічними, гіперболізуючи складність взаємозв'язку цілеспрямованих і стихійних впливів на вихованців, об'єктивних і суб'єктивних компонентів. Учений окремо не виокремлював питання дидактики чи теорії виховання. У всіх його роботах ці питання досліджуються взаємопов'язано, як дві сторони процесу становлення особистості. Анатолій Миколайович підкреслював, що не можна говорити про пріоритет навчання чи виховання студентів, ураховуючи що ці процеси повинні завжди взаємодоповнюватись і працювати на єдиний результат – повноцінне становлення особистості як неповторної й оригінальної у визначених соціальних контекстах суспільного життя. Удосконаленню цих компонентів має на меті сприяти весь освітній процес сучасного закладу вищої освіти, а студент і викладач-вихователі мають бути його суб'єктами. Опублікував понад 250 науково-педагогічних праць, серед яких: "Загальні методи навчання у школі" (1973, 1981), "Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: Модульне навчання" (1993), "Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія" (1998).

Доктор педагогічних наук, професор А. А. Марушкевич – завідувач кафедри педагогіки з 2013 р., коло наукових інтересів: історія освіти і науки України та зарубіжжя; історія кафедр педагогіки класичних університетів України; етнопедагогіка; якість оцінювання роботи науково-педагогічних кадрів в Україні та різних країнах світу; персоналізований досвід науково-педагогічної діяльності визначних постатей у галузі освіти; розвиток класичних українських і зарубіжних університетів. Започаткувала в українській педагогіці новий напрям – огієнкознавство. У дисертаційному дослідженні А. А. Марушкевич було знайдено трактування "науково-педагогічної спадщини І. Огієнка" як "системи переконань, провідних ідей, обґрунтувань, поглядів ученого щодо керівництва, навчання і виховання, які викладені в його опублікованих і неопублікованих працях і позитивно впливають на розв'язання актуальних проблем національної освіти і виховання" (Марушкевич, 2004, с. 34).

Дискусія і висновки

Проаналізувавши підходи й методики навчання історичних постатей кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, дійшли висновку, що виховний аспект має безпосередній вплив на мотивацію учіння студентів. Ми поділяємо погляди видатних діячів кафедри і вважаємо, що їхні напрацювання актуальні й дотепер. Фундаментальними позиціями залишається роль викладача, яка полягає не лише в передачі знань, а й у стимулюванні самостійності, формуванні критичного мислення та творчої активності студентів. Формування ефективного виховного середовища через поєднання освітнього простору, методичних інновацій і психологічної підтримки здобувачів освіти нині набуває ще більшої актуальності, враховуючи вплив воєнного стану. Подальші дослідження в цій сфері мають зосереджуватись на вдосконаленні методичних підходів, інтеграції цифрових технологій у навчальний процес і розробці програм психологічної підтримки студентів.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Алексюк, А. М. (1966). Теорія педагогіки і мистецтво виховання. *Радянська школа*, 6, 1–12.
- Алексюк, А. М. (1993). *Педагогіка вищої школи*. УСДО.
- Бакум, З. П. (1996). *Лінгводидактична спадщина С. Х. Чавдарова* [Дис. канд. пед. наук]. Інститут педагогіки АПН України.
- Бондар, Л. С. (2005). Чавдаров Сава Христофорович. У О. В. Сухомлинська (Ред.), *Українська педагогіка в персоналіях* (Т. 2, с. 336–341). Либідь.
- Дічек, Н. П. (2005). Грищенко Микита Минович. У О. В. Сухомлинська (Ред.), *Українська педагогіка в персоналіях* (Т. 2, с. 465–473). Либідь.
- Кремін, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Юрінком Інтер.
- Клочко, В. І., & Коломієць, А. А. (2012). *Формування мотивації навчально-пізнавальної діяльності студентів технічних спеціальностей*. Вінницький національний технічний університет. <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/15096/Формування%20мотивації%20навчально-пізнавальної%20діяльності.pdf>
- Корчак, Я. (2016). *Як любити дитину*. Клуб сімейного дозвілля.
- Кошечко, Н. В. (2008). Науково-педагогічна діяльність С. А. Ананьїна (1873–1942) [Автореф. дис. канд. пед. наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка].
- Кубай, Н. А. (2022). Психологічні особливості навчальної мотивації студентів. <https://theses.oa.edu.ua/DATA/10542/Кубай%20Наталія%20Анатоліївна.pdf>
- Лук'янова, М. (2009, лютий 4). *Навчальна мотивація учнів: психолого-дидактичний аспект*. Освіта. <https://osvita.ua/school/method/technol/2651/>
- Марушкевич, А. А. (2004). *Науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка в контексті розвитку національної освіти і виховання в Україні* [Дис. д-ра пед. наук]. Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
- Курас, І. Ф. (Ред.). (2003). *Провідники духовності в Україні*. Вища школа.
- Різун, В. В., Тимошик, М. С., & Конверський, А. Є. (2004). *Нариси історії Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Наша культура і наука.
- Сердюк, Л. З. (2014). Чинники внутрішньої мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Педагогіка та психологія*, 679, 148–156. <http://lib.iitta.gov.ua/5125/>

References

- Aleksyuk, A. M. (1966). Theory of pedagogy and the art of upbringing. *Radianska Shkola*, 6, 1–12 [in Ukrainian].

Kateryna MELIKOVA, PhD Student

ORCID ID: 0009-0006-5755-3329

e-mail: katerina.bk9999bk@ukr.net

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Aleksyuk, A. M. (1993). *Higher school pedagogy: Lecture course: Modular learning*. USDO [in Ukrainian].

Bakum, Z. P. (1996). *The linguodidactic heritage of S. Kh. Chavdarov* [PhD of Ped. Sciences Pedagogical Sciences dissertation]. Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].

Bondar, L. S. (2005). *Chavdarov Sava Khrystoforovich*. In O. V. Sukhomlynska (Ed.), *Ukrainian pedagogy in personalities* (Vol. 2, pp. 336–341). Lybid [in Ukrainian].

Dichek, N. P. (2005). *Hryshchenko Mykyta Mynovych*. In O. V. Sukhomlynska (Ed.), *Ukrainian pedagogy in personalities* (Vol. 2, pp. 465–473). Lybid [in Ukrainian].

Klochko, V. I., & Kolomiets, A. A. (2012). *Developing motivation for educational and cognitive activity among technical students*. Vinnytsia National Technical University [in Ukrainian]. <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/15096/Формування%20мотивації%20навчально-пізнавальної%20діяльності.pdf>

Korchak, J. (2016). *How to love a child*. Klub Simeinoho Dozwillia [in Ukrainian].

Koshechko, N. V. (2008). *Scientific and pedagogical activity of S. A. Ananin (1873–1942)* [Abstract of PHD of Ped. Sciences dis.]. Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].

Kremin V. G. (2008). *Encyclopedia of Education*. Yurinkom Inter [in Ukrainian].

Kubai, N. A. (2022). *Psychological features of students' learning motivation* [in Ukrainian]. <https://theses.oa.edu.ua/DATA/10542/Кубай%20Наталія%20Анатоліївна.pdf>

Kuras, I. F. (Ed.). (2003). *Guides of spirituality in Ukraine*. Vyshcha Shkola [in Ukrainian].

Lukianova, M. (2009, February 4). *Students' learning motivation: Psychological and didactic aspects*. Osvida.ua [in Ukrainian]. <https://osvita.ua/school/method/technol/2651/>

Marushkevych, A. A. (2004). *The scientific and pedagogical heritage of Ivan Ohienko in the context of the development of national education and upbringing in Ukraine* [Doctor of Pedagogical Sciences dissertation]. Taras Shevchenko National University of Kyiv [in Ukrainian].

Rizun, V. V., Tymoshyk, M. S., & Konverskyi, A. Ye. (2004). *Essays on the history of Taras Shevchenko National University of Kyiv*. Nasha Kultura i Nauka [in Ukrainian].

Serdiuk, L. Z. (2014). Factors of internal learning motivation among university students. *Scientific Bulletin of Chernivtsi University: Pedagogy and Psychology*, 679, 148–156 [in Ukrainian]. <http://lib.iitta.gov.ua/5125/>

Отримано редакцією журналу / Received: 26.05.25

Прорецензовано / Revised: 15.07.25

Схвалено до друку / Accepted: 17.07.25

THE ROLE OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN FORMING STUDENTS' LEARNING MOTIVATION IN THE RECEPTION OF PEDAGOGICAL SCHOLARS

Background. The educational environment of a higher education institution plays a significant role in shaping students' learning motivation, as it creates favorable conditions for conscious and purposeful work by students based on pedagogical principles and methods that, in turn, form an understanding of the value of knowledge. Taras Shevchenko National University of Kyiv has a rich legacy thanks to the brilliant lecturers of the department, who laid a solid foundation in national pedagogy.

Results. The pedagogical activities of the department's lecturers were based on the ideas of humanism, a student-centered approach, and the integration of education with upbringing. They emphasized the importance of creating an environment that fosters the development of students' intrinsic learning motivation by enhancing their subjectivity, creative potential, reflective abilities, and need for self-realization. Particular attention was given to forming an emotionally safe atmosphere that ensures students' psychological comfort, openness to new experiences, and readiness for active participation in the educational process. According to the lecturers, the fundamental components of the educational environment include social interaction, which promotes the development of communication skills.

A significant aspect of the pedagogical heritage of the Department of Pedagogy is the idea of the connection between learning and practical activities. The educational environment ensures the integration of theoretical knowledge with practical skills, thereby creating conditions for students to realize their potential in various activities. Equally important is the individualization of the educational process, which is implemented by taking into account the personal characteristics of students, their needs, interests, and professional goals.

Conclusions. The pedagogical legacy of the lecturers of the Department of Pedagogy at Shevchenko University is a valuable source of scientific ideas for modern pedagogical practice, as it reveals conceptual approaches to organizing an educational environment that not only enhances students' learning motivation but also ensures their harmonious development, the formation of professional competence, and readiness for independent activity in the context of the dynamic changes of modern society.

Keywords: educational environment, higher education institution, motivation, learning, pedagogical heritage.

Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; або в рішенні про публікацію результатів.

The author declares no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.

УДК 378.4:004.9:37.016

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.11>

Ольга ПЛАХОТНИК, д-р пед. наук, проф.

ORCID ID: 0000-0002-7732-5554

e-mail: olgaplakhotnik@hotmail.com

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Андрій МУРАШКІНЦЕВ, асп.

ORCID ID: 0009-0003-1114-3912

e-mail: viktorylyz@gmail.com

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

STEM-ОСВІТА ЯК МЕХАНІЗМ ПОДОЛАННЯ РИЗИКІВ ВПЛИВУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Вступ. Досліджуються ризики впливу технологій штучного інтелекту на освітній процес та обґрунтовується STEM-освіта як потенційний механізм їхнього подолання. Виділено шість ключових негативних чинників штучного інтелекту в освіті ("дегуманізація", "порушення академічної доброчесності", "пригнічення креативності та критичного мислення", "неточна або упереджена інформація", "акцент на результатах замість процесу", "зниження мотивації").

Методи. Застосовано методи системного аналізу наукових джерел із проблематики ШІ та STEM-освіти, методи аналізу, синтезу узагальнення. Для структурування інформації використано метод порівняльного аналізу та класифікації. Пояснення відповідності методів STEM до кожного ризику ґрунтувалися на кореляції між характерними рисами цих методів (самостійна дослідницька робота, проєктна діяльність, групова співпраця тощо) і спроможність нейтралізувати конкретну загрозу.

Результати. Описано основні методи STEM-освіти (проєктне навчання, проблемно-дослідницьке навчання, інженерне проєктування, контекстне навчання, співпраця в команді тощо) з акцентом на їхній здатності розвивати творчість, критичне мислення та мотивацію здобувачів освіти. Створено порівняльну таблицю "виклик ШІ – метод STEM – механізм подолання", яка ілюструє, як відповідні STEM-методи компенсують виявлені ризики. Обґрунтовано, що STEM-підхід активізує ті когнітивні якості особистості (критичне мислення, творчість, інноваційність), які штучний інтелект не може замінити. Наголошено також на потенційній синергії технологій штучного інтелекту і STEM у створенні нової людиноцентричної освітньої екосистеми майбутнього.

Висновки. Проаналізовано основні труднощі, що супроводжують інтеграцію STEM-освіти у вищу школу України, а також окреслено можливі напрями їхнього подолання. Серед основних викликів – брак чітко сформованої нормативно-правової бази, необхідної для запровадження STEM-підходу у вищій освіті; недостатній рівень технічного оснащення закладів; складнощі зі створенням повноцінного STEM-середовища, зокрема з організацією лабораторій; відсутність якісного навчально-методичного супроводу, що орієнтований на реалізацію принципів STEM у межах природничо-математичних дисциплін; а також дефіцит науково-педагогічних кадрів із відповідними компетентностями у сфері STEM-освіти. Інтеграція технологій штучного інтелекту в освіту є важливим напрямом педагогічних трансформацій XXI ст.

Ключові слова: STEM-освіта, штучний інтелект, освітній процес, проблемно-дослідницьке навчання, критичне мислення, якість освіти.

Вступ

Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень показує, що на сучасному етапі інформатизації освіти на перше місце виступають саме загальнотеоретичні, фундаментальні й міждисциплінарні знання, а не лише технологічні знання та вміння із застосування нових інформаційних технологій в освітньому процесі. А без фундаментальної освіти, без оволодіння системним знанням і без формування цілісної природничо-наукової й інформаційної картини світу підготовка сучасного, здатного до навчання протягом всього життя фахівця, – неможлива.

Зважаючи на те, що STEM-освіта об'єднує природничі науки (Science), технології (Technology), інженерію (Engineering), а також математику (Mathematics) з метою формування й розвитку у здобувачів освіти розумово-пізнавальних і творчих якостей, рівень яких може визначити конкурентну здатність особистості на вітчизняному чи зарубіжному ринку праці. Відомо, що STEM-освіта зорієнтована на вивчення перспективних прикладних досліджень, серед яких найважливішими є: економічні й безпекові, екологічні, інженерні технології, генерування технологічних рішень у галузі оборонно-промислового комплексу й ін.

Забезпечити єдині підходи та вимоги до рівня надання освітніх послуг здобувачам освіти дає можливість розв'язувати ці питання на державному рівні.

Водночас, інтеграція технологій штучного інтелекту в освіту є важливим напрямом педагогічних трансформацій XXI ст. З одного боку, штучний інтелект може персоналізувати навчання, надаючи адаптивні рекомендації та виконуючи роль віртуального наставника, але з іншого – породжує багато серйозних загроз і викликів для навчання. У цьому контексті необхідним є пошук збалансованих підходів, які б дозволили використати переваги штучного інтелекту, зберігаючи людський чинник і розвиток унікальних здібностей особистості.

Мета статті. Розширити наукове знання про методи STEM-освіти, які можуть компенсувати можливі негативні наслідки впливу штучного інтелекту на освітній процес.

Огляд літератури. Проблема впливу штучного інтелекту на освіту відображена в численних дослідженнях. Різні аспекти впровадження STEM-технологій у закладах освіти розкрили такі українські вчені як: О. Барна, О. Бутурліна, Д. Васильєва, О. Воронкін, Н. Гончарова, О. Дзюба, В. Жукова, С. Кириленко, О. Кузьменко, О. Лозова, Н. Поліхун, І. Сліпухіна, В. Хмуренко й ін. Як бачимо, проблема підготовки майбутніх фахівців певною мірою вже розглядається в науковій літературі, та вона набуває актуальності у зв'язку з викликами сучасного інформаційного суспільства.

W. Choi, I. Choi та C. Chang (Choi et al., 2025) системно аналізують застосування штучного інтелекту в освіті, підкреслюючи як позитивні ефекти (персоналізоване навчання, ефективна автоматизація рутинних завдань), так і значні виклики. Автори виокремлюють багато негативних чинників, серед яких: проблеми академічної доброчесності (*academic integrity concerns*), що проявляються у зростанні випадків плагіату та використання генеративних моделей для створення робіт без належного авторського внеску; потенційне пригнічення креативності та критичного мислення (*potential suppression of creativity and critical thinking*), оскільки готові відповіді, створені системами ШІ, часто знижують потребу у власному пошуку рішень; поширення недостовірної або упередженої інформації (*inaccurate or biased information*), зумовлене обмеженнями алгоритмів і навчальних даних; а також зміщення акценту на результати, а не на сам процес навчання (*overemphasizing outcomes over processes*), що нівелює значення глибокого засвоєння знань і формування компетентностей. Зокрема, такі автори як Л. Ілійчук, W. Choi та ін. (Ілійчук, 2024; Choi et al., 2025) підкреслюють, що впровадження штучного інтелекту тісно пов'язане зі зниженням якості освіти через стандартизацію знань, втрату живого контакту між учасниками освітнього процесу, зниження мотивації до навчання, порушення академічної доброчесності, алгоритмічні помилки й недостовірність даних штучного інтелекту, а також соціальну ізоляцію здобувачів освіти. Дослідники зазначають, що серед основних ризиків штучного інтелекту – "проблеми академічної доброчесності", "можливе пригнічення креативності та критичного мислення", "неточна або упереджена інформація", "надмірний акцент на результатах замість процесу навчання".

У статті "Технології штучного інтелекту в сучасному освітньому процесі: переваги та недоліки" наведено переваги ШІ (адаптивні освітні системи, генеративні моделі контенту тощо) і недоліки – алгоритмічні помилки, технічну ненадійність, брак емоційної чутливості. Зокрема, автори застерігають, що передача ролі педагога системам ШІ "може призвести до проблем, пов'язаних із відсутністю людського спілкування" і втрати можливості отримати емоційну підтримку та розвивати комунікативні навички (Кільдерова, & Кузьменко, 2023).

У своїй статті "Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози" Л. Ілійчук досліджує вплив ШІ на якість освіти і виокремлює такі загрози: стандартизацію освіти, втрату особистого контакту, зниження мотивації до навчання, порушення академічної доброчесності, алгоритмічні помилки та ненадійність даних ШІ, соціальну ізоляцію, недостатню підготовку педагогів, кіберризиків. Наголошено, що незважаючи на всі потенційні можливості ШІ, його варто використовувати як помічника педагога, а основна роль у навчанні має залишатися за вчителем-ментором (Ілійчук, 2024).

Водночас, вітчизняні й зарубіжні науковці вважають STEM-освіту прогресивним підходом у сучасній педагогіці. Зарубіжні науковці акцентують свою увагу на інтегрованості STEM-освіти, яка поєднує природничі, технологічні, інженерні й математичні дисципліни через міждисциплінарні проекти, які забезпечують контекстуалізоване навчання (Portillo-Blanco et al., 2024). Чимало дослідників звертають увагу на те, що ключовими методами STEM-навчання є проєктне (Project-Based Learning, (PBL)) і проблемно-

дослідницьке навчання, інженерне проєктування, лабораторні експерименти й робота в командах. Зокрема, такі вітчизняні науковці як О. Трегуб, Ю. Скібчик і зарубіжні, зокрема Portillo-Blanco з колегами зазначають, що "міждисциплінарний проєктно-орієнтований підхід допомагає здобувачам освіти чітко усвідомити взаємозв'язок між навчанням та практичними застосуваннями", що підвищує їхню мотивацію та забезпечує глибше засвоєння знань (Трегуб, & Скібчик, 2023; Portillo-Blanco et al., 2024).

Автори статті "STEM-освіта в системі професійної підготовки: аналіз основних ідей і можливостей" В. Вишківська, І. Брюховецька та В. Товстоган (Вишківська та ін., 2024) виділяють організаційні умови впровадження STEM: важливість проєктної діяльності, проблемно-дослідницького навчання та крос-дисциплінарної співпраці.

До того ж, українські науковці О. Трегуб, Ю. Скібчик, В. Вишківська, В. Товстоган і зарубіжні колеги сходяться на необхідності формувати в майбутніх учителів дослідницькі уміння і творчий підхід через STEM-практики. Всі ці джерела підтверджують, що характерними рисами STEM-освіти є активне залучення здобувачів освіти до міждисциплінарних проєктів і проблемних завдань, що стимулює розвиток критичного мислення, творчих навичок і практичних умінь (Трегуб, & Скібчик, 2023; Portillo-Blanco et al., 2024; Вишківська та ін., 2024).

Здійснений нами огляд літератури дає підстави для твердження, що дві протилежні тенденції: з одного боку – значні ризики від використання ШІ в освіті (Ілійчук, 2024; Choi et al., 2025), а з іншого – переваги STEM-методів, які формують компетентності, необхідні в сучасному наукоємному середовищі. Поєднання цих підходів може забезпечити більш широкую основу для інноваційного навчання, зберігаючи водночас людський чинник і запобігаючи негативним наслідкам цифровізації освіти.

Методи

Застосовано методи системного аналізу наукових джерел із проблематики ШІ та STEM-освіти, методи аналізу, синтезу узагальнення. Для структурування інформації використано метод порівняльного аналізу та класифікації. Пояснення відповідності методів STEM до кожного ризику ґрунтувалися на кореляції між характерними рисами цих методів (самостійна дослідницька робота, проєктна діяльність, групова співпраця тощо) і спроможність нейтралізувати конкретну загрозу.

Результати

Аналізуючи звіт Бюро статистики праці США, варто зазначити, що в період з 2020 до 2030 рр. прогнозується зростання кількості професій, пов'язаних із напрямом STEAM, на 10,5 %, що перевищує аналогічний показник (7,5 %) для професій, не пов'язаних із цим напрямом. У 2020 р. середня заробітна плата в STEAM-секторі становила 89.780 дол. США, що майже вдвічі перевищує середній рівень заробітної плати в інших професіях – 40.020 дол. США. До того ж, згідно з даними, у період 2014–2024 рр. спостерігалось зростання зайнятості у сфері комп'ютерних технологій на 12,5 %. У звіті наголошується, що для подолання розриву в навичках і задоволення зростаючого попиту на спеціалістів у галузях STEAM, необхідно посилити освітню складову у відповідних напрямках підготовки в закладах вищої освіти.

Щодо українського контексту, нормативно-методичне забезпечення розвитку STEM-освіти передусім базується

на Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р "Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)", а також на Методичних рекомендаціях щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2023/2024 навчальному році (<https://imzo.gov.ua>).

Аналізуючи звіт Бюро статистики праці Сполучених Штатів Америки, бачимо, що зростання професій, пов'язаних зі STEAM, прогнозується на 10,5 % між 2020 і 2030 рр. порівняно з 7,5 % професій, не пов'язаних зі STEAM. Середня заробітна плата у 2020 р. також була вищою у професіях STEAM (89.780 дол. США) порівняно із професіями, не пов'язаними зі STEAM (40.020 дол. США). Згідно зі звітом про професії STEAM, у період з 2014 по 2024 рр. кількість зайнятих у комп'ютерних професіях зростає на 12,5 %. Зазначено, що з передбачуванім збільшенням кількості професій, пов'язаних зі STEAM, варто було збільшити освітні зусилля у STEAM-освіті в закладах вищої освіти, щоб заохотити здобувачів освіти до цих сфер та анулювати розрив у формуванні навичок, які постійно можуть зростати (What is STEM Education? Elaine J. Hom, Daisy Dobrijevic <https://www.livescience.com/43296what-is-stem-education.html>)

Нормативно-правове й методичне забезпечення STEM-освіти в Україні насамперед орієнтує на Розпорядження Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960 р. "Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM)-освіти", а також на Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти у загальних закладах середньої та позашкільної освіти у 2023/2024 навчальному році (<https://imzo.gov.ua/>).

На думку вчених, застосування штучного інтелекту в освіті супроводжується багатьма критичними ризиками. До основних належать:

- *Дегуманізація (втрата людського контакту).* Перенесення ролі педагога на системи ШІ зменшує живу взаємодію. Л. Кільдерова та В. Кузьменко зазначають, що в разі передачі функцій педагога штучному інтелекту може виникнути проблема відсутності людського спілкування. За умови обмеження освітнього процесу лише взаємодією з AI-контентом, здобувачі освіти позбавляються можливості спілкування й реалізації спільної діяльності, що, безперечно, призводить до послаблення комунікативних та емоційних навичок (Кільдерова, & Кузьменко, 2023).

- *Проблеми академічної доброчесності (ризик плагіату).* Використання генеративних моделей для виконання завдань і тестів сприяє поверхневому відтворенню відповідей без глибокого аналізу й осмислення змісту. У цьому контексті (Choi et al., 2025) відзначають, що впровадження ШІ пов'язане із проблеми академічної доброчесності (*academic integrity concerns*): здобувачі освіти можуть користуватися ШІ без розуміння матеріалу, що створює додаткові виклики для контролю чесності оцінювання. Отже, через ШІ виникає проблема дотримання етичних норм і моніторингу навчальних результатів.

- *Пригнічення креативності та критичного мислення.* Надаючи здобувачам освіти готові відповіді, ШІ може зменшувати стимул до самостійного аналізу і творчості. Як підкреслюють (Choi et al., 2025), існує "ризик пригнічення творчого підходу та критичного мислення внаслідок надмірної залежності від ШІ" під час використання ШІ. Здобувачі освіти, звиклі отримувати

автоматичні рішення, рідше ставлять запитання "чому так?" і менше генерують власних ідей. Це призводить до погіршення здібності до глибокого рефлексивного мислення.

- *Неточна або упереджена інформація.* Освітні платформи на базі ШІ не завжди гарантують достовірність даних (Кільдерова, & Кузьменко, 2023) наголошують, що алгоритми ШІ схильні до помилок і упереджень: через нерівномірне представлення даних моделі можуть давати неточні або несправедливі результати. Наприклад, AI-система може неправильно оцінити відповіді здобувача освіти або формувати навчальний контент на основі спотворених вибірок, що потребує від здобувачів освіти навичок критичної перевірки отриманої інформації.

- *Акцент на результатах, а не на процесі навчання.* ШІ часто фокусується на правильному фінальному результаті, а не на процесі його досягнення (Choi et al., 2025) звертають увагу на тенденцію "надмірний акцент на результатах замість навчального процесу", що може призвести до поверхневого навчання. Такий підхід недооцінює сам процес пізнавальної діяльності і глибоку роботу з матеріалом, знижуючи розвиток дослідницьких навичок.

- *Зниження мотивації.* Надмірна залежність здобувачів освіти від систем ШІ може підривати їхню активність. (Ілійчук, 2024) виокремлює "зниження мотивації до навчання" серед ключових загроз інтеграції ШІ. Наприклад, здобувачі освіти можуть втратити ініціативу й інтерес до пізнання, якщо навчання стає пасивним процесом отримання відповідей від машини, а не активного пошуку знань.

Отже, сучасна література одностайно попереджає про багато негативних наслідків впровадження ШІ в освіту (Кільдерова, & Кузьменко, 2023; Ілійчук, 2024; Choi et al., 2025), які вимагають активних педагогічних заходів для свідомого їхнього подолання. STEM-освіта зосереджується на активних методах навчання, що стимулюють творче та критичне мислення.

До основних методів STEM-освіти належать:

- *Проектне навчання (Project-Based Learning, PBL).* (Portillo-Blanco et al., 2024; Вишківська та ін., 2024; Трегуб, & Скібчик, 2024) Сутність PBL полягає в реалізації міждисциплінарних проєктів, пов'язаних з реальними проблемами. Водночас здобувачі освіти зазвичай працюють над спільними проєктами, що поєднують знання із природничих і технічних дисциплін. Так, (Portillo-Blanco et al., 2024) зазначають, що "міждисциплінарний проєктно-орієнтований підхід... дає здобувача освітнім реалістичне розуміння взаємозв'язку між навчанням та практичними застосуваннями". Це підвищує мотивацію здобувачів освіти і унеможливорює поверхове запам'ятовування, адже виконання справжнього проєкту передбачає творчість і відповідальність кожного члена команди.

- *Дослідницьке навчання (Inquiry-Based Learning).* (Portillo-Blanco et al., 2024; Трегуб, & Скібчик, 2024). Цей метод передбачає самостійне формулювання здобувача освіти запитань і пошук відповідей шляхом експериментів, аналізу даних і гіпотез.

У межах STEM-дисциплін дослідницька діяльність може включати лабораторні роботи, польові дослідження, роботу з відкритими даними тощо. Такий підхід розвиває критичне мислення і аналітичні вміння, адже здобувачі освіти навчаються перевіряти інформацію самостійно, співставляючи її з реальними результатами. Це безпосередньо протидіє

неправильним алгоритмічним висновкам ШІ і формує у здобувачів навичку критичної перевірки фактів.

- **Інженерне проєктування (Engineering Design Process).** (Portillo-Blanco et al., 2024; Вишківська та ін., 2024; Трегуб, & Скібчик, 2024) У STEM-методиці інженерне мислення виділяється як окрема стратегія, де завдання ставиться як проблема з чіткими критеріями успіху й обмеженнями. Здобувачі освіти проходять цикл проєктування: формулюють проблему, генерують і тестують рішення, створюють прототипи (Portillo-Blanco et al., 2024). Такий підхід виховує системне мислення та практичну спрямованість. До того ж, залучення здобувачів освіти до командної роботи над інженерними завданнями компенсує відчуття ізоляції: спільна розробка прототипів і створення конструкцій відновлюють соціальну взаємодію й розвивають навички комунікації.
- **Проблемно-орієнтоване навчання (Problem-Based Learning).** (Portillo-Blanco et al., 2024; Вишківська та ін., 2024) Цей метод передбачає розв'язання здобувача освіти реальних прикладних проблем без однозначного правильного рішення. Здобувачі освіти в ролі "дослідників" самостійно шукають шляхи розв'язання, що сприяє розвитку креативності та підприємливості. Проблемно-орієнтоване навчання стимулює генерацію нових ідей і способів їхньої реалізації, тренуючи здобувачів освіти ставити незвичайні запитання й експериментувати з підходами.
- **Контекстне (практично-орієнтоване) навчання** (Portillo-Blanco et al., 2024; Трегуб, & Скібчик, 2024). Цей принцип полягає у зв'язуванні теоретичного матеріалу з реальними практичними завданнями. Наприклад, на STEM-заняттях здобувачі освіти можуть застосовувати математичні й наукові знання для розв'язання побутових чи соціальних проблем. Така орієнтація підвищує мотивацію: навчання стає зрозумілим і відчутним, коли воно пов'язане з конкретними ситуаціями.
- **Розвиток критичного мислення та креативності.** (Portillo-Blanco et al., 2024; Вишківська та ін., 2024; Трегуб,

& Скібчик, 2024). Включення в навчання відкритих проєктів і дослідницьких завдань створює середовище, де здобувачі освіти "створять" – генерують нові моделі, аналізують нетрадиційні дані, проєктують нові рішення. Водночас, як зазначають дослідники, творчий процес не підлягає автоматизації: "креативність, цікавість, фантазія – ось властивості, притаманні лише людині". STEM-методи саме стимулюють цей унікальний людський потенціал, що залишається недоступним для будь-яких AI-систем.

- **Співпраця та командна робота (Collaborative Learning)** (Portillo-Blanco et al., 2024; Вишківська та ін., 2024; Трегуб, & Скібчик, 2024) STEM-проєкти передбачають групову діяльність. Здобувачі освіти працюють у командах, спільно обговорюють проблеми, розподіляють ролі "інженерів" чи "дослідників". Така форма організації відновлює соціальну взаємодію, удосконалює комунікативні навички та формує вміння працювати в колективі. Це протидіє тенденціям соціальної ізоляції, що можуть виникати за надмірного використання індивідуалізованих AI-платформ.
- **Активність здобувача освіти (активне навчання)** (Трегуб, & Скібчик, 2024) Усі названі методи STEM ґрунтуються на активній діяльності здобувачів освіти, а не на пасивному сприйнятті інформації. Здобувач освіти в ролі "творця" й "дослідника" набуває практичного досвіду, тоді як ШІ, навпаки, переважно забезпечує обчислювальні ресурси без прямого залучення людини. Активне залучення до навчання сприяє глибшому розумінню предмета та відповідає принципам learner-centered освіти. Отже, STEM-методи взаємно доповнюють один одного, формуючи "дизайн-орієнтовану" освітню екосистему (Portillo-Blanco et al., 2024). Наприклад, інженерне проєктування органічно поєднується з проблемно-дослідницьким підходом і PBL у межах одного курсу. Усі методи STEM підкреслюють активну роль здобувача освіти в навчальному процесі і сприяють розвитку навичок, які важко відтворити алгоритмами штучного інтелекту.

Таблиця 1

Виклики ШІ та методи STEM-освіти для їхнього подолання

Виклик штучного інтелекту	Відповідний метод STEM-освіти	Механізм подолання
Дегуманізація (втрата людського контакту)	Співпраця та командна робота (Collaborative Learning)	Групово проєктна робота й живе обговорення відновлюють соціальну взаємодію та навички комунікації
Проблеми академічної доброчесності (плагіат)	Проєктне навчання (Project-Based Learning, PBL)	Виконання реальних авторських проєктів формує відповідальність; такі завдання неможливо просто скопіювати
Пригнічення креативності та критичного мислення	Проблемно-дослідницьке навчання (Problem-Based Learning)	Відкриті завдання стимулюють генерувати нові ідеї й незалежно розв'язувати проблеми, що активізує творчість
Неточна або упереджена інформація	Дослідницька діяльність (Inquiry-Based Learning)	Здобувачі освіти самостійно аналізують і перевіряють дані (експерименти, порівняльний аналіз), що знижує вплив неправильних даних ШІ
Акцент на результатах, а не на процесі навчання	Інженерне проєктування (Engineering Design Process)	Оцінювання кожного етапу проєкту зосереджує увагу на процесі розв'язання проблеми, а не лише на кінцевому результаті
Зниження мотивації	Контекстне навчання (Contextual Learning)	Реальні практичні завдання, пов'язані з інтересами здобувачів освіти, підвищують залученість і стимулюють бажання навчатися

На думку вчених, застосування штучного інтелекту в освіті супроводжується багатьма критичними ризиками. До основних належать:

- **Дегуманізація (втрата людського контакту).** Перенесення ролі педагога на системи ШІ зменшує живу взаємодію. Л. Кільдерова та В. Кузьменко зазначають, що в разі передачі функцій педагога штучному інтелекту може виникнути проблема відсутності людського

спілкування. За умови обмеження освітнього процесу лише взаємодією з AI-контентом, здобувачі освіти позбавляються можливості спілкування та реалізації спільної діяльності, що, безперечно, призводить до послаблення комунікативних та емоційних навичок (Кільдерова, & Кузьменко, 2023).

- **Проблеми академічної доброчесності (ризики плагіату).** Використання генеративних моделей для

виконання завдань і тестів сприяє поверхневому відтворенню відповідей без глибокого аналізу й осмислення змісту. У цьому контексті (Choi et al., 2025) зазначають, що впровадження ШІ пов'язане із проблеми академічної доброчесності (academic integrity concerns): здобувачі освіти можуть користуватися ШІ без розуміння матеріалу, що створює додаткові виклики для контролю чесності оцінювання. Отже, через ШІ виника проблема дотримання етичних норм і моніторингу навчальних результатів.

- Пригнічення креативності та критичного мислення. Надаючи здобувача освітим готові відповіді, ШІ може зменшувати стимул до самостійного аналізу і творчості. Як підкреслюють (Choi et al., 2025), існує "ризик пригнічення творчого підходу та критичного мислення внаслідок надмірної залежності від ШІ" під час використання ШІ. Здобувачі освіти, звиклі отримувати автоматичні рішення, рідше ставлять запитання "чому так?" і менше генерують власних ідей. Це призводить до погіршення здібності до глибокого рефлексивного мислення.

- Неточна або упереджена інформація. Освітні платформи на базі ШІ не завжди гарантують достовірність даних. (Кільдерова, & Кузьменко, 2023) наголошують, що алгоритми ШІ схильні до помилок і упереджень: через нерівномірне представлення даних моделі можуть давати неточні або несправедливі результати. Наприклад, AI-система може неправильно оцінити відповіді здобувача освіти або формувати навчальний контент на основі спотворених вибірок, що потребує від здобувачів освіти навичок критичної перевірки отриманої інформації.

- Акцент на результатах, а не на процесі навчання. ШІ часто фокусується на правильному фінальному результаті, а не на процесі його досягнення. (Choi et al., 2025) звертають увагу на тенденцію "надмірний акцент на результатах замість навчального процесу", що може призвести до поверхневого навчання.

Такий підхід недооцінює сам процес пізнавальної діяльності і глибоку роботу з матеріалом, знижуючи розвиток дослідницьких навичок.

- Зниження мотивації. Надмірна залежність здобувачів освіти від систем ШІ може підривати їхню активність. Ілійчук виокремлює "зниження мотивації до навчання" серед ключових загроз інтеграції ШІ (Ілійчук, 2024). Наприклад, здобувачі освіти можуть втратити ініціативу й інтерес до пізнання, якщо навчання стає пасивним процесом отримання відповідей від машини, а не активного пошуку знань.

Дискусія і висновки

STEM-освіта може виконати компенсуючу роль, активізуючи ті когнітивні навички й ціннісні установки здобувачів освіти, які найважче або взагалі неможливо замінити технологіями. По-перше, критичне мислення. Під час STEM-завдань здобувач освіти аналізує проблему з різних дисциплін, оцінює альтернативи, формулює висновки на основі фактів. Таке навчання розвиває вміння ретельно обґрунтовувати рішення та поставити під сумнів кожен результат. Штучний інтелект зазвичай виконує рутинні обчислення, але не навчає здобувача освіти ставити запитання "чому так?" і проводити внутрішню рефлексію. По-друге, творче (креативне) мислення. STEM-проекти ставлять здобувача освітим відкриті завдання, на які немає єдиних правильних відповідей, змушуючи їх генерувати нові ідеї та інноваційні рішення. Як зазначають дослідники, творчий процес не може бути

автоматизованим: "креативність, цікавість, фантазія – властивості, притаманні лише людині". STEM-завдання створюють умови, у яких здобувачі освіти "створять" (планують дизайн-процеси, моделюють явища), що істотно відрізняється від пасивного використання ШІ. По-третє, інноваційність і зацікавленість. Виконуючи STEM-проекти, здобувачі освіти часто експериментують з гіпотезами й можуть отримувати несподівані результати, що виховує готовність пробувати нестандартні підходи. Наприклад, PBL-проекти заохочують здобувачів освіти до власних пошуків рішення, а не до простого повторення матеріалу. Водночас, як зауважує (Ілійчук, 2024), учитель у STEM-контексті "залишається не лише джерелом знань, а й ментором, наставником, фасилітатором", що сильно впливає на розвиток особистісних і соціально важливих якостей здобувача освіти. STEM-навчання під керівництвом вчителя підтримує ті людські якості, які не забезпечує суто алгоритмічний підхід штучний інтелект. Загалом, STEM-підхід сприяє розумінню навчання як активної творчої діяльності здобувача освіти, тоді як штучний інтелект забезпечує лише технічні обчислювальні ресурси. Проблемно-дослідницьке навчання формує у здобувачів освіти критичне ставлення до результатів штучного інтелекту, проєктна діяльність надає віру у творчі сили та відповідальність за результат, а колективна робота забезпечує соціальну взаємодію. Прикладом ефективності STEM є те, що численні дослідження демонструють значне підвищення мотивації й успішності здобувачів освіти під час інтегрованого STEM-навчання. Отже, саме через розвиток критичного мислення, творчості й навичок спільної роботи STEM-методи компенсують "слабкі" сторони застосування штучного інтелекту в навчанні.

Проаналізувавши проблему, було встановлено, що STEM-освіта здатна ефективно пом'якшувати ризики, пов'язані з впливом ШІ на навчальний процес. На основі аналізу сучасних джерел визначено шість ключових негативних впливів ШІ (від дегуманізації й порушення доброчесності до зниження мотивації), кожен із яких відповідає певним методам STEM-освіти. Ми розглянули такі основні STEM-методи як проєктне навчання, дослідницька діяльність, інженерне проєктування, що дало

можливість зробити порівняльну таблицю, для узагальнення проблем нейтралізації відповідних загроз. Продемонстровано, що ці методи сприяють розвитку критичного мислення, креативності та інноваційності здобувачів освіти – тих якостей, які не може забезпечити суто алгоритмічний підхід ШІ. Наголошено, що навіть у перспективі гармонійної співпраці з ШІ роль учителя має залишатися ключовою – не лише передавачем знань, а й ментором, наставником, що фокусується на вихованні особистісних цінностей здобувача освіти. У висновках підкреслено, що поєднання інструментальних можливостей ШІ з активними методами STEM створює синергічну освітню модель: ШІ виступає інструментом розширення можливостей, а STEM – базисом розвитку людини. Подальші дослідження варто спрямувати на експериментальну апробацію такої моделі в українських закладах освіти та на пошук ефективних підходів педагогічного супроводу під час її впровадження.

Не варто виключати можливість подальшого поєднання технологій ШІ зі STEM-практиками. Компетентна інтеграція може дати синергічну модель навчання: наприклад, ШІ може забезпечувати здобувачів освіти додатковими даними, симуляторами чи

адаптивними підказками під час виконання STEM-проектів, тоді як учитель і група здобувачів освіти визначають контекст задачі, верифікують результати й генерують творчі ідеї. У такій моделі ШІ виступає як потужний інструмент-асистент, але контроль і оцінювання залишаються за людиною. Це узгоджується з висновками Л. Ілійчука, що "штучний інтелект варто використовувати лише як помічника педагога", а основну освітню роль мають зберігати методику з людиноцентричним підходом (Ілійчук, 2024). Отже, комбіноване застосування ШІ і STEM-методик може сформувати ефективну модель майбутньої освіти, яка поєднує високопродуктивні аналітичні інструменти й розвиток творчості та лідерських якостей здобувачів освіти.

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Вишківська, В., Брюховецька, І., & Товстоган, В. (2024). STEM-освіта в системі професійної підготовки: аналіз основних ідей і можливостей. *Молодь і ринок*, 7–8, 14–22.
- Ілійчук, Л. (2024). Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*, 8, 232–248. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248>
- Кільдерова, Л. В., & Кузьменко, В. В. (2023). Технології штучного інтелекту в сучасному освітньому процесі: переваги та недоліки. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*, 2, 50–58. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2\(93\).10](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).10)
- Трегуб, О., & Скібчик, Ю. (2024). STEM-освіта у підготовці майбутніх учителів професійного навчання. *Молодь і ринок*, 9(229), 5–12. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307510>

Olga PLAKHOTNIK, DSc (Ped.), Prof.
ORCID ID: 0000-0002-7732-5554
e-mail: olgaplakhotnik@hotmail.com
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Andrii MURASHKINTSEV, PhD Student
ORCID ID: 0009-0003-1114-3912
e-mail: viktorylyz@gmail.com
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

STEM EDUCATION AS A MECHANISM FOR OVERCOMING THE RISKS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IMPACT ON THE EDUCATIONAL PROCESS

Background. This article explores the risks associated with the influence of artificial intelligence (AI) technologies on the educational process and justifies STEM education as a potential mechanism to address these challenges. Six key negative factors of AI in education are identified, namely: ("dehumanization", "violation of academic integrity", "suppression of creativity and critical thinking", "inaccurate or biased information", "focus on outcomes rather than process", and "decline in motivation").

Methods. Methods of systematic analysis of scientific sources on AI and STEM education, methods of analysis, synthesis, and generalization were applied. Comparative analysis and classification methods were used to structure the information. Explanations of the relevance of STEM methods to each risk were based on the correlation between the characteristic features of these methods (independent research work, project activities, group collaboration, etc.) and the ability to neutralize a specific threat.

Results. The article describes the main methods of STEM education (project-based learning, problem-based learning, engineering design, contextual learning, team collaboration, etc.), with an emphasis on their capacity to foster creativity, critical thinking, and motivation in learners. A comparative table titled "AI challenge – STEM method – Overcoming mechanism" is presented, illustrating how specific STEM methods compensate for the identified risks. It is argued that the STEM approach activates those cognitive qualities (critical thinking, creativity, and innovation) that AI cannot replace. Additionally, the potential synergy between AI technologies and STEM is highlighted, with the goal of creating a new human-centered educational ecosystem for the future.

Conclusions. The publication analyzes the main difficulties accompanying the integration of STEM education into Ukraine's higher education system and outlines possible directions for overcoming these challenges. Key issues include the lack of a clearly defined legal framework necessary for implementing the STEM approach in higher education, insufficient technical infrastructure in educational institutions, challenges in creating a full-fledged STEM environment, especially in terms of laboratory setups, the absence of high-quality instructional support focused on implementing STEM principles in natural and mathematical sciences, and the shortage of scientific-pedagogical personnel with relevant competencies in the field of STEM education. The integration of AI technologies into education represents an important area of pedagogical transformations in the 21st century.

Keywords: STEM education, artificial intelligence, educational process, problem-based learning, critical thinking, education quality.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

- Portillo-Blanco, A., Deprez, H., De Cock, M., Guisasaola, J., & Zuza, K. (2024). A Systematic Literature Review of Integrated STEM Education: Uncovering Consensus and Diversity in Principles and Characteristics. *Education Sciences*, 14(9), 1028. <https://doi.org/10.3390/educsci14091028>
- Choi, W. C., Choi, I. C., & Chang, C. I. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Education: The Applications, Advantages, Challenges and Researchers' Perspective. *International Journal of Educational Technology*, 15(2), 45–60. <https://doi.org/10.20944/preprints202501.1420.v1>

References

- Choi, W. C., Choi, I. C., & Chang, C. I. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Education: The Applications, Advantages, Challenges and Researchers' Perspective. *International Journal of Educational Technology*, 15(2), 45–60. <https://doi.org/10.20944/preprints202501.1420.v1>
- Iliyuchuk, L. (2024). Artificial intelligence and education quality: opportunities, challenges, and risks. *Scientific and Pedagogical Studies*, 8, 232–248 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2028-8-232-248>
- Kilderova, L. V., & Kuzmenko, V. V. (2023). Artificial intelligence technologies in modern educational processes: advantages and disadvantages. *Visnyk of Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology Series*, 2, 50–58 [in Ukrainian]. [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2\(93\).10](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.2(93).10)
- Portillo-Blanco, A., Deprez, H., De Cock, M., Guisasaola, J., & Zuza, K. (2024). A Systematic Literature Review of Integrated STEM Education: Uncovering Consensus and Diversity in Principles and Characteristics. *Education Sciences*, 14(9), 1028. <https://doi.org/10.3390/educsci14091028>
- Trehub, O., & Skibchik, Y. (2024). STEM education in the preparation of future teachers of vocational education. *Youth and Market*, 9(229), 5–12. [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.307510>
- Vyshkivska, V., Bryukhovetska, I., & Tovstohan, V. (2024). STEM education in the system of vocational training: analysis of key ideas and opportunities. *Youth and Market*, 7–8, 14–22 [in Ukrainian].

Отримано редакцією журналу / Received: 26.05.25
Прорецензовано / Revised: 15.07.25
Схвалено до друку / Accepted: 17.07.25

UDC 378.147:37.02

DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2025.22.12>

Yevhenii SPITSYN, PhD (Ped.), Prof.

ORCID ID: 0000-0001-8385-4789

e-mail: spizin.evg@knu.ua

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Daryna IVANKO, Master's Student

e-mail: ivankodarina2003@gmail.com

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

THE PLACE AND ROLE OF FACILITATION AMONG MODERN TEACHING TECHNOLOGIES

Background. In the context of the development of higher education, there is a growing need for interactive teaching methods that promote active interaction between students and instructors and the development of key competencies. One such method is facilitation, which ensures flexibility in the educational process by stimulating critical thinking, communication skills, and teamwork. The relevance of the study is determined by the need to implement methods that meet modern requirements. The aim is to analyze the effectiveness of using facilitation in the educational process at higher education institutions and determine its impact on students' learning motivation.

Results. The study shows that facilitative methods increase motivation, activate learning, and enhance communication skills and teamwork abilities. Ninety percent of participants used group discussions, 85 % used game-based methods, and 76 % used brainstorming. Difficulties for 43 % were technical issues, while 28.6 % noted resistance from participants. Satisfaction with facilitative methods was 52.4 %, and respondents emphasized the importance of adapting methods for different groups. The main feedback method was discussion during sessions (71.4 %).

Conclusions. The results confirmed the effectiveness of facilitation as an interactive teaching method. The use of facilitative methods enhances motivation and supports the development of critical thinking, problem-solving, and communication. Successful implementation requires preparing instructors and developing strategies for integrating facilitation into educational programs.

Keywords: facilitation, educational process, interactive teaching methods, student motivation, group work, communication skills, critical thinking, competency development.

Background

Modern education faces the challenge of adapting to new demands and needs arising during the transformation of the educational environment. In the context of a changing educational paradigm that is student-centered, methods that promote active participation, the development of independence, critical thinking, and teamwork skills in students have become particularly relevant. Traditional methods of organizing the educational process often do not meet these requirements, as they are typically focused on transmitting knowledge from the instructor to the student, rather than fostering competencies for independent material mastery and collaborative interaction. In this regard, facilitation, as a tool for supporting and developing educational interaction, has gained particular significance. The use of facilitation technologies enables the creation of an educational environment where students not only acquire knowledge but also learn to apply it in practice, developing key skills that meet the demands of modern society and the labor market. **The aim of the study** was to analyze the effectiveness of applying facilitation in the educational process of higher education institutions and to determine its impact on students' learning motivation.

Literature review. A significant contribution to the exploration of facilitation has been made by researchers such as Andreiko S., Bobukh V., Groot, Kryshchuk B. S., Maarleveld, Muhametzyanova F., Omelchenko S., Romanyshyna O. Y., Trukhan, H. V., Fisun O. V., Khairutdinov R., and Shulik T. In particular, Andreiko S., in examining the importance of implementing facilitation technology in the educational process, defines the term "facilitation" as a complex, integral process organized by an authoritative educator to purposefully influence a group of students to enhance their academic productivity and personal development (Andreiko, & Bobukh, 2022). According to Groot and Maarleveld, "facilitation is related to

managing situations, not managing the learning process" (Groot, & Maarleveld, 2000). Bobukh considers facilitation to be an important tool for implementing the concept of collaborative learning, which requires all participants in the educational process to develop teamwork skills, which are particularly essential for students (Andreiko, & Bobukh, 2022). Omelchenko S. also emphasizes the importance of studying pedagogical facilitation, considering the priority of a human-centered approach in the regulatory acts that govern educational activities, particularly in the Ukrainian laws "On Education" and "On Higher Education." Shulik T. justifies how pedagogical facilitation influences the interaction between educators and learners, as well as the features of communication among participants in the educational process (Omelchenko, & Shulik, 2018).

The relevance of the topic of facilitation in education is determined by the growing need to adapt traditional teaching methods to modern demands. In a rapidly changing world and the development of information technologies, classical approaches to education, which are based on the transmission of knowledge from instructor to student, are no longer sufficient. Today, it is necessary to foster in students the skills of independent thinking, critical evaluation of information, teamwork, and communication. These tasks can be addressed through facilitation, which is an important component of interactive learning.

Results

The concept of facilitation is an integral part of various aspects of life and many disciplines. It plays a crucial role in the effective coordination of ideas and collaboration within large groups. Through facilitation, designated individuals create an environment conducive to meaningful discussions. The definition suggests that facilitation is based on the understanding that learning occurs naturally with the support of a facilitator. Facilitation can act as an innovative form of learning that emphasizes the individual's

choice in realizing their potential, while the instructor-facilitator transitions from being a mere knowledge transmitter to an active participant in the process. The field of facilitation development relates to enhancing the qualifications of the target audience with the help of a discussion mediator or other external agents. In addition to discussions, facilitation also encompasses projects. Project facilitation is described as "an adaptive and co-created process that incorporates local experience and practical knowledge to achieve strategic objectives while using recognized project management practices to achieve agreed-upon results" (Lannon, & Walsh, 2020). A key component of this type of facilitation is skill development. As Díaz-Puente et al. (2014) note, "the facilitation process aims to solve the audience's problems by encouraging the use of skills through various tools implemented by the facilitator". Many scholars have tried to simplify the definition of "facilitation" to improve its application. Kaner traces the origins of facilitation to the traditions of Quakers and the philosophy of Gandhi. He characterizes facilitation as proactive, audience-oriented, and task-focused. In his comprehensive study of the term, he defines its Latin root from the adjective "facilis," which translates as "easy, convenient" (Kaner, 2014). Sarah Bulbul explored the fundamental elements of facilitation and concluded that "the essence of facilitation is the willingness to take responsibility for everything, striving to empower each individual to make a meaningful contribution." This viewpoint is shared by both scholars and international organizations.

Facilitation is an important skill for anyone who wants to effectively conduct meetings, seminars, or other group activities. A competent facilitator can create an environment where participants feel heard and engaged and can help ensure that the group remains focused and productive (Facilitation First, 2023). By using the term "facilitator," it is important to outline its meaning. Analyzing a sample of definitions, we can conclude that a facilitator is an individual who helps guide a group through a structured process to achieve specific goals or outcomes without the teaching process. Facilitators typically maintain a neutral and impartial stance, using various methods to encourage interaction and collaboration, ensuring that participants feel heard and their contributions are acknowledged (Deborah Rim Moiso, 2024).

The main goal of facilitation, derived from the English verb "facilitate" (to assist, ease, enable), borrowed from Latin, is to organize effective student work based on humanistic principles, personal self-development, and a constructive approach. The concept of pedagogical facilitation is relatively new but is already actively discussed in pedagogy and psychology. Pedagogical facilitation encompasses the processes of interaction between the teacher and the student, based on the principles of humanism, poly-subjectivity, and tolerance. A teacher's ability to create such an educational space becomes an indicator of their professional mastery. At the same time, focusing on the subjective experience of students is a key facilitating factor, as only under such conditions can their personal development occur (Omelchenko, & Shulik, 2018).

Rogers and Freire (1987) identified three key attitudes of a teacher-facilitator. The first is congruence, which refers to authenticity and sincerity, meaning the facilitator's ability to be aware of, manage, and genuinely express their emotions. It is important to maintain harmony between feelings, perception, and expression. The second attitude is unconditional positive regard for the participant, which

reflects the teacher's internal belief in each student's potential and abilities. The third is **empathy**, defined as the facilitator's capacity to understand the inner world and behavior of a participant from their own perspective.

Key personal characteristics of an effective teacher-facilitator include a student-centered approach, commitment to the learning process, the ability to create opportunities for group members to share their experiences, advocacy for participants' interests, creation of a safe learning environment, removal of learning barriers, and positioning themselves as a team member (Rogers, & Freire, 1987).

Instead of actively participating in discussions or offering solutions, the facilitator's role is to help the group generate its own ideas and solutions. This is achieved through a combination of effective facilitation techniques, well-structured planning, and the creation of optimal conditions for productive collaboration. Facilitators usually work in group settings rather than one-on-one interactions. Although individual conversations may occur during interviews or client meetings, most of their work involves group dynamics.

This distinction is useful in differentiating the role of a facilitator from that of a leadership coach. A facilitator is responsible for supporting group processes by guiding activities, initiating key discussions, and posing critical questions. The content generated during facilitation emerges from the participants themselves, contrasting with scenarios involving public speaking or traditional teaching. Facilitators remain neutral regarding content while actively managing the process. Their role includes ensuring that diverse perspectives are represented in discussions, without favoring specific viewpoints or providing ready-made solutions. Even though facilitators may have their own opinions, it is essential that they set them aside to prioritize the group's perspectives. In short, the facilitator is responsible for designing and leading group processes aimed at enabling all participants to contribute toward a shared goal. They often possess skills in coaching, mediation, or teaching, each serving different purposes (Facilitation First, 2023).

The teacher-facilitator is not a traditional educator. The distinction lies in their approaches to teaching. A conventional teacher is often viewed as a "knowledge carrier" who directs students along a predefined path, whereas a facilitator focuses on guiding participants toward discovering answers independently. While traditional teaching emphasizes information delivery, facilitation encourages questioning, which fosters deeper understanding.

Additionally, a traditional teacher may fear mistakes, perceiving them as negative, while a facilitator views mistakes as a valuable part of the learning process. In the context of facilitation, personal success gives way to team achievement, emphasizing collaboration over competition. The focus on outcomes in conventional education is replaced by the development of communication and teamwork skills, which are essential in modern learning environments.

Among the core values of a facilitator acting as a guide are empathy—which helps in understanding participants' needs and creating a comfortable atmosphere; adaptability—the ability to adjust to changing conditions and participants' needs, ensuring effective process management; and neutrality, which involves remaining objective and not taking sides. Facilitators accept all ideas, refrain from judging, and leave evaluation to the group. Communication skills, especially active listening and the ability to guide conversations, are also essential, as they help articulate participants' ideas clearly. In this role, leadership does not

imply dominance, but rather the ability to unite and motivate people toward a common goal, while fostering cooperation and partnership to support the growth of each participant's resources and capabilities.

Participants must also be prepared to embrace uncertainty, allowing them to remain open to new ideas. It is important that the facilitator demonstrates genuine interest in the group's knowledge and the insights that may emerge. Trust in the collective wisdom of the group is key: only by listening to all perspectives can a complete, multifaceted understanding emerge. The facilitator is responsible for organizing the discussion—not merely following a plan but ensuring active interaction among participants. If the facilitator lacks confidence in the group's potential, it will inevitably impact the discussion atmosphere. They must be ready to accept diverse responses and avoid trying to "decode" abstract statements, as doing so may prematurely close the discussion. This behavior could negatively affect the participant experience and reduce their willingness to engage in future sessions (Yakovenko, 2024).

To improve the outcomes of facilitation sessions, Khilko (2016) outlines several principles that characterize the facilitation method in educational practice, as opposed to traditional approaches. The first is the principle of unconditional positive regard, which contrasts with the conditional acceptance typical of conventional models, where participants' actions are evaluated as successful only if they meet predetermined standards. In contrast, facilitation emphasizes each participant's right to their own perspective within the collective group. Another important principle is "order through chaos," which opposes the traditional approach of gradual, linear change. While classical pedagogy views the learning process as linear and reversible, facilitation theory suggests that individuals can achieve higher levels of development through nonlinear, irreversible chaos. The principle of uncertainty further implies that the style, pace, and outcomes of group processes are unpredictable, emphasizing the dynamic nature of learning. Lastly, the principle of collective subjectivity highlights the importance of group collaboration (Khilko, 2016).

Returning to the theoretical framework of facilitation, Lukashova (2019) asserts that facilitation activity is grounded in a set of alternative concepts aimed at creating high value for all participants in the educational process. One such concept is the Theory of Constraints, which is based on the idea that every real system has at least one limitation that prevents it from achieving its maximum potential and affects its overall performance. This theory enables the author to propose a formula to express this idea:

$$\text{Productivity} = \text{Maximum Potential} - \text{Constraints}.$$

Another relevant concept is the Box Theory, grounded in the principles of *Kaizen*, which emphasizes continuous and systematic improvement by identifying root causes of problems and making well-informed decisions. Also noteworthy is the Six Sigma methodology, which provides tools for system enhancement and defect elimination by focusing on key principles such as quality, quality standards, and variation. According to Six Sigma, quality standards are binary—either met or unmet, with no intermediate states. Additionally, Master Thinking Theory is introduced as a complementary framework in this context (Lukashova, 2019).

Facilitation within higher education institutions plays a critical role in enhancing the multifaceted and complex nature of the educational process, which includes various learning dimensions. It enables more effective interactions not only between teachers and students but also among

students themselves. In the higher education setting, the facilitator's role involves organizing learning activities directed toward achieving academic objectives, coordinating students' efforts, and motivating them to participate actively. Facilitators help create environments conducive to idea exchange, foster the development of critical thinking and creative problem-solving skills, and support the growth of social competencies such as communication, collaboration, and teamwork.

An analysis of bachelor's and master's programs at Taras Shevchenko National University reveals that facilitation can significantly contribute to raising awareness of key topics during the learning process. Within higher education, facilitation supports high-quality instruction by cultivating students' core competencies, such as analytical thinking, decision-making, and effective communication. Higher education is expected to prepare professionals who not only possess theoretical knowledge but also demonstrate practical skills, work effectively in teams, and engage in complex discussions. Facilitation enhances the overall educational experience by creating a learning environment where students not only acquire knowledge but also actively analyze and apply it.

Facilitation supports a personalized learning approach, allowing each student to express their opinions and collaborate on joint projects. The facilitator's role is to activate the educational process, foster a psychologically supportive environment, and create conditions conducive to students' self-development and self-realization. The primary goal of pedagogical facilitation is to ensure that each participant experiences success, regardless of their starting knowledge level. The group format of facilitation sessions emphasizes collaborative cooperation over grading or evaluation.

In professional development courses—often attended by adults with diverse expertise—there are challenges in forming balanced groups, as experienced individuals may be critical of collaborating with less experienced peers. Therefore, it is vital for the facilitator to prepare in advance, assess the audience, and design sessions that are engaging and relevant for all participants, regardless of their professional standing (Yakovenko, 2024).

A review of academic literature on the topic confirms that facilitation sessions in universities can significantly improve interaction between instructors and students, leading to deeper understanding of course content and enhanced critical thinking. Interactive educational technologies now play a pivotal role in modern education, promoting active student participation and the development of both social and cognitive skills. Interactivity allows students to engage in collaborative learning processes, analyze information, and exchange ideas and experiences—an approach that contrasts with traditional passive learning formats.

To support interactive learning, various methods and tools are employed, such as discussions, group work, case studies, brainstorming, and role-playing. These methods require facilitators not only to master appropriate techniques but also to effectively structure the learning environment so that each student has the opportunity to express themselves and actively engage in the process (Omelchenko, & Shulyk, 2018).

We suggest applying the L.E.A.P.S. model as a practical guide for facilitators. This acronym highlights the key facilitation practices: Listen actively, Embrace neutrality, Ask questions, Paraphrase, and Summarize (Facilitation First, 2023).

In the context of interactive technologies, facilitation aims not only to organize student activities but also to motivate, foster mutual understanding, and develop collaborative skills. When analyzing current interactive

facilitation technologies, we can identify the following core facilitator functions: Motivational – creating a supportive environment that fosters student engagement and interest; Coordinating – structuring the learning process, assigning tasks, and maintaining focus on educational goals; Corrective – adjusting discussion flow or task direction and assisting with problem-solving as needed; Monitoring – overseeing the learning process and tracking student progress to ensure the achievement of intended outcomes (Omelchenko, & Shulyk, 2018).

An analysis of the survey conducted among facilitators in October–November 2024 provides valuable insights into their experiences, challenges, and approaches to using interactive technologies in the educational process. The survey also identified key factors that influence the effectiveness of facilitation.

A total of 21 top-level facilitators participated in the study. These individuals work with youth across various international, national, and local projects, offering a broad perspective on facilitation practices. The collected data allows for the evaluation of the diversity of facilitation experience and supports conclusions regarding the ongoing needs for professional skill development and improvements in training programs.

The overall facilitation experience among respondents ranges from a few months to several years. On average, participants reported 2.5 years of experience, indicating that the majority are at the early stages of their professional

journey, where foundational knowledge and skills are crucial. The median experience was 2 years, meaning that half of the participants had 2 years or less of facilitation experience. This suggests a growing demand for training and professional development tailored to emerging practitioners. The most frequently reported level of experience among respondents was also 2 years, which appears to be a common milestone at which facilitators have typically acquired core facilitation skills but are still in the process of refining their methods and developing their personal facilitation style. The range of experience – from 4 months to 13 years – demonstrates significant diversity among participants. The standard deviation of approximately 3.6 years indicates substantial variability, with some respondents just beginning their careers and others having over a decade of experience. This variation reflects a broad spectrum of facilitation approaches and highlights the importance of adapting training programs to accommodate varying levels of experience. Based on the results, it can be concluded that facilitators with less than three years of experience would benefit most from introductory courses and basic skill – building programs focused on developing core competencies. Meanwhile, more experienced facilitators require advanced training programs designed to enhance specialized techniques, explore innovative tools, and strengthen the use of interactive technologies for effective engagement, especially when working with youth. The results are presented in Fig. 1.

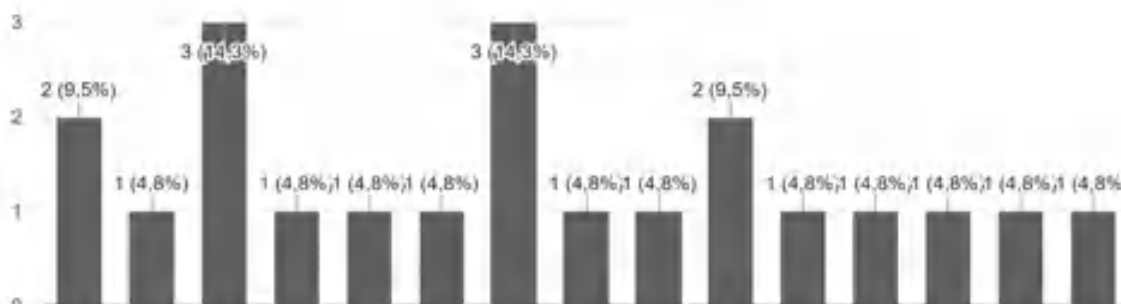


Fig. 1. Distribution of respondents by duration of facilitation experience

During the survey, respondents were asked which interactive teaching methods they use most frequently during facilitation sessions. As shown in the analysis of the diagram (Fig. 2), group discussions emerged as one of the most widely used methods, mentioned by approximately 90 % of facilitators. This indicates a strong demand for approaches that promote the exchange of ideas among participants, encouraging active discussion and interaction. Group discussions help create an environment conducive to exploring important topics, sharing experiences, and developing collective solutions. Game-based methods, including simulations and role-playing, were also highly popular, mentioned by around 85 % of respondents. These techniques allow participants to develop practical skills in settings that simulate real-life scenarios and help reinforce learning through emotional and cognitive engagement. This contributes to increased motivation and more effective knowledge acquisition. Brainstorming was highlighted as a key tool for idea generation and decision-making, referenced by 76 % of respondents. This method engages all participants in the creative thinking process, enabling the generation of diverse ideas and the exploration of non-standard solutions to challenges. Interactive presentations

were used by 52 % of facilitators. This approach is effective in visualizing information, engaging the audience, and fostering dialogue between the facilitator and participants. These presentations often incorporate real-time interactive elements, allowing participants to engage directly with the material, questions, and tasks. Dialogue-based meetings and the World Café method were mentioned less frequently—by 24 % of respondents. These approaches are typically employed in contexts where deep, open conversations are required and aim to create informal spaces where participants can express their perspectives more freely. The method of observation and analysis was the least cited, mentioned by only 5 % of respondents. This suggests its lower popularity, likely due to its more specific application and reduced level of interactivity compared to other techniques. Based on these findings, group discussions and game-based methods are the most commonly used tools among facilitators, highlighting their effectiveness in developing communication skills, generating ideas, and fostering integration within the learning process. Dialogue-based methods, the World Café, and observation techniques are used less frequently, possibly due to their niche application or a general need for

further development among facilitators. The data suggest that to improve facilitation sessions, greater emphasis should be placed on expanding interactive learning opportunities—particularly through role-playing and

brainstorming, which have demonstrated high effectiveness in engaging participants and developing practical skills. The results are presented in Fig. 2.

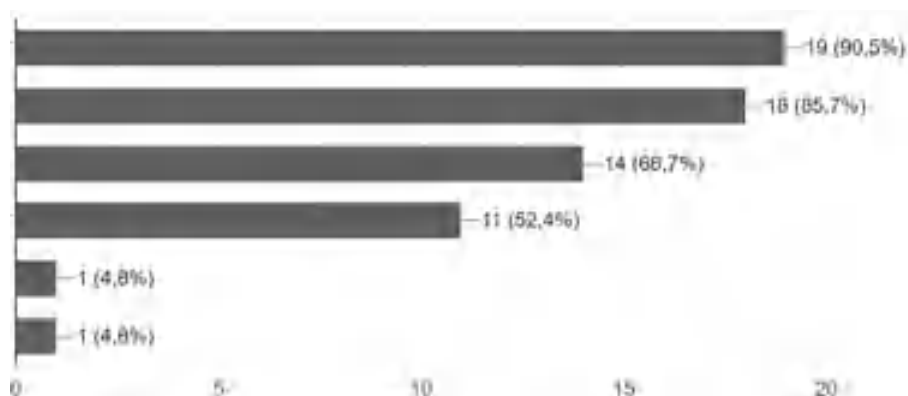


Fig. 2. Interactive teaching methods most frequently used during facilitation sessions

The analysis of data on the difficulties faced by facilitators during sessions highlights several main issues. In particular, the lack of technical equipment is the most common difficulty mentioned by approximately 43 % of respondents. This can include problems with equipment, internet connectivity, or necessary programs, which limit the opportunities for conducting effective sessions. Such technical issues can significantly affect the quality of the facilitation process, delaying or complicating interactive interaction. Another important issue often mentioned is resistance from participants, which is noted by 28.6 % of respondents. Resistance may manifest as participants' unwillingness to actively engage in the process, participate in discussions, or be open to new ideas and changes. This creates significant difficulties for facilitators, as interaction with participants is a key condition for effective facilitation. Respondents also highlighted the lack of time for preparation as a problem, with approximately 28.6 % of respondents indicating this issue. A shortage of time to thoroughly prepare materials and plan sessions can lead to a superficial exploration of the topic and a decrease in the effectiveness of learning. Overall, these difficulties emphasize the importance of adequate preparation both for facilitators and for the organizational conditions necessary for conducting sessions. To minimize technical difficulties, it

is essential to provide participants with the necessary equipment and resources. To reduce resistance from participants, it is important to create a positive atmosphere of mutual trust and involvement. To address the time issue, facilitators should be given enough time for preparation and the development of effective training programs. The results are presented in Fig. 3.

Respondents also emphasize the importance of employing diverse teaching methods to enhance the effectiveness of the educational process. The most commonly utilized approach is group work involving tasks of varying levels of difficulty, which was supported by 81 % of respondents. A significant proportion of participants (66.7 %) identified the use of supplementary materials as an effective teaching tool. Additionally, individual consultations and task differentiation by complexity were recognized as important methods, with 38.1 % of respondents endorsing each. Conversely, only 4.8 % of respondents indicated that they employed these approaches exclusively to diversify the learning process. The findings suggest a need to tailor the learning process to accommodate varying levels of student preparedness, as well as underscore the significant role of supplementary materials and individualized work in ensuring high-quality feedback. The results are presented in Fig. 4.

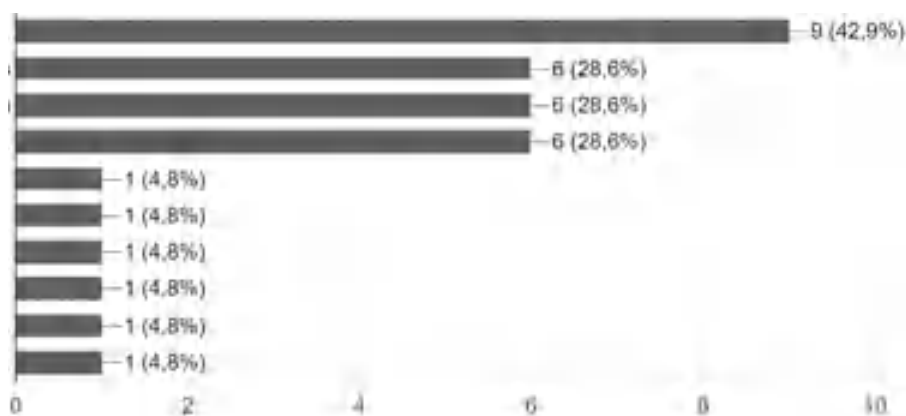


Fig. 3. Assessment of difficulties encountered by respondents during facilitation sessions

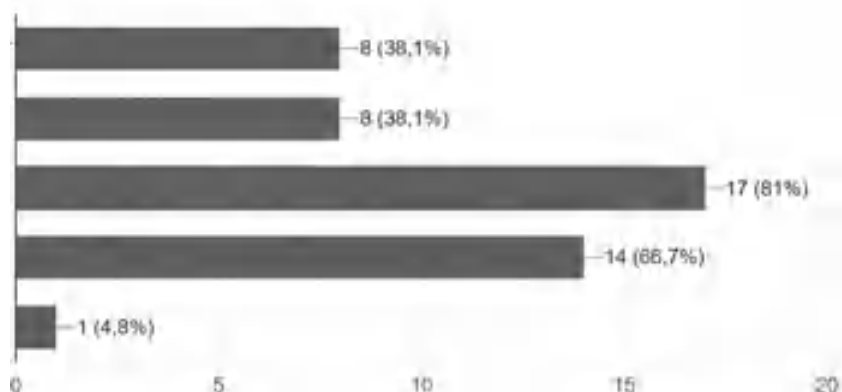


Fig. 4. Respondents' Evaluation of Methods for Adapting Interactive Technologies for Different Groups of Participants in the Process

The survey results confirm the effectiveness of facilitation in the educational process. 52.4 % of respondents believe that facilitation methods are significantly more effective than traditional ones. Another 14.3 % of respondents indicated that they are somewhat more effective. Meanwhile, 28.6 % of participants consider all methods to be equally effective, indicating the importance of a comprehensive approach to learning. A smaller portion of respondents chose the answer indicating that the effectiveness of the method depends on the goal, emphasizing the need for flexibility in the educational process. The data obtained support the appropriateness of systematically integrating facilitation into curriculum design, as it encourages active student participation and the development of their analytical and communication skills. Respondents also specifically highlight the need for instructor training. Before implementing facilitation, instructors should undergo relevant training that covers both theoretical aspects and practical skills. Without proper training for instructors, the successful implementation of facilitation methods is not feasible. To test facilitation, it is suggested to implement pilot projects, such as trial lessons, to demonstrate the effectiveness of the method. Based on the results of these tests, successful practices can be scaled and integrated into the curriculum. It is also important to ensure flexibility in the implementation process, allowing methods to be adapted to different student groups. The results are presented in Fig. 5.

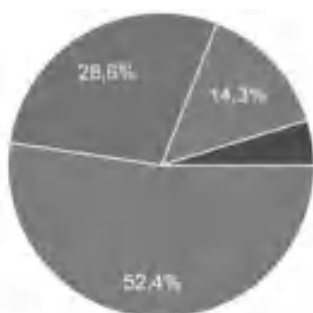


Fig. 5. Evaluation of the Effectiveness of Facilitation Compared to Traditional Methods

Based on the analysis of Fig. 6, it can be concluded that the primary method for providing feedback during facilitation is real-time feedback during the sessions, mentioned by 71.4 % of respondents. This indicates that most communication and adaptation of the learning process occur in real time, allowing facilitators to quickly respond to the

needs of participants and adjust teaching materials accordingly. Regular surveys are used by 14.3 % of respondents, helping to gather a generalized understanding of the group's dynamics and needs. The analysis of completed tasks (9.5 %) serves as another evaluation tool that helps determine the level of material mastery and adjust the subsequent stages of the learning process. Individual consultations account for only 4.8 %, which may suggest their selective use or that the main focus is on group interaction formats. Overall, this structure of feedback supports a flexible and adaptive approach in the learning process, allowing for the effective consideration of participants' needs and enhancing their engagement. Regarding specific methods, respondents highlight several approaches that can be successfully used in higher education institutions. These include workshops for team collaboration, debates and roundtable discussions for addressing current topics, gamification to increase motivation, project-based learning to develop practical skills, and mentoring sessions for leadership development. Other notable methods include case studies for developing analytical thinking, brainstorming for idea generation, situational modeling techniques for practical exercises, and interactive approaches such as "World Café" and "Open Space" for engaging students in discussions. Almost 20 % of respondents were unable to provide answers to questions about methods, suggesting the complexity and insufficient exploration of this issue.

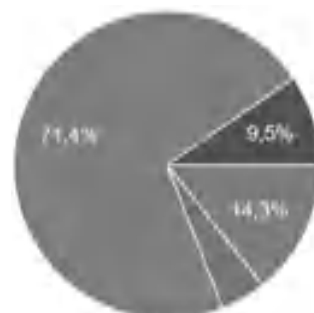


Fig. 6. Methods of Providing Participant Feedback During Facilitation

In general, facilitation contributes to creating a more interactive, flexible, and effective educational environment. Participants in the study emphasize that facilitation should not be the primary method but serves as an excellent complement to traditional teaching, creating a safe space for idea exchange, self-expression, and skill development. The success of this approach depends on a comprehensive

strategy, including initial teacher training, development of a clear implementation concept, adaptation of methods to student needs, and continuous monitoring of effectiveness.

As evidenced by experience, educational policy should emphasize the importance of professional development initiatives that include facilitator skills, recognizing their ability to improve educational conditions and outcomes. Thus, facilitation training programs must be tailored to the specific goals of university education, including ongoing professional development, equity in education, and sustainability and scalability. To effectively implement facilitation training programs, educational institutions must adopt a structured approach, collaborating with the Ministry of Education and Science to align with educational regulations, secure necessary funding, and integrate facilitation skills into teacher training curricula. Additionally, offering targeted workshops focused on advanced facilitation techniques is crucial for equipping educators with the skills needed to meet diverse educational needs and foster a culture of facilitation within the university. An important aspect of the educational process is also the development of diverse feedback mechanisms between instructors and students, which, on one hand, supports the preservation of student autonomy and freedom, while on the other hand, allows instructors to gain a deeper understanding of students' inner worlds and perceive them as they truly are. It is also necessary to establish free communication within groups, which will enhance the level of psychological culture in interpersonal interactions and bring personal attitudes to the forefront. Furthermore, it is essential to explore and creatively apply pedagogical ideas from international experience and adapt them to new socio-cultural contexts. The transition from traditional schooling to the New Ukrainian School requires significant changes in the education system and the adaptation of each teacher's activities to new demands. Therefore, we agree with Omelchenko, S. and Shulik, T., and find it appropriate to offer recommendations that will optimize the process of pedagogical facilitation in the modern educational environment. Teachers should focus not only on changing content and teaching methods but also on developing and strengthening key personal attitudes, as well as on the teacher-facilitator's continuous personal growth (Omelchenko, S. and Shulik, T., 2018). Given this, changes should be made to the curricula of pedagogical programs, including a dedicated course on training future facilitators.

In advancing the importance of developing recommendations for implementing facilitation sessions in higher education institutions, we can address key aspects such as preparation for classes, the formation of group dynamics, the use of facilitation techniques, and the organization of reflection.

Our observations of the activities of instructors who already incorporate elements of facilitation in their lessons highlight the importance of careful session preparation. Instructors must clearly define the learning objectives that students are expected to achieve during the discussion and plan the structure of the facilitation process. For example, to use time effectively, it is advisable to prepare several key questions in advance that will help guide the discussion in the right direction. It is crucial to focus on formulating open-ended questions that encourage students to analyze and engage in discussions. Another aspect is creating a positive group dynamic. To achieve this, the facilitator should encourage active participation from every participant, such as by forming small groups to tackle specific tasks or discuss certain topics. This approach fosters the free exchange of ideas, reduces anxiety among less confident

students, and creates an environment in which every opinion matters. Depending on the topic, the instructor may use different techniques, such as brainstorming, the "World Café" method, "Six Thinking Hats," or other methods that promote the expression of various viewpoints on a single issue. The third aspect involves using facilitation techniques to develop students' independence and critical thinking. It is important for the facilitator to encourage students to formulate their own conclusions and hypotheses, maintaining neutrality and guiding their thoughts rather than imposing ready-made solutions. For example, the "Pair Discussion" technique allows students to exchange ideas with a partner, and "small group discussions" enable them to dive deeper into a topic before a larger discussion. This increases engagement and promotes a more detailed exploration of the material. The final stage of every facilitation session is organizing reflection, during which students analyze the knowledge and experience gained, discuss challenges, and share insights. The instructor can use feedback methods, ask self-reflection questions, or ask students to write a brief review of the discussion. This not only consolidates the material but also develops self-analysis skills, which are necessary for ongoing learning. International partners are working to provide collections of technologies that can be used during facilitation.

Learning conditions are in a state of constant transformation, requiring more adaptive teaching methodologies and strengthening instructor leadership. Conventional teaching strategies that focus on a single approach are becoming increasingly ineffective in our diverse and interactive classrooms. Currently, both students and instructors benefit from more immersive learning opportunities based on experience. Facilitation in education serves as a guide for more dynamic teaching practices, allowing educators to evolve from passive knowledge transmitters to proactive facilitators engaging students. Facilitation training can be specifically tailored to cultivate educator-leaders and expert mentors, which is vital for maximizing potential. This method prioritizes active student participation, encouraging them to engage with learning content through exploration, inquiry, and discussion, all under the guidance of their instructors. This pedagogical transition is significant for fostering critical thinking and problem-solving abilities in students. Facilitation training is crucial for promoting leadership among instructors and expert mentoring—both of which are essential for creating a supportive educational environment. Teacher-leaders are critical in transforming universities into learning communities where innovative practices and a culture of collaboration thrive. Facilitation sessions provide these educators with the skills necessary for curriculum and teaching methodology development, managing professional learning communities, guiding colleagues, fostering professional growth, and leading complex initiatives within the university to enhance student engagement and improve learning outcomes.

As evidenced by our research, expert mentorship plays a vital role, especially in systems that implement teacher induction programs for new educators, often supported by specific funding sources.

Through facilitation training, experienced instructors can acquire the following skills:

1. Novices improve their group leadership and teaching abilities.
2. Cultivating professional development and self-confidence among new educators.
3. Using reflective practices that promote continuous learning and adaptation.

As the analysis of scholarly sources suggests, facilitation is crucial for achieving educational goals that emphasize interactive and inclusive learning environments. Such teaching equips instructors with the necessary skills to:

1. Change teaching approaches, as facilitators learn to adjust their teaching strategies according to the diverse needs of their students, thereby supporting differentiated learning and inclusion.
2. Implement engaging learning experiences, teaching instructors to use more student-centered, interactive methods. Schools can increase student engagement and motivation, leading to improved academic performance.
3. Encourage critical thinking and innovation, with the aim of engaging students in critical and creative thinking, posing challenging questions, and creating a safe space for students to explore and formulate their own innovative ideas (Voltage Control, 2024).

The implementation of facilitation as a technology in universities involves a systemic approach, covering several key stages to ensure the effective integration of facilitation practices into the educational process. The first stage is preparing the teaching staff for facilitation activities. This includes conducting workshops and training sessions where instructors learn key facilitation techniques, such as creating a safe environment for discussions, organizing interactive interactions, and managing group processes.

The next stage is adapting curricula to the facilitation technology, which involves embedding facilitation methods into course structures. This may include transforming lectures and seminars into interactive sessions, group discussions, debates, and brainstorming activities. Instructors also develop special cases and tasks that allow students to interact with one another, exchange ideas, and collaboratively solve problems, which fosters critical thinking and teamwork skills. At this stage, it is important to introduce a system of methodological support. Instructors are provided with recommendations and materials on the practical application of facilitation methods for various subjects. These may include step-by-step instructions for conducting sessions, as well as tools for evaluating the effectiveness of such activities. Methodological materials help make facilitation an integral part of the educational process, ensuring its adaptation to specific learning objectives and the characteristics of each discipline. The fourth stage is monitoring and feedback. During the facilitation sessions, feedback is gathered from students and instructors to assess outcomes and adjust methods. Surveys and focus groups are conducted to identify the strengths and weaknesses of facilitation, as well as its impact on student engagement, the development of independent thinking, and group interaction skills.

The final stage is evaluating effectiveness and scaling up. Based on the collected data, the university decides whether to expand facilitation practices to new courses and departments. If the positive impact of facilitation on the educational process is confirmed, it gradually becomes a standard for most courses, integrated into curricula as a fundamental method of interaction.

Discussion and conclusions

Our research implements the use of facilitation sessions in universities, which allows for a more interactive educational process, engages students in a deeper understanding of the material, and increases their motivation for independent learning—an essential component of the modern educational paradigm. Facilitation should be implemented as a teaching technology in universities because it allows for effective organization of the

educational process, focusing on active interaction between students and instructors, the development of critical thinking, and the formation of collaboration skills.

Unlike traditional lecture methods, facilitation creates conditions where students become active participants in the educational process rather than passive listeners. This approach enhances learning motivation, facilitates better knowledge retention, and increases students' responsibility for their own learning. Facilitation also provides instructors with tools to support student initiatives and adapt the material to the specific needs of the group. The use of facilitation techniques, such as "brainstorming", "discussion groups", and "case study solutions," promotes active participation from every student, stimulates problem-solving and decision-making skills, which are important for preparation for real-world professional situations.

Moreover, facilitation fosters the development of students' "soft skills", such as communication, teamwork, tolerance for diverse opinions, and the ability to engage in effective discussions. These skills are crucial for successful integration into the modern job market, where the ability to collaborate in diverse teams is increasingly valued.

The implementation of facilitation also contributes to creating a more democratic educational environment, where the instructor is not just a transmitter of knowledge but a mentor and partner in the educational process. This change in approach allows for a focus on developing students as holistic individuals, encouraging independent thinking, initiative, and reflection. Facilitation makes the educational process flexible and capable of adapting to rapid socio-economic changes, enhancing the ability of universities to respond to new challenges. This is especially relevant in the context of remote learning, where it is necessary to maintain student engagement and ensure effective feedback.

For these reasons, facilitation acts as a modern tool for university teaching, fostering the development of competencies needed for both professional and personal growth.

Authors' contribution: Evgeny Spitsyn – conceptualization, methodology; writing (review and editing); Daryna Ivanko – formal analysis; data validation, writing (original draft).

Sources of funding. This study did not receive any grant from a funding institution in the public, commercial, or non-commercial sectors.

References

- Andriyenko, S. S., & Bobukh, V. V. (2022). *Facilitation in the educational process of higher medical institutions*. In *Modern trends in the development of medical education: Prospects and achievements* (pp. 13–14) [in Ukrainian].
- Bulbul, S. (2020). *Literature review: Facilitation*. The Hunger Project, The Movement for Community-led Development. https://mclcd.org/wpcontent/uploads/2020/11/Literature-Review_-Facilitation-1.pdf
- Díaz-Puente, J. M., Gallego, F. J., Vidueira, P., & Fernández, M. J. (2014). Facilitation in community development: Twenty-five years of experience in rural territories in Cuenca, Spain. *European Planning Studies*, 22(11), 2231–2247. <https://doi.org/10.1080/09654313.2014.914342>
- Facilitation First. (2023). *L.E.A.P.S Model of facilitator best practices*. <https://facilitationfirst.com/facilitation-best-practices/>
- Groot, A., & Maarleveld, M. (2000). *Demystifying facilitation in participatory development*. International Institute for Environment and Development. <https://www.iied.org/x188iied>
- Kaner, S. (2014). *Facilitator's guide to participatory decision-making*. John Wiley & Sons.
- Khylyk, S. O. (2016). Features of forming a facilitative position of future psychologists in the system of postgraduate pedagogical education. *Postgraduate Education in Ukraine*, 1, 83–86 [in Ukrainian].
- Lannon, J., & Walsh, J. N. (2020). Project facilitation as an active response to tensions in international development programmes. *International Journal of Project Management*, 38(6), 369–381. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.02.004>
- Lukashova, L. V. (2019). Theories and models of facilitation in entrepreneurial activity. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: International Economic Relations and World Economy*, 27(1), 99–106 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.32782/24139971/2019-27-19>

Moiso, D. R. (2024, October 3). *What is a facilitator and what do they do?* SessionLab. <https://www.sessionlab.com/blog/what-is-a-facilitator/>
Omelchenko, S., & Shulyk, T. (2018). Pedagogical facilitation in the educational process of modern secondary education institutions. *Pedagogical Facilitation in the Educational Process of Modern Secondary Education Institutions*, 1(87) [in Ukrainian]. <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/140401>
Voltage Control. (2024). *Facilitation training for educational settings: Engaging students and teachers*. <https://voltagecontrol.com/articles/facilitation-training-for-educational-settings-engaging-students-and-teachers/>

Yakovenco, Y. V. (2024). Facilitation as an effective communication technique in productive learning. In *Interactive tools and techniques: Practical guide*. FOP Brovin O. V. [in Ukrainian]. <https://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/20098/1/fasylitacia.pdf>

Отримано редакцією журналу / Received: 26.05.25
Прорецензовано / Revised: 25.07.25
Схвалено до друку / Accepted: 26.08.25

Євгеній СПІЦИН, канд. пед. наук, проф.
ORCID ID: 0000-0001-8385-4789
e-mail: spizin.evg@knu.ua
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Дарина ІВАНКО, магістрант
e-mail: ivankodarina2003@gmail.com
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

МІСЦЕ Й РОЛЬ ФАСИЛІТАЦІЇ СЕРЕД СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Вступ. Розглянуто роль інтерактивних навчальних технологій у закладах вищої освіти, зокрема фасилітації як методу, що сприяє активній взаємодії між студентами та викладачами. Впровадження фасилітаційних сесій робить освітній процес гнучким, інтерактивним та орієнтованим на розвиток критичного мислення, комунікативних навичок і командної роботи. Автор аналізує переваги фасилітації, її вплив на мотивацію студентів і надає рекомендації щодо її впровадження, підкреслюючи важливість підготовки викладачів та інтеграції фасилітаційних підходів у освітні програми. У контексті розвитку вищої освіти зростає потреба в методах, що забезпечують активну взаємодію й розвиток ключових компетентностей. Метою дослідження є аналіз ефективності використання фасилітації в освітньому процесі закладів вищої освіти та визначення її впливу на навчальну мотивацію.

Результати. Фасилітаційні методи підвищують мотивацію, активізують навчання та вдосконалюють комунікативні вміння й здатність до командної роботи. 90 % учасників використовували групові дискусії, 85 % – ігрові методи, 76 % – мозковий штурм. Основні труднощі: технічні проблеми (43 %) та опір учасників (28,6 %). Рівень задоволеності становив 52,4 %, а респонденти наголошували на важливості адаптації методів для різних груп. Основним способом зворотного зв'язку була дискусія (71,4 %).

Висновки. Результати підтвердили ефективність фасилітації як інтерактивного методу навчання. Використання фасилітаційних підходів підвищує мотивацію та сприяє розвитку критичного мислення, розв'язання проблем і комунікації. Успішне впровадження потребує підготовки викладачів і розроблення стратегій інтеграції фасилітації в освітні програми.

Ключові слова: фасилітація, освітній процес, інтерактивні методи навчання, мотивація студентів, групова робота, комунікативні навички, критичне мислення, розвиток компетентностей.

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The author declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; in the decision to publish the results.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

БАШТОВА Катерина – аспірантка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: e-mail: katty06052000@knu.ua
BASHTOVA Katherine – PhD Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: e-mail: katty06052000@knu.ua

БОРЕЦЬ Михайло – аспірант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: e-mail: mike_borets@knu.ua
BORETS Mykhailo – PhD Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: e-mail: mike_borets@knu.ua

ВОВКОТЕЧА Олександр – здобувач, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: e-mail: vovkotechaoleksandr@gmail.com
VOVKOTECHA Oleksandr – Applicant, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: e-mail: vovkotechaoleksandr@gmail.com

ГОЛОВКО Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: +38 (067) 498 31 90; e-mail: golovkonata@knu.ua
HOLOVKO Nataliya – PhD (Ped.), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: +38 (096) 310 78 12; e-mail: golovkonata@knu.ua

ДЕРКАЧ Олександр – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: +38(096) 118 55 21, e-mail: oleksandr.derkach@knu.ua
DERKACH Oleksandr – PhD (Ped.), assistant of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko Kyiv National University, Kyiv, Ukraine.
Contact information: +38(096) 118 55 21; e-mail: oleksandr.derkach@knu.ua

ЖИЛЕНКО Микола – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: +38 (067) 456 18 23; e-mail: zhylenko@knu.ua
ZHYLENKO Mykola – PhD (Ped.), Associate Professor, Associate Professor, Associate Professor of department of pedagogics, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: +38 (067) 456 18 23; e-mail: zhylenko@knu.ua

ІВАНКО Дарина – магістрант Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: e-mail: ivankodarina2003@gmail.com e-mail: mariakozuk585@gmail.com
IVANKO Daryna – Master's Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: e-mail: ivankodarina2003@gmail.com

КУЗЬМЕНКО Надія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: +38 (044) 521 35 13; e-mail: nadia21@knu.ua
KUZMENKO Nadiia – DSc (Ped.), Professor, Professor of Pedagogy Department, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: +38 (044) 521 35 13; e-mail: nadia21@knu.ua

ЛІ Чжан – аспірантка, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна.
Контактна інформація: e-mail: asp23-l.zhang@nubip.edu.ua
LI Zhang – PhD Student, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.
Contact information: e-mail: asp23-l.zhang@nubip.edu.ua

МАРУШКЕВИЧ Алла – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.
Контактна інформація: +38 (044) 521 35 13, e-mail: marushkevich@knu.ua
MARUSHKEVYCH Alla – DSc (Ped.), Professor, Head of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.
Contact information: +38 (044) 521 35 13; e-mail: marushkevich@knu.ua

МЕЛІКОВА Катерина – аспірантка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: e-mail: katerina.bk9999bk@ukr.net

MELIKOVA Kateryna – PhD Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: e-mail: katerina.bk9999bk@ukr.net

МУРАШКІНЦЕВ Андрій – аспірант, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: e-mail: viktorylyz@gmail.com

MURASHKINTSEV Andrii – PhD Student, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: e-mail: viktorylyz@gmail.com

ПЛАХОТНИК Ольга – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: +380672934782, e-mail: olgaplakhotnik@knu.ua

PLAKHOTNIK Olga – DSc (Ped.), Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact Information: +380672934782; e-mail: olgaplakhotnik@knu.ua

СПИЦИН Євгеній – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Контактна інформація: e-mail: spizin.evg@knu.ua

SPITSYN Yevhenii – PhD (Ped.), Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine.

Contact information: e-mail: spizin.evg@knu.ua

Наукове видання



ВІСНИК
КИЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІКА

Випуск 2(22)

Відповідальний за випуск Н. Кузьменко
Responsible for the issue is N. Kuzmenko

Редактор О. Грицаюк

Оригінал-макет виготовлено Видавничо-поліграфічним центром "Київський університет"

The authors are responsible for the given opinions, made statements, accuracy of the quotations, economical and statistical data, terminology, proper names and other information. The Editorial Board reserves the right to shorten and edit the submitted materials.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей. Редколегія залишає за собою право скорочувати та редагувати подані матеріали.



Формат 60x84^{1/8}. Обл.-вид. арк. 11,63. Ум. друк. арк. 9,1. Наклад 300. Зам. № 225-11611.
Гарнітура Arial. Папір офсетний. Друк офсетний. Вид. № Пс2.
Підписано до друку 31.12.25

Видавець і виготовлювач
ВПЦ "Київський університет"
Б-р Тараса Шевченка, 14, м. Київ, 01601, Україна
☎ (38044) 239 32 22; (38044) 239 31 58; (38044) 239 31 28
e-mail: vpc@knu.ua
[http: vpc.knu.ua](http://vpc.knu.ua)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1103 від 31.10.02