Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

УДК 378.011.3-051:81’27]:005.336.2

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-720-730

Дика Наталія Михайлівна кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мовно-літературної освіти Інституту післядипломної освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0000-0003-1385-5027

Співакова Людмила Олександрівна старший викладач кафедри мовно-літературної освіти Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0009-4580-3062

ТРАНСФОРМАЦІЙНА МОВНА ОСВІТА: КРЕАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ТА КОМУНІКАТИВНІ ПРАКТИКИ ЯК ПРЕДИКТОРИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті висвітлено проблему трансформаційних процесів у мовно-літературній освіті, зокрема, виокремлено креативні стратегії та комунікативні практики як показники професійної самореалізації педагога. Подано теоретико-практичне осмислення трансформаційної мовної освіти як складного багатовимірного феномену, що детермінує переорієнтацію сучасної іншомовної підготовки з репродуктивних моделей на діяльнісно-комунікативні та рефлексивні практики. Аргументовано, що креативні педагогічні стратегії та комунікативно орієнтовані практики виступають ключовими механізмами не лише підвищення якості навчання, а й каталізаторами професійного самоздійснення педагога. З’ясовано, що трансформаційна мовна освіта постає як синтез когнітивних, соціокультурних і комунікативних теорій, які забезпечують перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання. Зазначено, що в іншомовній освіті креативні стратегії функціонують як механізми активізації пізнавальної діяльності та інтенсифікації освітнього процесу. Виокремлено роль учителя як суб’єкта трансформаційних змін, здатного до інноваційної діяльності, критичної рефлексії та конструювання освітніх середовищ нового типу. Обґрунтовано, що трансформаційна мовна освіта репрезентує сучасний вектор розвитку педагогічної науки, який відповідає викликам глобалізованого світу. Доведено, що креативні стратегії та комунікативні практики виступають ключовими інструментами реалізації цієї парадигми, забезпечуючи не лише ефективність навчання, а й розвиток особистості учня. Зроблено висновок, що окреслені підходи створюють передумови для професійної самореалізації педагога як суб’єкта інноваційної діяльності та агента змін. Визначено перспективи подальших досліджень, які пов’язані з емпіричним аналізом ефективності трансформаційних моделей навчання у різних освітніх контекстах.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

Ключові слова: методика навчання мови, комунікативно-діяльнісний підхід, іншомовна підготовка, креативні стратегії, комунікативна взаємодія, педагогічна рефлексія.

Dyka Natalia Mykhailivna PhD of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Language and Literary Education of the Institute of Postgraduate Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, https://orcid.org/0000-0003-1385-5027

Spivakova Liudmyla Senior teacher at the Department of Language and Literature Education, In-Service Training Institute, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0009-4580-3062

TRANSFORMATIVE LANGUAGE EDUCATION: CREATIVE STRATEGIES AND COMMUNICATIVE PRACTICES FOR EMPOWERED EDUCATORS

Abstract. This article examines transformational processes in language and literature education, highlighting, in particular, creative strategies and communicative practices as indicators of a teacher's professional fulfilment. It presents a theoretical and practical analysis of transformational language education as a complex, multidimensional phenomenon that reorients modern foreign language training from reproductive models towards activity-based, communicative, and reflective practices. It is argued that creative pedagogical strategies and communication-oriented practices serve as key mechanisms not only for improving the quality of teaching but also as catalysts for teachers' professional self-fulfilment. It has been established that transformational language education emerges as a synthesis of cognitive, sociocultural, and communicative theories that ensure the transition from a knowledge-based to a competence-based model of learning. In foreign-language education, creative strategies serve as mechanisms for stimulating cognitive activity and intensifying the educational process. The role of the teacher as an agent of transformational change, capable of innovative activity, critical reflection and the construction of new types of educational environments, is highlighted. It is argued that transformational language education represents a contemporary vector of development in pedagogical science, responding to the challenges of a globalised world. It is demonstrated that creative strategies and communicative practices serve as key instruments for realising this paradigm, ensuring not only the effectiveness of learning but also the development of the learner's personality. It is concluded that the outlined approaches create the prerequisites for the professional self-realisation of the teacher as a subject of innovative activity and an agent of change. Prospects for further research are identified, focusing on the empirical analysis of the effectiveness of transformational learning models across various educational contexts.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

Keywords: language teaching methodology, communicative-activity approach, foreign language training, creative strategies, communicative interaction, pedagogical reflection.

Постановка проблеми. Інтенсифікація глобалізаційних тенденцій, динаміка соціокультурних змін і стрімке зростання обсягів знань зумовлюють необхідність глибокого переосмислення парадигми іншомовної освіти. У сучасному науковому дискурсі дедалі більшої ваги набуває ідея переходу від інструктивно-трансляційної моделі навчання до трансформаційної, що передбачає глибинні зміни у когнітивних структурах, ціннісних орієнтаціях і способах мислення суб'єктів освітнього процесу [12; 8]

У цьому контексті іншомовна освіта постає не лише як інструмент формування комунікативної компетентності, але як простір розвитку особистості, її здатності до міжкультурної взаємодії та критичного осмислення реальності [6;11].

Відтак педагог переходить від ролі передавача знань до ролі фасилітатора, модератора освітніх змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системний аналіз сучасного наукового дискурсу українських дослідників у галузі трансформаційної мовної освіти засвідчує актуалізацію проблематики впливу креативних педагогічних стратегій і комунікативних практик на процес професійної самореалізації педагогів. У цьому контексті креативні стратегії розглядаються як інноваційні дидактичні конструктори, які забезпечують підвищення ефективності освітнього процесу та стимулюють розвиток метакогнітивних і професійно значущих компетентностей суб'єктів навчання.

Зокрема, у працях Ольги Коваленко зазначено, що імплементація проєктно-орієнтованого навчання та інтерактивних освітніх технологій виступає дієвим інструментом підвищення навчальної мотивації здобувачів освіти, що, своєю чергою, корелює з розвитком професійної компетентності педагогів [2]. Такий підхід репрезентує перехід від традиційної трансляційної моделі навчання до діяльнісно-орієнтованої парадигми.

Наталія Соловйова у своїх дослідженнях звертає увагу на значущість професійної комунікації як складової педагогічної діяльності, підкреслюючи важливу роль "…колегіальної взаємодії, мережевої співпраці та участі у професійних спільнотах у формуванні комунікативної компетентності педагога" [4]. У цьому аспекті комунікативні практики постають як інструмент не лише освітньої взаємодії, але й безперервного професійного розвитку.

Окремого теоретико-методологічного осмислення набуває проблема цифровізації освітнього середовища, що розглядається як ключовий фактор професійної діяльності педагога.

У дослідженнях Наталії Дикої та інших науковців доведено, що цифрові освітні технології детермінують підвищення рівня комунікативної та предметно-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

методичної компетентностей, забезпечуючи інтеграцію інноваційних підходів у педагогічну практику [1].

Таким чином, результати аналізу наукових праць дають змогу констатувати, що креативні стратегії, комунікативні практики та цифровізація освіти функціонують як взаємопов'язані компоненти єдиної системи, які комплексно впливають на професійну самореалізацію педагогів у контексті трансформаційної мовної освіти.

Метою статті є концептуалізація трансформаційної мовної освіти як теоретико-практичної моделі, а також обґрунтування ролі креативних стратегій і комунікативних практик як ключових чинників професійної самореалізації педагога.

Виклад основного матеріалу. Трансформаційна освіта нині розглядається як шлях глибинної перебудови та аналізу особистого досвіду, що здійснюється завдяки критичній рефлексії, дискурсивній взаємодії та переосмисленню звичних мисленнєвих схем. У межах інтегративного підходу до навчання цей процес розглядається як взаємодія когнітивного, афективного та соціального вимірів, що забезпечують цілісність освітнього досвіду [8].

Соціокультурна парадигма навчання акцентує увагу на опосередкованому характері пізнання, де ключову роль відіграють мовлення та взаємодія. Отже, у контексті іншомовної освіти це реалізується через комунікативно-діяльнісний підхід, спрямований на розвиток умінь ефективної міжкультурної взаємодії.

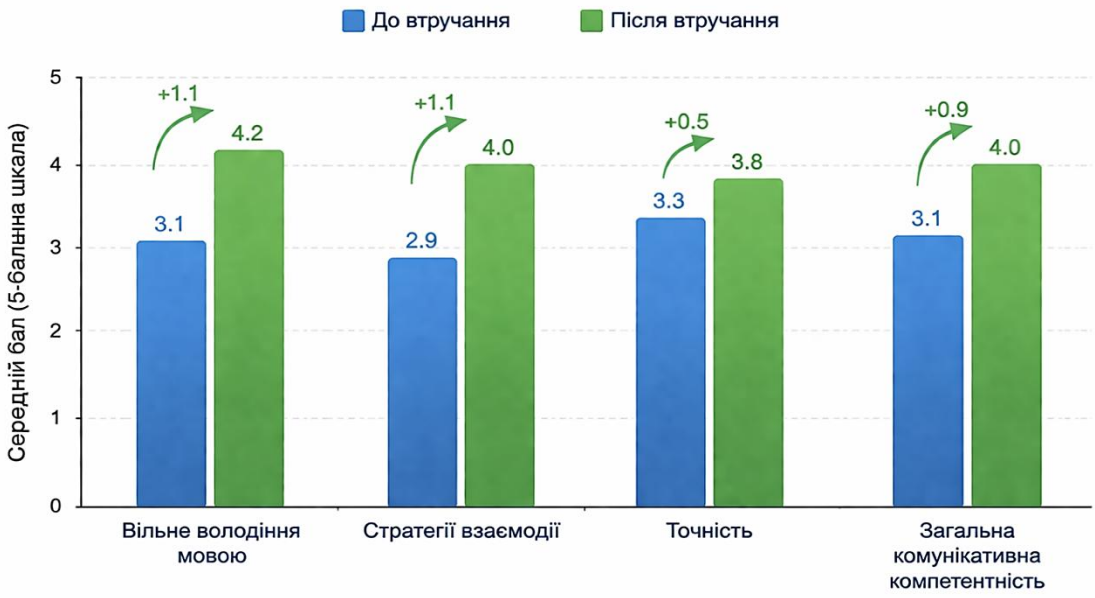
Таким чином, трансформаційна мовна освіта постає як синтез когнітивних, соціокультурних і комунікативних теорій, що забезпечують перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання.

У сучасній іншомовній освіті креативні стратегії працюють як дієві інструменти активізації пізнавальної діяльності учнів та оптимізації освітнього процесу. Вони забезпечують перехід від репродуктивних форм навчання до діяльнісно-орієнтованих моделей, у яких учень виступає активним суб'єктом взаємодії.

Зокрема, використання підходів, заснованих на виконанні комунікативно спрямованих завдань (task-based learning), забезпечує розвиток мовленнєвих умінь в умовах, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

Рисунок 1. Розвиток комунікативної компетентності



Гістограма ілюструє порівняння середніх балів за результатами попереднього та підсумкового тестування за чотирма показниками: вільність мовлення, стратегії взаємодії, точність та загальна комунікативна компетентність. Гістограма демонструє стійку тенденцію до зростання за всіма показниками, причому найзначніше поліпшення спостерігається у вільній мові та стратегіях взаємодії.

Рис. 1. Розвиток комунікативної компетентності

Результати кількісного аналізу на Рис. 1 свідчать про те, що впровадження завдань, орієнтованих на виконання конкретних завдань (task-based), та комунікативних вправ має істотний вплив на здатність учнів конструктивно використовувати мову в автентичних ситуаціях. На графіках показано статистично значуще поліпшення за всіма складниками комунікативної компетентності, причому найвиразніші успіхи спостерігаються у гнучкості мовлення та стратегіях взаємодії ($p < 0{,}001$).

Поряд із цим ефективними для формування мовленнєвих умінь є комунікативний підхід (communicative approach), проєктно-орієнтоване навчання (project-based learning), проблемно-орієнтований підхід (problem-based learning), а також підхід, заснований на змішаному навчанні (blended learning). Власне, саме інтеграція підходів і дозволяє створити автентичне мовне середовище, розвивати аналітичне мислення, креативність та навички співпраці, що є ключовими для успішного оволодіння іноземною мовою в умовах сучасного освітнього простору.

Імплементація рольових ігор, симуляцій, кейс-методу та проєктно-орієнтованого навчання забезпечує реконструкцію автентичних моделей мовленнєвої взаємодії, у межах яких мовні знання набувають функціонального характеру та інтегруються у діяльнісний контекст. Водночас розроблення адаптивних навчальних матеріалів, диференційованих відповідно до індивідуальних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

освітніх потреб і когнітивних особливостей учнів, суттєво підвищує релевантність, персоналізацію та ефективність освітнього процесу.

На погляд вчителів-практиків, саме поєднання інтерактивних стратегій із гнучким змістовим наповненням навчання (content based learning), створює необхідні умови для переходу від формального засвоєння мовного матеріалу до його осмисленого використання у реальних комунікативних ситуаціях, що є визначальним чинником формування стійкої іншомовної компетентності.

Поряд із вищезазначеним, вагомого значення набуває мотиваційний вимір навчання, адже внутрішня мотивація виступає ключовим предиктором успішності оволодіння мовою. У цьому сенсі креативні стратегії не лише урізноманітнюють освітній процес, але й виконують функцію мотиваційного підсилювача: вони створюють емоційно насичене навчальне середовище, стимулюють цікавість, підтримують відчуття успіху та сприяють формуванню позитивного ставлення до вивчення мови. Саме тому, особливої значущості цей аспект набуває на етапах первинного залучення учнів до іншомовної діяльності, у процесі формування стійкого інтересу до навчання, а також у ситуаціях зниження навчальної активності чи втрати уваги. У цих умовах саме внутрішня мотивація забезпечує тривале утримання когнітивної залученості та стимулює готовність до мовленнєвої взаємодії.

Емпіричне підтвердження цього положення представлено на Рис. 2, де простежується суттєве зростання показників залученості учнів до і після впровадження інтерактивних та комунікативних стратегій, зокрема в аспектах мотивації та навчальної активності.



Рис. 2. Залученість учнів до та після втручання

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

Комунікативний підхід, що домінує у сучасній методиці навчання мов, передбачає переорієнтацію навчання з формальних аспектів мови на її функціональне використання у процесі взаємодії. Дискурсивні практики, такі як дебати, дискусії, групові дослідження та колаборативні вирішення завдань, створюють умови для розвитку критичного мислення та аргументації. Зокрема, ефективними є вправи типу "*Think–Pair–Share*" (обговорення в парах із подальшим представленням ідей), рольові дискусії (наприклад, «*учень–вчитель», «турист–гід*»), а також дебати на теми «*Online learning vs traditional learning*» або «*Should homework be optional?*». Доцільним є використання вправи "*Find someone who…*", що активізує мовлення через взаємодію, або *інформаційні розриви* (information gap activities), де учні обмінюються відсутньою інформацією.

Також результативними є *проєктні презентації*, де учні представляють результати групової роботи (наприклад, створення постера, відео чи мінідослідження).

Такі формати сприяють розвитку не лише мовленнєвих умінь, а й аналітичного мислення, креативності та навичок публічного виступу.

Сьогодні особливого значення також набуває концепція мовної медіації, що передбачає здатність до інтерпретації, трансформації та передачі інформації між різними мовними та культурними контекстами [7].

Зокрема, у додатку до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти CEFR/CV медіація визначена як «процес, у якому учень або користувач мови виступає соціальним агентом, що сприяє налагодженню комунікації, допомагає передавати або адаптувати зміст для ефективного сприйняття» [7, с. 115]. У цьому аспекті вивчення іноземної мови сприяє розвитку глобальної компетентності та міжкультурного розуміння.

Важливо додати, «…що медіаційні уміння відіграють важливу роль у формуванні адаптивних навичок педагога. Вони напряму пов'язані з удосконаленням життєвих компетентностей, які визначені як «навички XXI століття» або як «soft skills» особистості та охоплюють знання, уміння і ставлення, необхідні для ефективної взаємодії з навколишнім світом, а також для успішної самореалізації в освіті, кар'єрі та житті загалом» [3].

Таким чином, інтерактивні комунікативні практики функціонують як центральний елемент трансформаційного навчального середовища.

У контексті трансформаційної освіти професійна самореалізація педагога постає як динамічний процес, що передбачає інтеграцію професійної ідентичності, педагогічної рефлексії та інноваційної діяльності.

Дослідження когнітивних аспектів викладання підкреслюють, що переконання та установки вчителя безпосередньо впливають на його педагогічну практику [5].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online



Рис.3. Результати підвищення кваліфікації вчителів

Активність у спільнотах практиків, безперервний професійний розвиток та відкритість до інновацій формують основу для професійного зростання педагогів. Водночас трансформаційна освіта створює умови для переходу від адаптивної до проактивної моделі професійної діяльності, у якій вчитель формує та моделює освітнє середовище.

Ці положення знаходять підтвердження в результатах тематичного аналізу, представлених на Рис. 3, де відображено взаємопов'язаність рефлексивної практики, педагогічної гнучкості, орієнтованості на учня та інновацій у розробці навчальних програм як ключових чинників професійної трансформації педагога.

На схемі підкреслена взаємопов'язаність цих компонентів, при цьому рефлексивна практика визначена як ключовий фактор професійних змін.

Показники залученості, розвитку мовленнєвої компетентності до та після впровадження інтерактивних та комунікативних стратегій свідчать про покращення мотивації та навчальної активності учнів, що підкреслює важливість їх застосування.

Водночас зазначені підходи створюють передумови для професійного самоздійснення педагога як суб'єкта інноваційної діяльності та агента змін. Це має суттєве значення з кількох причин.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

По-перше, у контексті швидких змін у суспільстві та технологіях, педагогам необхідно адаптувати свої методи навчання до нових викликів. Інноваційна діяльність дозволяє їм залишатися ресурсними та ефективними у своїй професії, що, своєю чергою, позитивно впливає на якість освіти учнів.

По-друге, активне впровадження нових підходів сприяє підвищенню академічної успішності освітньої установи безпосередньо. Педагоги, які використовують інноваційні стратегії, можуть забезпечити більш ефективне засвоєння матеріалу учнями, що веде до підвищення мотивації та покращення навчальних результатів. Також варто зазначити, що педагоги, які виступають агентами змін, здатні формувати сприятливу атмосферу в класі, де учні відчувають підтримку і заохочення до творчості та самовираження. Це насамперед сприяє розвитку критичного мислення та соціальних навичок учнів.

По-третє, інноваційна діяльність сприяє зростанню професійних навичок педагогів, даючи їм змогу, ставати більш компетентними та конкурентоспроможними у своїй роботі. Це відкриває нові можливості для кар'єрного зростання та професійної мобільності, що, з огляду на сучасний досвід, є важливим фактором виживання у динамічному глобальному світі.

Таким чином, роль педагога як агента змін є критично важливою для розвитку сучасної освіти, оскільки вона забезпечує не лише професійний ріст самих вчителів, але й позитивні результати для всього освітнього процесу в Україні.

Висновки. Трансформаційна мовна освіта репрезентує сучасний вектор розвитку педагогічної науки, що відповідає викликам глобалізованого суспільства. Впровадження завдань, орієнтованих на виконання конкретних завдань (task-based), та комунікативних вправ (communicative activities) має позитивний вплив на здатність учнів використовувати мову в автентичних ситуаціях, що сприяє формуванню природних мовних навичок. Наприклад, завдання можуть включати рольові ігри, де учні грають ролі в різних контекстах, або групові проєкти (project-based learning), що вимагають спільної роботи над темою. Комунікативні вправи, такі як дискусії на актуальні теми або проєктні презентації на задані теми, стимулюють активну позицію учнів до навчання.

Креативні стратегії та комунікативні практики виступають ключовими інструментами реалізації цієї парадигми, забезпечуючи не лише ефективність навчання, але й розвиток особистості учня. Приклади креативних стратегій можуть включати мозковий штурм для генерації ідей (brainstorming sessions) або використання мультимедійних ресурсів для створення інтерактивних фрагментів уроку.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з емпіричним аналізом ефективності трансформаційних моделей навчання у різних освітніх контекстах (початкова, базова середня та післядипломна освіта), зокрема через вивчення впливу креативних і комунікативних стратегій на формування іншомовної компетентності, мотивації та автономності учнів, що дозволить уточнити умови їх результативного впровадження й адаптації.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

Таким чином, трансформаційна мовна освіта є важливим елементом сучасної педагогічної практики, що потребує подальшого дослідження та розвитку.

Література

1. Дика Н. М., Третяк О. П., Горобець С. І., Якунін Я. Ю., Шопіна М. О., Цибульська С. М. The Impact of Digitalization of Education on the Development of Key Teacher Competencies. Revista de la universidad del zulia, 14 (41). 2023. pp.187-205. https://doi.org/10.46925//rdluz.41.10

2. Коваленко, О. (2023). Інноваційні методи навчання в мовній освіті. Журнал педагогічних наук, *45*(2), 123–134.

3. Сафарян, С. І., & Співакова, Л. О. (2026). Основні чинники розвитку медіаційних навичок вчителя іноземної мови у післядипломній освіті. Суспільство. https://doi.org/10.5281/ZENODO.15302798

4. Соловйова, Н. (2021). Соціальна взаємодія у професійній освіті. Сучасні проблеми освіти, *18*(4), 89–95.

5. Borg, S. (2018). Teacher cognition and language education: Research and practice. Bloomsbury.

6. Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. Language Teaching, 54(4), 1–15. https://doi.org/10.1017/S0261444820000517

7. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Council of Europe Publishing.

8. Ellis, R. (2018). Reflections on task-based language teaching. Multilingual Matters.

9. Freeman, D. (2016). Educating second language teachers: The same things done differently. Oxford Review of Education, 42(5), 1–17. https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1221801

10. Johnson, K. E. (2019). Second language teacher education: A sociocultural perspective (2nd ed.). Routledge.

11. Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. Foreign Language Annals, 51(1), 55–72. https://doi.org/10.1111/flan.12314

12. Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), Contemporary theories of learning (pp. 90–105). Routledge.

References

1. Dyka, N. M., Tretiak, O. P., Horobets, S. I., Yakunin, Ya. Yu., Shopina, M. O., Tsybulska, S. M. (2023). *The Impact of Digitalization of Education on the Development of Key Teacher Competencies*. Revista de la Universidad del Zulia, 14(41), 187–205. https://doi.org/10.46925//rdluz.41.10

2. Kovalenko, O. (2023). *Innovatsiini metody navchannia v movnii osviti*. Zhurnal pedahohichnykh nauk, 45(2), 123–134.

3. Safarian, S. I., & Spivakova, L. O. (2026). *Osnovni chynnyky rozvytku mediatsiinykh navychok vchytelia inozemnoi movy u pisliadyplomnii osviti*. Suspilstvo. https://doi.org/10.5281/ZENODO.15302798

4. Soloviova, N. (2021). *Sotsialna vzaiemodiia u profesiinii osviti*. Suchasni problemy osvity, 18(4), 89–95.

5. Borg, S. (2018). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury.

6. Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. *Language Teaching*, *54*(4), 1–15. https://doi.org/10.1017/S0261444820000517

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

7. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.

8. Ellis, R. (2018). *Reflections on task-based language teaching*. Multilingual Matters.

9. Freeman, D. (2016). Educating second language teachers: The same things done differently. *Oxford Review of Education, 42*(5), 1–17. https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1221801

10. Johnson, K. E. (2019). *Second language teacher education: A sociocultural perspective* (2nd ed.). Routledge.

11. Larsen-Freeman, D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals, 51*(1), 55–72. https://doi.org/10.1111/flan.12314

12. Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 90–105). Routledge.

Дата першого надходження статті до видання: 26.04.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.05.2026

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

УДК 378.016:811.112.2’25

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-731-741

Діконська Ксенія Леонідівна аспірантка кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов, Міжнародний університет, м. Одеса, https://orcid.org/0009-0008-6754-1975

КОНЦЕПТУАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНИЙ ВЕКТОР ПРОЄКТУВАННЯ МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВІРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФІЛОЛОГІВ-ГЕРМАНІСТІВ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню теоретико-методологічного базису та обгрунтуванню концептуально-стратегічного вектора проєктування моделі організації підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Продемонстровано, що в умовах інтенсивного розвитку полікультурного та багатомовного європейського суспільства сучасний викладач іноземної мови, який супроводжує фахову підготовку філологів-германістів у закладах вищої освіти, має володіти не тільки провідними складовими фахової (лінгвістичної, соціокультурної, перекладацької, міжкультурної) компетентності, але й демонструвати високий рівень педагогічного професіоналізму особистості й діяльності, досконало володіючи інноваційними методами й найсучаснішими лінгвометодичними стратегіями. Серед останніх – стратегія формування у майбутніх філологів-германістів текстотвірної компетентності, яка зумовлює ефективність їхньої професійної самореалізації і конкурентоспроможності на ринку праці.

Обґрунтовано, що концептуально-стратегічний вектор моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів спрямовано на реалізацію завдань, які стосуються: виховання їхнього ціннісного ставлення до педагогічної професії, набуття творчої налаштованості в сфері іноземномовної філологічної освіти, розвитку якостей андрагога (наставництва, фасилітації, тьюторства, консультування, медіації, тренінгу, едвайзингу, супервізії) й менеджера (ініціатора, проектувальника, організатора, диспетчера) навчально-пізнавального процесу, оволодіння інноваційно-педагогічними технологіями та цифровим інструментарієм.

Основна увага приділена розкриттю специфіки теоретико-методологічного базису авторської моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів через конкретизацію сутності і способів реалізації сучасних дидактичних (компетентнісний, контекстний, студентоцентрований, особистісно зорієнтований, андрагогічний)

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

та лінгвометодичних (культурологічний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний) підходів.

Уточнено, що реалізація під час впровадження авторської моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів текстоцентричного підходу має здійснюватися на трьох рівнях: вербально-семантичному, одиницями якого є слова, відношення між ними, асоціативні зв'язки і граматичні схеми; лінгвокогнітивному, що охоплює накопичення тезаурусного фонду, узагальнення понять, опанування термінологічно-фахових текстових структур; мотиваційно-комунікативному, який дозволяє доводити чи спростовувати окремі положення, будувати діалоги, змінювати обсяг і жанр написаного, висловлювати згоду чи незгоду, встановлювати комунікативні позиції кожного з учасників спілкування.

Ключові слова: підготовка майбутніх викладачів іноземної мови, формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, дидактичний (компетентнісний, контекстний, студентоцентрований, особистісно зорієнтований, андрагогічний) підхід, лінгвометодичний (культурологічний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний) підхід.

Dikonska Kseniia Leonidivna graduate student of the Chair of Romanic-Germanic Philology and Methodic of Teaching Foreign Language, International University, Odesa, https://orcid.org/0009-0008-6754-1975

THE CONCEPTUAL-STRATEGIC VECTOR OF DESIGNING A MODEL OF ORGANIZATION OF TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS FOR THE FORMATION OF THE TEXT-CREATION COMPETENCY OF PHILOLOGISTS-GERMANISTS

Abstract. This article is devoted to elucidation of the theoretical-methodological fundament as well as substantiation of the conceptual-strategic vector of designing a model of organization of training of future foreign language teachers for the formation of the text-creation competency of philologists-germanists.

Thus, we have managed to demonstrate that, amid the current conditions of extensive development of the multi-cultural and multi-lingual European society, a contemporary foreign language teacher, whilst facilitating the professional training of philologists-germanists at higher educational institutions, is expected to master not just the leading components of his/her professional (linguistic, socio-cultural, translation-related, inter-cultural) competency, but also to be capable of demonstrating the highest level of pedagogical proficiency of personality and activity, master the innovative methods and most up-to-date linguistic-methodical strategies. Among the latter are: the strategy of formation of text-creation competency of future philologists-germanists, which determines the efficiency of their professional self-realization and competitiveness on the job market.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

Also, we have managed to substantiate the fact that the conceptual-strategic vector of the model of training of future foreign language teachers for the formation of the text-creation competency of philologists-germanists, - is focused on the realization of tasks which realate to: education of their value-oriented attitudes to the pedagogical profession, development of the creative mindset in the sphere of foreign language education, the development of aptitudes of an andragogue (coach, facilitator, tutor, consultant, mediator, trainer, advisor, supervisor) and also of a manager (initiator, planner, organizer, curator) of the educational process, mastering and fine-tuning of the innovative-pedagogical technologies and digital tools, etc.

That said, the major emphasis has thus been devoted to the exposure of the distinguishing features of the theoretical-methodological fundament of the Author's own model of training of future foreign language teachers for the formation of the text-creation competency of philologists-germanists by means of outlining the essence and ways of realization of certain up-to-date didactic (competence-based, contextual, student-centered, personality-focused, andragogical) as well as linguistic-methodical (cultural, communicative, text-centered) scientific approaches.

On top of that, we have also stressed the importance of a fact that realization of the text-centered approach during implementation of the Author's own model of training of future foreign language teachers for the formation of the text-creation competency of philologists-germanists is supposed to rest upon 3 levels: the verbal-semantic, the components of which are words and their inter-relations, the associations and grammatical patterns; the linguistic-cognitive one, which encompasses accumulation of the thesaurus, generalization of notions, mastering the professional-terminological text; and, ultimately, - the motivational-communicative one, which enables proving or disproving separate notions, build dialogues, alter the volume and genre of a written text, express volition or rejection, establish the communicative positions of each of the interlocutors.

Keywords: training of future foreign language teachers, formation of the text-creation competency of philologists-germanists, the didactic (competence-based, contextual, student-centered, personality-focused, andragogical) approach, the linguistic-methodical (cultural, communicative, text-centered) approach.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного розвитку полікультурного та багатомовного європейського суспільства, до якого поступово інтегрується Україна, питання, пов’язані з підвищенням якості та вдосконаленням процесів організації комунікативно-лінгвістичної, професійно-педагогічної та лінгво-методичної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови через магістратуру значно актуалізувалися останнім часом. Зумовлено це сучасними вимогами європейської (Болонська декларація «Про європейський простір вищої освіти», «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання», «Загальноєвропейські рекомендації щодо мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання», «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

кваліфікацій») та державної (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про застосування англійської мови в Україні»; «Концепція розвитку педагогічної освіти», «Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні на 2015–2025 роки», «Концепція реалізації державної політики «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2030 року») освітньої та мовної політики.

У зазначених нормативно-правових документах відмічається, що сучасний викладач іноземної мови має володіти не тільки провідними складовими професійної компетентності, але й демонструвати високий рівень педагогічного професіоналізму особистості й діяльності, відповідний новим викликам трансформаційного суспільства. Серед останніх – здатність до інноваційно-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти, спрямована на модернізацію системи іноземномовної філологічної освіти шляхом розроблення інноваційних моделей і проектів, впровадження новітніх цифрових технологій та освітніх інновацій, зокрема тих, які стосуються формування у майбутніх філологів-германістів текстотвірної компетентності, а також підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до організації цього процесу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що теоретико-методологічне підґрунтя, необхідне для забезпечення лінгвістичної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, висвітлене в працях зарубіжних учених (К. Коллінз, С. Перрі, М. Сміт, Л. Спенсер, Н. Хомський). Увага українських науковців спрямована на дослідження тих аспектів професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, які стосуються:

– оновлення змісту їхньої професійно-педагогічної освіти в магістратурі (Л. Бондаренко, С. Вітвицька, О. Гура, І. Драч, І. Зязюн, Н. Мачинська, О. Цокур, А. Шишко);

– розкриття специфіки мовної підготовки здобувачів філологічного профілю в магістратурі (Н. Батечко, Я. Бельмаз, Л. Бондаренко, О. Копусь, А. Нікітіна, О. Семеног);

– вияву особливостей формування в них певних складових професійної компетентності: лінгвістичної (В. Зінченко, Л. Овсієнко), соціокультурної (І. Закір'янова, Т. Колодько, О. Усик, С. Шехавцова), комунікативної (В. Волченко, В. Руденко), міжкультурної (Р. Булгаков, Н. Подковирофф, С. Радул), педагогічної (В. Баркасі, А. Маслюк, О. Семенова, О. Цокур, Т. Яблонська), лінгвометодичної (О. Бігіч, С. Івашньова, І. Кокнова, С. Ніколаєва), перекладацької (Є. Беседіна, В. Желясков), текстотвірної (Г. Адамова, Т. Кавицька).

Натомість, попри вагомий внесок зарубіжних і українських науковців, проблема підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності майбутніх філологів-германістів залишається до

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

теперішнього часу поза їхньою увагою. Через це, остання є недостатньо вивченою в науковій теорії та досить слабко усвідомленою науково-педагогічними працівниками кафедр англійської та німецької філології, які функціонують у вітчизняних закладах вищої освіти, як у її теоретико-методичному, так і в практичному аспектах.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити теоретико-методологічний базис та концептуально-стратегічний вектор моделі організації підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

Виклад основного матеріалу. Приступаючи до проектування авторської моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, ми виходили із розуміння доцільності і своєчасності розпочатої в умовах глобалізаційних процесів інноваційної трансформації вітчизняної системи філологічної освіти. При цьому, під час визначення провідної мети цієї підготовки було дотримано настанов соціального замовлення сучасного суспільства щодо випуску через магістратуру висококваліфікованих, професійно мобільних та конкурентноспроможних фахівців для сфери вищої освіти, здатних до її інноваційних перетворень та успішної викладацької діяльності. Враховуючи вимоги стандарту спеціальності «Філологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, соціально та особистісно значущим освітнім результатом постає таке професійно важливе новоутворення майбутніх викладачів іноземної мови як готовність до впровадження освітніх інновацій, серед яких – технологія формування текстотвірної компетентності філологів-германістів. Набуттю останньої має сприяти реалізація наступних завдань:

– виховання ціннісного ставлення до професії і соціального статусу викладача іноземної мови закладу вищої освіти;

– сприяння становленню особистості майбутніх викладачів іноземної мови як творчо налаштованих фахівців сфери вищої іноземномовної філологічної освіти;

– розвиток в майбутніх викладачів іноземної мови якостей ініціатора, проектувальника, організатора, диспетчера й менеджера навчально-пізнавального процесу, спрямованого на активізацію й вдосконалення текстотвірної діяльності філологів-германістів;

– стимулювання інтересу майбутніх викладачів іноземної мови до оволодіння інноваційно-педагогічних технологій, зокрема, до опанування навчально-методичним арсеналом та технологічним інструментарієм, необхідним для ефективного керування процесом формування текстотвірної компетентності філологів-германістів.

З огляду на означену мету та завдання, концептуально-стратегічне підґрунтя моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, віддзеркалюючи її теорети-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

ко-методологічний базис, слугувало певним світоглядним орієнтиром для розуміння сутності й специфіки означеного процесу. Було враховано, що потреби в інтеграції вітчизняної системи іноземномовної філологічної освіти у європейський й світовий соціокультурний на освітньо-науковий простір, починаючи з моменту підписання Україною Болонської угоди у 2005 році, зумовили необхідність трансформаційних змін у її концептуально-методологічних, дидактико-методичних та комунікативно-технологічних засадах відповідно новітніх освітніх трендів та науково-педагогічних парадигм, серед яких наступні.

Компетентнісний підхід (competence-based education), реагуючи на запит «мінливого ринку праці в умовах глобалізаційного інноваційного суспільства, де необхідні такі випускники, які одразу зможуть виконувати професійні обов'язки на нормативно заданому рівні», орієнтує їх у процесі навчання не на засвоєння «готових знань» [96, с. 77], а на їх самостійне відкриття упродовж здійснення навчальної діяльності дослідницького чи практико-перетворювального характеру. Означений підхід, будучи системою визначення цілей, відбору змісту, оцінювання результатів, організаційного та технологічного забезпечення освітнього процесу на основі виділення компетентностей, виявляє їх інтегральний характер як «динамічного поєднання знань, умінь та навичок, ставлень, цінностей, досвіду й поведінки, що індивідуалізує виконання конкретного завдання» [53, с. 28], які можливо набувати через опанування певної освітньої програми або професійної діяльності. При цьому, компетентнісний підхід, концептуальні засади якого закладені в положеннях Сорбонської й Болонської декларацій, Лісабонської угоди, Берлінського, Лондонського, Празького комюніке Європейської Комісії, вимагає привнести суттєві корективи як у нормативні закони та постанови, так і у розробку нових стандартів, зокрема, й спеціальності «Філологія» для першого (бакалаврського) й другого (магістерського) рівня вищої освіти, що й було здійснено у 2019 році з орієнтацією на впровадження компетентнісної ідеї у контекст стратегічної модернізації вітчизняної системи філологічної освіти з врахуванням європейської та національної рамки кваліфікацій. Як позитивний наслідок, досвід провідних українських закладів вищої освіти сьогодні переконує, що впровадження компетентнісного підходу у процес фахової підготовки філологів як майбутніх викладачів іноземних мов сприяє переходу останньої на якісно новий рівень завдяки використанню різних форм практичної рефлексії та технологій, що стимулюють їхню професійно-спрямовану й компетентнісно зорієнтовану діяльність [].

Контекстний підхід передбачає взаємопроникнення навчальної та професійної діяльності здобувачів вищої освіти у напряму організації навчання у контексті майбутнього фаху (як предметного, так і соціального) за допомогою відтворення у формах і методах таких реальних ситуацій, що потребують розв'язання конкретних завдань. Зокрема, упродовж проектування авторської

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів ми орієнтувалися на концепцію предметно-мовного інтегрованого навчання (Content and language integrated learning (CLIL)), згідно якої викладання іноземної мови має ґрунтуватися на чотирьох «с»: curriculum (зміст), communication (спілкування), cognition (пізнання) й culture (культура) [407, с. 97-111], тобто у контексті філологічного, професійно-педагогічного й лінгвометодичного дискурсу.

Студентоцентрований підхід, який, базуючись на ідеях академічної свободи, активності, самостійності та відповідальності, вимагає проектування й впровадження здобувачами вищої освіти спеціальності «Філологія» індивідуальних освітніх маршрутів та траєкторій особистісно-професійного розвитку. Останні враховують їхні соціокультурні потреби, пізнавальні інтереси та освітні цілі, а також індивідуальні особливості та інтелектуально-творчі можливості як майбутніх викладачів іноземних мов.

Це при реалізації авторської моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів сприятиме створенню академічно доброчесного й безпечного освітнього середовища та більш комфортного соціально-психологічного клімату у такий спосіб:

– з одного боку, надання права вільного вибору навчальних дисциплін (25% від загального обсягу ОПП «Філологія») для вдосконалення загальних та набуття спеціальних (фахових) компетентностей згідно обраної спеціальності та спеціалізації;

– з іншого, – шляхом добровільного й вмотивованого залучення майбутніх викладачів іноземної мови до оволодіння провідними функціями спеціалізованої практико-перетворювальної – професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, у тому числі, оволодіння її провідними принципами й способами здійснення, освоєння правил поводження та етикетних норм спілкування в умовах академічного співтовариства.

Особистісно зорієнтований підхід, який, сприяючи самовизначенню, самореалізації та саморозвитку майбутніх викладачів іноземної мови «реалізується шляхом послідовної індивідуалізації навчання, забезпечуючи його персоналізацію, передбачаючи більш глибоке пізнання їхніх психологічних особливостей, індивідуальних когнітивних стилів й способів здійснення інтелектуальної, мовленнєвої й текстотвірної діяльності, щоб більш точно прогнозувати дію педагогічного впливу на успішність їхнього навчання» [, с. 92].

У рамках підготовки майбутніх викладачів іноземних мов цей підхід дає можливість варіативно комбінувати й більш гнучко поєднувати різні види діяльності (навчальну, пізнавальну, теоретичну, методичну, практичну, комунікативну, наукову, інноваційну, текстотвірну, педагогічну, перекладацьку), самостійний вибір яких задовольняє їхню усвідомлену потребу бути особистістю професіонала, розвиваючи внутрішній інтелектуально-творчий потенціал.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

Андрагогічний підхід, який, будучи спрямованим на значне підвищення якості освітніх послуг магістратури спеціальності «Філологія» завдяки активізації механізмів випереджального оновлення змісту освітніх програм та їх сучасного навчально-методичного й інформаційно-технологічного забезпечення, сприяє становленню соціально активних, професійно відповідальних, творчо та інноваційно налаштованих викладачів іноземних мов з ознаками високо компетентної, соціально мобільної та конкурентоспроможної особистості, здатної до модернізаційних перетворень в сфері іншомовної освіти завдяки усвідомленню й використанню ознак своєї дорослості як ресурсу збагачення індивідуального досвіду завдяки особистісним досягненням. Андрагогічний підхід вимагає врахування під час організації магістерської підготовки майбутніх викладачів іноземної мови:

– чинників їхнього індивідуального досвіду, а також вікових, індивідуальних та особистісних характеристик здобувачів вищої філологічної освіти як «дорослих людей», тобто «самостійно мислячих та автономно діючих суб'єктів освітнього середовища з метою максимального задоволення власних освітніх потреб та особистісно-професійних інтересів» [22, с. 69];

– необхідності «спрямування навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності на неперервний особистісний та професійний саморозвиток» [223, с. 126] з метою відтворення в освітньому середовищі «провідних андрагогічних паттернів», таких як: самостійність і усвідомленість у навчанні, опора на досвід того, хто навчається; розвиток освітніх потреб та інтересів особистості» [68, с. 47];

– можливості набуття професійно важливих якостей особистості викладача-андрагога, здатного до виконання ролей наставника, натхненника, фасилітатора, коуча, консультанта, посередника, тренера, модератора та реалізації відповідних функцій (наставництва, фасилітації, тьюторства, консультування, медіації, тренінгу, едвайзингу, супервізії) в умовах гуманізованого освітнього середовища.

Культурологічний підхід, який упродовж реалізації ОПП «Філологія», з одного боку, орієнтує провідних учасників освітнього процесу на сприйняття загальної культури (світової, європейської, національної) як «цілісного досвіду попередніх поколінь, що визначає смисли людського життя й його базові цінності» [], що базується на розумінні людини як «творця культури» і як «суб'єкта індивідуального й історичного розвитку», що необхідно враховувати під час забезпечення процесів соціалізації та інтеграції особистості в сучасне полікультурне і багатомовне комунікативне суспільство. З іншого, – спрямовує на тлумачення суті професійно-педагогічної культури викладача іноземної мови як «системи певних моральних і духовно-матеріальних цінностей», що забезпечує творчий розвиток особистості здобувача вищої освіти в процесі навчання й виховання як бажаного результату педагогічного впливу. Крім того, культурологічний підхід, підсилюючи гуманітарну й гуманістичну (людино-

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

центровану) складові навчальних дисциплін, націлює на використання об'єктів культурної спадщини з метою об'єднання й реалізації основних задач виховання та навчання, спрямовуючи здобувачів на отримання знань та засвоєння цінностей, необхідних для адекватного розуміння навколишнього світу та соціуму, а також свого місця і місії в ньому.

Комунікативно-діяльнісний підхід (О. Тарнопольський, Дж. Аллен, К. Брамфіт, Г. Віддоусон, Дж. Ялден та ін.), згідно якого кожне заняття із застосуванням засобів іноземної мови повинне імітувати природний процес іншомовної комунікації й вирізнятися практичною мовленнєвою спрямованістю при оволодінні здобувачами провідними видами мовленнєвої діяльності [31, с. 198], у т.ч. й способами текстотворення. Останнє вимагає їхньої мовленнєво-мисленнєвої й інтелектуально-творчої активності, чому сприяє дотримання під час організації продуктивності освітньої діяльності принципів функціональності відбору мовленнєвих засобів, ситуативності та новизни [232, с. 36-41].

Текстоцентричний підхід [], з одного боку, націлений на розвиток загальної мовної та комунікативної компетентності через набуття здобувачами вищої освіти системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини, практичних навичок з оволодіння культурою мови й дотримання мовних норм, вдосконалення вмінь самостійної роботи з текстом власного висловлення. З іншого, – спрямовує зусилля на формування основних якостей первинної та вторинної мовної особистості філолога-германіста, зокрема, шляхом набуття глибоких знань з фонетики й правопису, лексикології, словотвору, граматики (морфології й синтаксису) мови, яка вивчається, та відповідних фонетичних, лексичних, словотвірних, орфографічних, пунктуаційних, граматичних (морфологічних і синтаксичних) умінь і навичок, пов'язаних з будовою слова, частинами мови, конструюванням текстів.

Текстоцентричний підхід як основа формування текстотвірної компетентності філолога-германіста:

– вимагає спрямованості освітнього процесу на всебічний мовленнєвий розвиток їхньої особистості на текстовій основі, оскільки визначає текст як комунікативну одиницю, що має власну структуру і характеризується такими основними ознаками, як зв'язність, логічність, структурність, інформаційність, завершеність;

– націлює на усвідомлення структури тексту і функцій мовних одиниць у ньому задля формування вмінь та навичок сприймати, аналізувати, відтворювати, створювати, редагувати власні висловлення та інших.

Під час впровадження авторської моделі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів реалізація текстоцентричного підходу має здійснюватися на трьох рівнях:

– вербально-семантичному, одиницями якого є слова, відношення між ними, асоціативні зв'язки і граматичні схеми;

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

– лінгвокогнітивному, що охоплює накопичення тезаурусного фонду, узагальнення понять, опанування термінологічно-фахових текстових структур;

– мотиваційно-комунікативному, який, враховуючи взаємодію синтаксичних, семантичних, прагмалінгвістичних і композиційних особливостей суб'єктів мовлення, а також комунікативно значущі параметри ситуації мовленнєвого спілкування й комунікативно-рольовий аспект їх статусів і програм мовленнєвої поведінки, дозволяє висловитися, заперечити, побудувати позицію в тексті, вплинути на адресата мовлення, здобути інформацію, сформувати умови комунікації (у т.ч. доводити чи спростовувати окремі положення, будувати діалоги, змінювати обсяг і жанр написаного, висловлювати згоду чи незгоду, встановлювати комунікативні позиції кожного з учасників спілкування).

Висновки. Таким чином, під підходом (approach) розуміється комплекс концептуально важливих наукових положень (кінцева мета, принципи, зміст і технології навчання), які відображують особливості організації й функціонування процесу підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів як специфічної освітньої системи, в якій «з появою кожного нового підходу всі названі компоненти зазнають певних змін» [410, с. 433]. Через це, означені вище підходи, з одного боку, відрізняючись один від одного як провідною педагогічною ідеєю та різноманітним набором принципів, так і способами їх реалізації у виокремленій освітній системі – системі підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до формування текстотвірної компетентності філологів-германістів, а з іншого, – доповнюючи один одного, зазначені дидактичні й лінгвометодичні підходи забезпечують її цілісність і специфічність.

Література:

1. Браткова О.І. Ключові компоненти метакомпетентності сучасного викладача для ефективної психолого-педагогічної взаємодії з учасниками освітнього процесу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2020. № 1 (25). С. 34–38.

2. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу : навчальний посібник / за ред. І. Холковської. Вінниця : Нілан ЛТД, 2017. 144 с.

3. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень; галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія» № 869 від 20.06.2019 р. Київ, 2019. 19 с.

4. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 286-р від 23.02.2022 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 04.05.2026).

5. Фурдуй С. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 485–489.

6. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.

7. Шиянюк Л. Текстоцентричний підхід до формування риторичної культури студентів вищих технічних закладів І–ІІ рівнів акредитації. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Херсон : видавництво ХДУ, 2010. Вип. 55. С. 361–368.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

8. Brown, B.R. (1995). Competence is not enough. Meta-competence and accounting education. N 4 (1). P. 25-32.

9. Newby D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive and Communicative approach. Eurasian Journal of Applied Linguistics. N 1 (2). P. 13–34.

10. Rogers K.A. (2002).Teaching Adults. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 3rd ed. 296 p.

References:

1. Bratkova O.I. (2020). Kliuchovi komponenty metakompetentnosti suchasnoho vykladacha dlia efektyvnoi psykholoho-pedahohichnoi vzaiemodii z uchasnykamy osvitnioho protsesu [Key components of meta-competence of a present-day teacher for providing an effective psychological and pedagogical interaction between stockholders of an educational process]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. Sources of pedagogical proficiency. №1 (25). 34–38. [in Ukrainian].

2. Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu (2017) [The professional-pedagogical competence teacher of higher educational institutions]: navchalnyi posibnyk / za red. I. Kholkovskoi. Vinnytsia : Nilan LTD. 144 s. [in Ukrainian].

3. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: drugyi (magisterskyi) riven, haluz znan 03 Humanitarni nauky, spetsialnist 035 “Filolohiia” [Educational and professional standard: the sekond (magister) level, knowledge branch 03 Human sciences, specialty 035 “Philology”]. (2019). 19 s. [in Ukrainian].

4. Stratehiya rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky [Development Strategy of the Ukrainian Higher Education for 2022–2032]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text. [in Ukrainian].

5. Furdui S. (2017) Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli v Ukraini: rozrobka ta vprovadzhennia idei pry pidhotovtsi fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery [Competence approach in higher school in ukraine: development and implementation of ideas in the training of specialists in the sphere of socionomics]. Molodyi vchenyi. № 3 (43). S. 485–489 [in Ukrainian].

6. Chernovatyi L. M. (2013). Metodyka vykladannya perekladu yak specialnosti [Method of translation teaching as a speciality]. Vinnutsya: Nova knyha, 376. [in Ukrainian].

7. Shyianiuk L. (2010). Tekstotsentrychnyi pidkhid do formuvannia rytorychnoi kultury studentiv vyshchykh tekhnichnykh zakladiv I–II rivniv akredytatsii: [Textcentric approach to the formation of rhetorical culture of students of higher technical institutions of I-II levels of accreditation]. Pedahohichni nauky: zb. nauk. prats. Pedagogical sciences: a collection of scientific works. Kherson: vydavnytstvo KhDU, №55. S/ 361–367. [in Ukrainian].

8. Brown, B.R. (1995). Competence is not enough. Meta-competence and accounting education. N 4 (1). P. 25-32.

9. Newby D. (2015). The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive and Communicative approach. Eurasian Journal of Applied Linguistics. N 1 (2). P. 13–34.

10. Rogers K.A. (2002).Teaching Adults. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 3rd ed. 296 p.

Дата першого надходження статті до видання: 05.05.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.05.2026

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

УДК: 37:373.2.016:37.012/.013(045)

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-742-753

Діхтяренко Станіслава Вадимівна аспірантка кафедри педагогіки, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», м. Одеса, https://orcid.org/0000-0002-0349-1680

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ КОНТЕНТ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОМУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті презентовано результати аналізу змісту програмно-методичного забезпечення, за яким працюють сучасні заклади дошкільної освіти України та зміст ОК підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти зі спеціальності А2 Дошкільна освіта на факультеті дошкільної педагогіки і психології, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Аналізу підлягали робочі програми («Теорія та методика ознайомлення дітей із природою у ЗДО», «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності дітей у ЗДО») та освітні компоненти (ОК) викладачів факультету дошкільної педагогіки та психології, щодо наявності завдань із дослідно-експериментальної роботи для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 1 та 2 рік навчання (денна, заочна форми).

Проаналізовано нормативні документи (Закон України «Про дошкільну освіту» (2024 р.), «Державний стандарт дошкільної освіти» (2025 р.), «Методичні рекомендації із формування внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти» (2025 р.)), чинні освітні програми з розвитку і навчання дітей дошкільного віку («Українське дошкілля» (2022 р.), «Дитина» (2025 р.) та парціальні програми «Творці майбутнього» (2022 р.), «Stream-освіта, або Стежинки у Всесвіт» (2020 р.)). Схарактеризовано сутність понять: «освітня програма», парціальна програма».

Виокремлено завдання та зміст дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку відповідно до чинних освітніх (комплексних) та парціальних програм. Презентовано різноманітні приклади дослідів та експериментів у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Висвітлено та узагальнено інструктивно-методичні матеріали «Майстерня педагога», рекомендовані МОН для закладів дошкільної освіти. Розглянуто запропоновані приклади дослідів та експериментів у роботі з дітьми дошкільного віку.

З'ясовано місце та значення дослідно-експериментальної роботи у програмно-методичному забезпеченні закладів дошкільної освіти, та у підготовці майбутніх вихователів зі спеціальності А2 Дошкільна освіта, факультету дошкільної педагогіки і психології, Державного закладу «Південноукраїнський

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Запропоновано рекомендації та поради щодо покращення дослідно-експериментальної діяльності у закладах вищої освіти та у програмно-методичному забезпеченні закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: зміст дослідно-експериментальної роботи, завдання дослідно-експериментальної роботи, комплексні програми, парціальні програми, програмно-методичне забезпечення, робоча програма, ОК (освітній компонент), заклад дошкільної освіти.

Dikhtiarenko Stanislava Vadymivna post-graduate student of the Pedagogy Department of State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinskyi", Odesa, https://orcid.org/0000-0002-0349-1680

RESEARCH AND EXPERIMENTAL CONTENT FOR PROGRAM AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

Abstract. The article presents the results of the analysis of the content of the program and methodological support of the preschool educational system, which modern preschool educational institutions of Ukraine operate under, and the content of the OK for training future educators of preschool educational institutions in the speciality A2 Preschool Education at the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky".

The work programs ("Theory and methodology of introducing children to nature in preschool education", "Fundamentals of fine arts with the methodology of children's fine arts activities in preschool education") and educational components (EC) of teachers of the Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology were analyzed, regarding the presence of tasks on research and experimental work for applicants of the first (bachelor's) level of higher education, 1st and 2nd year of study (full-time, part-time).

Regulatory documents were analyzed (the Law of Ukraine “On Preschool Education” (2024), “State Standard of Preschool Education” (2025), “Methodological Recommendations for the Formation of an Internal System for Ensuring the Quality of Preschool Education” (2025)), current educational programs for the development and education of preschool children (“Ukrainian Preschool” (2022), “Child” (2025) and partial programs “Creators of the Future” (2022), “Stream-education, or Paths to the Universe” (2020)). The essence of the concepts: “educational program”, partial program” was characterized.

The tasks and content of research and experimental work with children of senior preschool age are highlighted in accordance with the current educational (comprehensive) and partial programs. Various examples of research and experiments

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

in work with children of senior preschool age are presented. It also highlights and systematises instructional and methodological materials from the “Teacher’s Workshop”, recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine for use in preschool education institutions. The proposed examples of research and experiments in working with preschool children are considered.

The place and importance of research and experimental work in the program and methodological support of preschool education institutions, and in the training of future educators in the specialty A2 Preschool Education, Faculty of Preschool Pedagogy and Psychology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi" are clarified. Recommendations and advice are offered on improving research and experimental activities in higher education institutions and in the program and methodological support of preschool education institutions.

Keywords: content of the research and experimental work, tasks of the research and experimental work, comprehensive programs, partial programmes, programme and methodological support; curriculum (work programme); OK (educational component), preschool education institution.

Постановка проблеми. В умовах сучасних стрімких освітніх трансформацій відбувалося значне оновлення нормативної бази ЗДО, як-от: Закону України «Про дошкільну освіту» (2024 р.), «Державний стандарт дошкільної освіти» (2025 р.), «Методичні рекомендації із формування внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти» (2025 р.), що, у свою чергу, передбачають нові вимоги щодо забезпечення якісної дошкільної освіти, об’єднання навчання і виховання у цілісний освітній процес. У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що «освітня програма» – це «документ, що містить комплекс освітніх компонентів за всіма освітніми напрямами державного стандарту, реалізація яких має забезпечити досягнення вихованцями визначених очікуваних результатів навчання і компетентностей» [4, с.2]. Водночас «парціальна програма» розглядається як «документ, що містить комплекс освітніх компонентів, у межах одного чи кількох освітніх напрямів державного стандарту, реалізація яких має забезпечити досягнення вихованцями визначених відповідною програмою очікуваних результатів навчання і компетентностей» [4, с.2]. Відповідно до статті 10. Забезпечення доступності дошкільної освіти, пункт 2. передбачено «забезпечення навчально-методичними матеріалами, технічними, програмними, комунікаційними та іншими засобами і обладнанням, необхідним для організації освітнього процесу» [4, с.8]. Відповідно до статті 15. Закону України «Про дошкільну освіту» Організація освітнього процесу, пункт 1. зазначено, що «освітній процес організовується відповідно до Закону України «Про освіту», інших нормативно-правових актів, освітніх і парціальних програм, програми розвитку закладу дошкільної освіти, плану роботи на рік та спрямовується на розвиток особистості, обдарувань кожної дитини, досягнення результатів, визначених державним стандартом» [4, с.13]. Відповідно до статті 16. Закону

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

України «Про дошкільну освіту» Освітні та парціальні програми, пункт 1. передбачено, що «Заклад дошкільної освіти організовує та здійснює освітній процес за однією або кількома освітніми програмами, що реалізуються для одного чи двох базових етапів дошкільної освіти та/чи вікових груп, зокрема, для дітей старшого дошкільного віку, різних вікових груп тощо» [4, с.14]. У новій редакції «Державного стандарту дошкільної освіти» передбачено, що «кожна освітня програма має бути спрямована на досягнення вихованцями результатів навчання і компетентностей, визначених означеним Стандартом» [2, с.2]. За Державним Стандартом, «Природнича, предметно-практична та технологічна компетентності передбачають здатність дитини до пізнання світу природи, світу предметів, техніки та технологій, застосування елементарних умінь для досліджень, практичної взаємодії з об'єктами довколишнього світу, розуміння дитиною взаємозв'язків у природі, ролі техніки та технологій у житті людини, вміння на елементарному рівні орієнуватися в інформаційному просторі, сформовані в дитини уявлення про правила безпечного користування інформаційними технологіями для гри, навчання та спілкування [2, с.4]. У свою чергу, «Екологічна компетентність передбачає здатність дитини цінувати і берегти природу, усвідомлення дитиною зв'язку між діями людини та станом довкілля, дбайливе та відповідальне ставлення дитини до природних ресурсів, створених людиною речей, основи культури споживання, здатність та прагнення дитини брати участь у догляді за рослинами і тваринами» [2, с.4]. У «Методичних рекомендаціях із формування внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти» в пункті «Добір вимог/правил організації освітніх і управлінських процесів», підпункт 2.1. наголошується на «виборі (розробленні) освітніх та парціальних програм для організації освітнього процесу з урахуванням академічної автономії» [6, с.3]. Отже, виникає потреба у з'ясуванні наявності програмно-методичного забезпечення щодо дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, відповідно до чинних освітніх програм ЗДО. Водночас з'ясувати і стан підготовленості майбутніх вихователів до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку в освітньому процесі ЗВО, з'ясувати забезпечення ОК (освітній компонент) в ОПП (освітньо-професійних програмах) та робочих програмах ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідно-експериментальної роботи з огляду чинних освітніх програм ЗДО була започаткована багатьма ученими (Г. Бєлєнька, Н. Лисенко, О. Фунтікова та ін.). Ученими розглянуто дослідно-експериментальну роботу в різних напрямах: експериментальні завдання для дітей дошкільного віку на засадах виконання освітніх програм (О. Фунтікова); сутність, структура й функції дослідницької діяльності, визначення мети досліду, перевірка результатів дослідження дітьми дошкільного віку (В. Волкова, І. Алексюк); експериментування як засіб організації діяльності дітей молодшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти (Х. Барна);

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

експериментально-дослідницька діяльність у природі як технологія пізнавального розвитку дитини (Г. Бєлєнька); теоретичний аналіз проблеми розвитку дослідницьких здібностей у дітей дошкільного віку (О. Гнетецька); дитяче експериментування (Ю. Гулько); розвиток дослідницьких здібностей у дітей старшого дошкільного віку (Л. Іщенко, О. Мельникова). Суголосні із позицією О. Фунтікової у тому, що програми виховання і навчання дітей дошкільного віку орієнтуються на потенціал розвитку дитини, що відображено у відповідних програмних завданнях з урахуванням вікових можливостей дітей, у тому числі й організації експериментальної діяльності [9, с.204]. На думку вченої, розробники змісту чинних програм уважають, що саме ініціативність, самостійність дитини, розвиток пізнавального інтересу до світу культури, природи й людини перебувають в експериментальній і дослідній площині активної дитини [9, с.204-205]. О. Фунтікова підкреслює, що не кожна освітня програма закладу дошкільної освіти забезпечує єдиний підхід до організації експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку, оскільки не завжди спостерігається єдність розвитку, виховання і навчання дітей, оскільки не враховується рівень складності організації експериментальної діяльності в контексті чинних традиційних, інноваційних та комплексних програм [9, с.205]. Підтримуємо позицію ученої, що насьогодні є науковою проблемою узагальнення завдань дослідно-експериментального характеру в чинних програмах з розвитку дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти [9, с.205].

Мета статті – з'ясувати зміст дослідно-експериментальної роботи у програмно-методичному забезпеченні ЗДО, з'ясувати завдання дослідно-експериментальної роботи для дітей старшого дошкільного віку в чинних освітніх програмах; проаналізувати зміст ОК (освітній компонент) у робочих програмах щодо підготовленості майбутніх вихователів до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку на факультетах дошкільної освіти ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Звернімося до аналізу програмно-методичного забезпечення, за яким здійснюється підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зі спеціальності А2 Дошкільна освіта на факультеті дошкільної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (м. Одеса). На етапі теоретичного дослідження означеної проблеми було проаналізовано робочі програми викладачів щодо наявності завдань з дослідно-експериментальної роботи. Як засвідчив аналіз, у робочих програмах викладачів висвітлено означені завдання. Так, у робочій програмі ОК 20 «Теорія та методика ознайомлення дітей із природою у ЗДО», що викладається для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2 рік навчання (денна, заочна форми), з переліку презентованих тем для проведення практичних занять запропонована тема: «Організація природничої дослідно-експериментальної роботи в умовах дошкільного закладу». Означена тема передбачає групову роботу, участь у

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

колективному обговоренні здобувачів з динамічним зворотним зв'язком таких підтем: 1. Дитяче експериментування як засіб навчання». 2. «Зв'язок дитячого експериментування з іншими видами діяльності». 3. «Особливості дитячого експериментування». 4. «Класифікація спостережень та експериментів». 5. «Демонстраційні спостереження та експерименти». 6. «Фронтальні спостереження та експерименти». 7. «Методичні вимоги до підготовки та проведення експериментів». Після опрацювання підтем для її закріплення передбачено обов'язкове виконання практичних завдань: укладання переліку правил безпеки під час організації роботи з живими об'єктами; розроблення вимог до об'єктів експериментування та рекомендацій для проведення експериментування в різних вікових групах; визначення змісту простих дослідів у природі. У процесі викладання навчальної дисципліни для активізації освітньо-пізнавальної діяльності здобувачів передбачено виконання ІНДЗ (індивідуальне навчально-дослідне завдання) з тем: «Зміст куточків дослідно-експериментальної діяльності для екологічного виховання дітей дошкільного віку»; «Елементарна пошукова діяльність для екологічного виховання дітей дошкільного віку». У робочій програмі ОК 17 «Основи образотворчого мистецтва з методикою образотворчої діяльності дітей у ЗДО» для здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти, 1 рік навчання (денна, заочна форми) презентована тема для самостійного опрацювання здобувачами: «Художнє експериментування як спосіб пізнання виражальних властивостей зображувальних матеріалів, спосіб організації художньо-пошукової діяльності дітей та художнього самопізнання». Отже, зміст робочих програм викладачів засвідчує здебільшого наявність тем і завдань з дослідно-експериментальної діяльності, їх значення у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

У процесі дослідження було проаналізовано чинні освітні програми розвитку і навчання дітей дошкільного віку, за якими працюють сучасні заклади дошкільної освіти. Було проаналізовано такі комплексні освітні програми «Українське дошкілля» (2022 р.), «Дитина» (2025 р.) та парціальні програми «Творці майбутнього» (2022 р.), «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» (2020 р.). Опишемо результати аналізу.

У змісті освітньої програми «Українське дошкілля» завдання з дослідно-експериментальної діяльності визначено в окремих розділах. Так, наприклад, у підрозділі «Предметно-практична, технологічна компетентність» акцентовано, що дитина старшого дошкільного віку готова до експериментування, оскільки «дитину цього віку приваблює все яскраве, емоційно забарвлене, те, що можна досліджувати, з чим можна експериментувати, причому її цікавить не лише сам процес, але й результат» [1, с.249]. У підрозділі окреслено і відповідні завдання: формувати в дітей здатність до творення нового, дослідництва, експериментування, творчості, прояву творчої ініціативи, давати дітям можливість самостійного вибору, пошуку й апробації різних варіантів і способів дій; формувати навички експериментування з новим матеріалом [1, с.250]. Ці самі

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

завдання висвітлено й у змісті наступного підрозділу «Конструктивна діяльність» на ст. 251. У підрозділі «Ігри на розвиток креативності») зазначено: заохочувати дітей брати на себе роль дослідника, фантазера, новатора; формувати усвідомлення того, що експериментувати та досліджувати цікаво; збагачувати практичний і теоретичний досвід дитини, спонукати її до творчості, експериментів, оригінальності [1, с.274]. Найбільш розлого ацентовано на змісті експериментально-дослідницької діяльності в підрозділі «Художньо-продуктивна діяльність»: стимулювати бажання експериментувати з різними художніми матеріалами, ознайомити з техніками роздільної крапки і мазка (імпресіонізм), забризкування, аерографії (дмухавка), витирання канцелярською гумкою (підрозділ «Малювання) [1, с.313]. Отже, в освітній програмі «Українське дошкілля» досить стисло презентований зміст та завдання з дослідно-експериментальної роботи, наявні лише в окремих розділах.

У програмі «Дитина» (2025 р.) завдання з дослідно-експериментальної роботи позиціоновано в такому ракурсі: до 5 років діти оволодівають досить значним запасом уявлень про довкілля, які здобувають завдяки своїй активності, прагненню ставити запитання та **екпериментувати** (розділ «Особистість дитини») [3, с.189]; продовжувати розкривати конструктивні можливості різних матеріалів; учити дітей створювати власні конструкції з урахуванням умов їх використання; вчити конструювати за темою, за власним задумом (розділ «Конструювання») [3, с.211]; вчити досліджувати доступні для сприймання об'єкти та явища природи (розділ «Природний світ») [3, с.223]; продовжувати формувати в дітей уміння працювати з різними матеріалами, досліджувати їх властивості (розділ «Художньо-продуктивне образотворення») [3, с.245]; застосовувати не тільки й не стільки прямі запитання (Хто? Що? Куди? Кому?). а й пошуково-дослідницькі, евристичні, творчі, рефлексійні, що спонукають думати, фантазувати, робити припущення, визначати власні емоцій (розділ «Літературне образотворення», підрозділ «Світ художнього тексту») [3, с.225]. Як бачимо, автори програми «Дитина» в розділах «Особистість дитини», «Літературне образотворення» здебільшого акцентують на розвитку уявлень про довкілля, що безпосередньо відбувається завдяки прагненню ставити запитання та експериментувати. У розділах «Конструювання», «Гра», «Художньо-продуктивне образотворення» звертається увага на можливостях різних матеріалів, зокрема, створення різних конструкцій, власних робіт за зразком, умовою, задумом.

Зазначимо, що в розділі «Природний світ» передбачено завдання: дослідження об’єктів та явищ природи, підготовка грунту до посадки та посіву, здійснення посіву овочевих культур тощо. Отже, у програмі «Дитина» (2025 р.) у презентованих завданнях, які стосуються дослідно-експериментальної діяльності, не йдеться про навчання дітей проведенню дослідів та експериментів, відсутні також і приклади дослідів/експериментів, або ж які матеріали доцільно та безпечно використовувати з дітьми.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

Отже, аналіз чинних освітніх програм засвідчив, що завдання з дослідно-експериментальної діяльності дітей старшого дошкільного віку визначено досить стисло та окремо в таких програмах, як «Українське дошкілля» (2022 р.), «Дитина» (2025 р.). Більшість освітніх програм, за якими працюють сучасні заклади дошкільної освіти за роками видання не відповідають чинним державним документам і вимагають їх оновлення і перевидання, або ж необхідності використання програм, виданих у 2022-2025 роках.

Було проаналізовано також і парціальні програми. Так, у програмі «Творці майбутнього» (2022 р.) (автори О. Рома, Г. Малевич, І. Піскова, Г. Шварова, О. Шуляк) визначено завдання з дослідно-експериментальної діяльності в розділі «Креативна сфера», з-поміж них: викликати інтерес до експериментування, дослідження, пошуку нестандартних рішень; заохочувати цікавитися парадоксами, прогнозувати, вдаватися до аналогій, швидко мислити; розвивати допитливість, самостійність, ініціативність, сміливість діяти, не чекаючи готового рішення; спонукати до пошуку різних варіантів виконання однакових завдань, випробовувати знову й знову з новими ідеями й припущеннями, не боятися помилок [8, с.43]. Як бачимо, в парціальній програмі лише в одному розділі наявні завдання з дослідно-експериментальної роботи.

Нам імпонує зміст парціальної програми формування інженерного мислення в дітей передшкільного віку «Stream-освіта», або Стежинки у Всесвіт», освітній напрям «Природничі науки, або Подорож Всесвітом» в якому зазначено, що відкриття починаються з інтуїції, а інтуїція формується змалку на заняттях різного спрямування, а саме: діти висувають гіпотези і придумують експерименти для перевірки правильності [5, с.7]. Освітній процес базується на організації розвивальної взаємодії дорослого і дитини в тих видах діяльності, які визнаються провідними для певного вікового періоду, а саме: пізнавально-дослідницька (дослідження об’єктів довкілля та експериментування з ними) [5, с.8]. Слугує на увагу також презентовані в парціальній програмі досліди з різних розділів, розглянемо окремі приклади: «дослідити, через які об’єкти (скло, воду, поліетиленовий пакет, тонку тканину) предмети краще видно»; (підрозділ «Оптичні явища») [5, с.145]; дослід «Смачна паморозь» - створювати паморозь із цукру на склянках»; дослід «Як падає крапелька води» - набирати воду в піпетку та в мисочку (бажано прозору): крапати воду з піпетки на поверхню води в мисочці, спостерігати: щоб дітям було краще видно, можна підсвітити крапельки ліхтариком або ще й роздивитися через лупу» (підрозділ «Властивості речовин») [5, с.166]; дослід-моделювання «Як можна створити штучний дощ?» - розглянути різні способи, порівняти їх (підрозділ «Дощ») [5, с.178]; дослід «Чи є в грунті повітря?» - вкинути грудочку землі у склянку з водою. Спостерігати. На поверхню піднімаються бульбашки повітря. Про що це свідчить? (підрозділ «Грунт») [5, с.179]; діалог-дослідження «Чому на Півдні є найхолодніше місце на Землі?» - провести відповідний дослід, показати малятам, що сонячні промені падають під кутом до полюсів, тому там холодно; дослід «Веселий сніговичок і

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

тепле повітря» - зробити з малятами сніговичків Санта-Клаусів, повісити їх, поставити під ними свічку – сніговички будуть крутитися (підрозділ «Досліди») [5, с.196]; дослідження «Лід який?» - діти роздивляються лід, обстежують його на дотик, підставляють під сонячні промені, придумують з ним експерименти; дослід-вправа «Льодяні фігурки» - заморожувати кольорову воду у формочках для пасочок; дослід-вправа «Що приховує шматочок льоду?» - педагог завчасно заморожує в шматку льоду якусь невеличку іграшку, діти спостерігають, як лід поступово тане, з'являються частини іграшки, роблять припущення, яка саме іграшка в шматку льоду, потім перевіряють свої висновки (підрозділ «Розваги зі снігом та льодом») [5, с.197-198]; дослід-спостереження «Мурашина доріжка» - покласти недалеко від мурашника шматочок банана, посипати цукром, змочити водою, спостерігати, як мурашки створять доріжку. Мурашки передають інформацію засобами феромонів (спеціальних пахучих речовин). Знайшовши їжу, мурашка по дорозі до мурашника залишає феромоновий слід, інші мурашки йдуть точно по ньому; досліди зі статичною електрикою (підрозділ «Досліди») [5, с.215]; дослід «Повітря має вагу» - покласти на стіл газету. Вона має щільно прилягати до поверхні столу. Спробувати її підняти, тримаючи пальцями за кінці. Газета «прилипає» до столу – це повітря тисне на неї; дослід «Чи можуть рослини жити без повітря?» - узяти гілочку з кількома листочками рослини, покласти в пакет, щільно зав'язати, спостерігати, через певний час можна побачити, що рослина гине (підрозділ «Властивості повітря») [5, с.217-218]; дослідження «Чому роса зникає?» - діти висувають гіпотезу, перевіряють її, проводячи дослід; дослід-змагання «Яка вода замерзне швидше – прісна, чи солона?» - узяти також розчин різної солоності (підрозділ «Вода у природі» [5, с.222]. Отже, в означеній парціальній програмі подані влучні приклади дослідів та експериментів, які доцільно проводити з дітьми старшого дошкільного віку. Зокрема, позитив також убачаємо в тому, що позиціоновані досліди сприяють закріпленню знань, умінь та навичок з дослідно-експериментальної роботи в різних напрямах. Зауважимо, що в парціальних програмах «Радість творчості», «Творці майбутнього» досить стисло висвітлено завдання щодо дослідно-експериментальної діяльності, які передбачають залучення дітей до експериментально-дослідницької діяльності відповідно до вимог програм. Натомість лише у парціальній програмі Stream-освіта, або Стежинки у Всесвіт» найбільш чітко запропоновано і розлого розкрито перелік та алгоритм проведення дослідів та експериментів з дітьми старшого дошкільного віку з багатьох розділів. Отже, було проаналізовано чинні освітні та парціальні програми, матеріали, зміст розділів відповідно до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Слід зауважити, що проаналізовані програми вимагають термінового оновлення та перевидання у зв'язку з оновленням сучасних документів.

На сайті Міністерства освіти і науки України в розділі «Майстерня педагога» наявні інструктивно-методичні матеріали, що рекомендує МОН для закладів дошкільної освіти.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

В методичних матеріалах позиціоновано різноманітний перелік дослідів та експериментів, які можна проводити з дітьми дошкільного віку для вивчення природних явищ. Наприклад, під час прогулянок, екскурсій пропонують проводити досліди з неживою природою, зокрема з теми «Сонце» (показати рух сонця по небу); Тема: «Повітря» (наявність повітря навколо нас, у воді); Тема: «Явища природи» (продемонструвати утворення веселки); Тема: «Сніг» (учити дітей розрізняти і називати ознаки снігу); Тема «Лід» (продовжувати розширювати знання дітей про деякі властивості води); Тема: «Пісок» (розширити та поглибити знання дітей про пісок – сипкий, вологий – із вологого піску можна ліпити, пісок стає вологим, якщо його полити, після дощу, вранці від роси. Працюючи у приміщенні, доцільно проводити такі експерименти: Тема: «Вода» (вчити розрізняти стан води (холодна, тепла, гаряча, чиста, забруднена); Тема: «Грунт» (учити дітей розрізняти вологу та суху землю); Тема: «Рослини» (показати значення води для росту рослин); Тема «Тварини» (визначити кількість корму, необхідного для акваріумних риб); Тема «Я і природа» (продемонструвати значення зору та функцій очей) [7]. Запропоновані інструктивно-методичні матеріали, спрямовані на організацію та впровадження дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку в закладах дошкільної освіти, вимагають активного впровадження їх у практику дошкільної освіти.

Висновки. Аналіз освітніх програм для ЗДО засвідчив позитивне залучення дітей дошкільного віку до експериментально-дослідницької діяльності в середніх і старших групах ЗДО. Зокрема, у зв'язку з оновленням нормативної бази для закладу дошкільної освіти, є потреба в оновленні й програм розвитку для дітей дошкільного віку. Наразі є оновленою лише одна чинна освітня програма «Дитина» (2025 р.). Інші проаналізовані програми «Українське дошкілля» (2022 р.) та парціальні програми «Творці майбутнього» (2022 р.), «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт» (2020 р.) вимагають оновлення та перевидання. Проаналізувавши чинні програми, зазначимо, що майже у всіх програмах досить стисло презентовані та лише в окремих розділах наявні завдання та зміст дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. В програмах відсутні приклади дослідів та експериментів, які доцільно проводити з дітьми старшого дошкільного віку, відсутні вимоги, умови та рекомендації щодо організації дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Отже, вважаємо, за доцільне, по-перше – оновити та перевидати освітні програми для дітей дошкільного віку, по-друге – додати в освітні програми розділ «Досліди та експерименти», в якому повинні бути презентовані приклади дослідів та експериментів, вимоги, умови та рекомендації щодо організації дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку, по-третє – розробити освітню програму з дослідно-експериментальної роботи. Реалізація означеної тенденції вимагає серйозної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (насамперед вихователів) до організації і проведення з дітьми різних видів дослідів та експериментів у різних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

сферах життєдіяльності (природі, побуті, різних видах діяльності (образотворчій, мовленнєвій, соціокультурній, побутовій та ін.)). Виникає необхідність: а) розробити сучасну парціальну програму для ЗДО «Експериментально-дослідна діяльність дітей дошкільного віку»; б) докладно вивчити сучасну підготовку майбутніх вихователів ЗДО до організації експериментально-дослідницької роботи в сучасних закладах вищої освіти на факультетах дошкільної педагогіки та психології; в) увести ОК за вибором «Експериментально-дослідна робота дітей у закладах дошкільної освіти».

Література

1. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». за заг. ред. О. І. Білан. Вид. 2-ге, зі зм. і доп. Тернопіль. «Мандрівець». 2022. 256 с.

2. Державний стандарт дошкільної освіти. Київ. 2025. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/692f146e73eac754938697%20(2).pdf

3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту. О. П. Турунцев; авт. кол.: Г. В. Бєлєнька, О. Я. Богініч, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред.: О. А. Половіна, І. В, Кондратець. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2025. 428 с.

4. Закон України «Про дошкільну освіту». Київ. 2024. 58 с. https://oplatforma.com.ua/images/news/2024/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%B8/zakon_pro_doskilnu_2024_Pedrada.pdf

5. Крутій К. Л., І. Б. Стеценко. Парціальна програма формування культури інженерного мислення в дітей передшкільного віку «STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт». Запоріжжя :ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 240 с.

6. Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості дошкільної освіти. Київ. 2025. 23 с. URL: https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/03/Metodichni_rekomendacii_VSZYAO_ZDO-2025.pdf

7. Міністерство освіти і науки України. Майстерня педагога. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/maysternya-pedagoga

8. Парціальна програма розвитку дитини від 2 до 6 років через ГРУ «Творці майбутнього» та методичні рекомендації. Рома О. Ю., Малевич Г. В., Піскова І. Ю., Шварова Г. В., Шуляк О. М. The LEGO Foundation. 2022. 109 с.

9. Фунтікова О. О. Експериментальні завдання для дошкільників на засадах виконання освітніх програм. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 50. Том 1. С. 204-211.

References:

1. Bilan, O. I. (2022). *Programa rozvitku ditini doshkil'nogo viku «Ukraïns'ke doshkillja» [Preschool Child Development Program "Ukrainian Preschool*"]. (vol. 1-2). Ternopil'. «Mandrivec'» [in Ukrainian].

2. Derzhavnij standart doshkil'noï osviti [State Standard of Preschool Education]. *C:* Retrieved from file:///C:/Users/User/Downloads/692f146e73eac754938697%20(2).pdf [in Ukrainian].

3. Turuncev, O. P. (2025). *Ditina: Osvitnja programa dlja ditej vid dvoh do semi rokiv [Child: Educational Program for Children from Two to Seven Years Old*]. Kïiv. un-t im. B. Grinchenka [in Ukrainian].

4. Zakon Ukraïni «Pro doshkil'nu osvitu» [The Law of Ukraine "On Preschool Education"]. *oplatforma.com.ua* Retrieved from https://oplatforma.com.ua/images/news/2024/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%B8/zakon_pro_doskilnu_2024_Pedrada.pdf [in Ukrainian].

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

5. Krutij, K. L., Stecenko, I. B. (2020). *Parcial'na programa formuvannja kul'turi inzhenernogo mislennja v ditej peredshkil'nogo viku «STREAM-osvita, abo Stezhinki u Vsesvit» [Partial program for the formation of a culture of engineering thinking in preschool children "STREAM-education, or Paths to the Universe"].* Zaporizhzhja :TOV «LIPS» LTD [in Ukrainian].

6. Metodichni rekomendacii z pitan' formuvannja vnutrishn'oï sistemi zabezpechennja jakosti doshkil'noï osviti [Methodological recommendations on the formation of an internal system for ensuring the quality of preschool education]. *sqe.gov.ua* Retrieved from https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2025/03/Metodichni_rekomendacii_VSZYAO_ZDO-2025.pdf [in Ukrainian].

7. Ministerstvo osviti i nauki Ukraïni. Majsternja pedagoga [Ministry of Education and Science of Ukraine. Teacher's Workshop]. *mon.gov.ua* Retrieved from https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/maysternya-pedagoga [in Ukrainian].

8. Roma, O. Ju., Malevich, G. V., Piskova, I. Ju., Shvarova, G. V., Shuljak, O. M. (2022). *Parcial'na programa rozvitku ditini vid 2 do 6 rokiv cherez GRU «Tvorci majbutn'ogo» ta metodichni rekomendacii [Partial program for the development of a child from 2 to 6 years old through the GRU "Creators of the Future" and methodological recommendations*]. The LEGO Foundation [in Ukrainian].

9. Funtikova, O. O. (2022). Eksperimental'ni zavdannja dlja doshkil'nikiv na zasadah vikonannja osvitnih program [Experimental tasks for preschoolers on the principles of implementing educational programs]. *Innovacijna pedagogika - Innovative Pedagogy,* 50, 1, 204-211 [in Ukrainian].

Дата першого надходження статті до видання: 06.05.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.05.2026

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

УДК 37.091.3:004

https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-754-765

Дольнікова Любов Василівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, https://orcid.org/0000-0003-0719-2028

Кондратюк Анастасія Іванівна студентка IV курсу бакалаврату спеціальності 015.39 Професійна освіта (цифрові технології) Інституту права, психології та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка» , м. Львів, https://orcid.org/0009-0002-6055-4016

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми формування цифрової компетентності педагогів соціально-гуманітарних спеціальностей у контексті цифровізації освітніх процесів. Обґрунтовано сутність цифрової компетентності як інтегративної характеристики діяльності викладача, яка поєднує технічні, когнітивні, комунікативні, етичні та методичні складові. Показано, що перехід від знаннєво-репродуктивної до компетентнісної парадигми освіти зумовлює необхідність переосмислення ролі педагога як фасилітатора, модератора цифрової взаємодії та наставника у процесі формування критичного мислення здобувачів освіти. Особливу увагу приділено специфіці цифрової компетентності педагогів гуманітарного профілю, що зумовлена дискурсивним, інтерпративним і поліфонічним характером гуманітарного знання. Визначено основні бар'єри формування, цифрової компетентності викладачів соціально-гуманітарних спеціальностей зокрема психологічні, (страх перед технологіями та когнітивний дисонанс), методичні, (недостатня здатність інтегрувати цифрові інструменти у дидактичний процес) та інфраструктурно-часові (обмеженість ресурсів і часу на опанування нових технологій). Доведено, що ефективне використання цифрових інструментів передбачає не лише технічну обізнаність, але й сформованість цифрової дидактики, підвищенню мотивації навчання.

У статті розкрито значення таких напрямів розвитку цифрової компетентності, як цифрова гуманітаристика (Digital Humanities), інформаційно-медійна грамотність, цифрова етика та академічна доброчесність. Наголошено на необхідності формування навичок критичної взаємодії зі штучним інтелектом, використання інструментів OSINT, а також здатності до створення інтерактивного освітнього середовища, зокрема через гейміфікацію, сторітелінг та візуалізацію навчального матеріалу. Окремо акцентовано на ролі цифрових

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

технологій у забезпеченні інклюзивності освіти. Емпірична частина дослідження засвідчила високий рівень використання цифрових інструментів викладачами, проте виявила потребу в системному підвищенні їх цифрової компетентності. Зроблено висновок, що цифрова компетентність педагогів соціально-гуманітарних спеціальностей є динамічним утворенням, яке потребує безперервного професійного розвитку та методичної підтримки.

Ключові слова: цифрова компетентність, педагог соціально-гуманітарних дисциплін, цифровізація освіти, цифрова дидактика, цифрова гуманітаристика інформаційно-медійна грамотність, штучний інтелект, академічна доброчесність.

Dolnikova Lyubov Vasylivna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0000-0003-0719-2028

Kondratiuk Anastasiia Ivanivna 4th year undergraduate student, specialty 015.39 Professional Education (Digital Technologies), Institute of Law, Psychology and Innovative Education, Lviv Polytechnic National University, Lviv, https://orcid.org/0009-0002-6055-4016

DIGITAL COMPETENCE OF SOCIAL AND HUMANITIES EDUCATORS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL TRANSFORMATION

Abstract. The article analyzes the problem of forming digital competence of teachers of social and humanitarian specialties in the context of digitalization of educational processes. The essence of digital competence as an integrative characteristic of teacher activity, which combines technical, cognitive, communicative, ethical and methodological components, is substantiated. It is shown that the transition from the knowledge-reproductive to the competence paradigm of education necessitates the rethinking of the role of the teacher as a facilitator, moderator of digital interaction and mentor in the process of forming critical thinking of education seekers. Special attention is paid to the specificity of digital competence of teachers of the humanitarian profile, which is due to the discursive, interpretative and polyphonic nature of humanitarian knowledge.

The main barriers to the formation of digital competence of teachers of social and humanitarian specialties are identified, including psychological (fear of technology and cognitive dissonance), methodological (insufficient ability to integrate digital tools into the didactic process) and infrastructural and temporal (limited resources and time for mastering new technologies).

It is proven that the effective use of digital tools involves not only technical awareness, but also the formation of digital didactics, increasing motivation for learning.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026

ISSN 2786-4952 Online

The article reveals the importance of such areas of digital competence development as digital humanities, information and media literacy, digital ethics and academic integrity. The need to form skills for critical interaction with artificial intelligence, the use of OSINT tools, as well as the ability to create an interactive educational environment, in particular through gamification, storytelling and visualization of educational material, is emphasized. Separate emphasis is placed on the role of digital technologies in ensuring inclusive education. The empirical part of the study showed a high level of use of digital tools by teachers, but revealed the need for a systematic improvement of their digital competence. It was concluded that the digital competence of teachers of social and humanitarian specialties is a dynamic formation that requires continuous professional development and methodological support.

Keywords: digital competence, teacher of social and humanitarian disciplines, digitalization of education, digital didactics, digital humanities, information and media literacy, artificial intelligence, academic integrity.

Постановка проблеми. Парадигма сучасної системи освіти в Україні на всіх її рівнях зазнає глибоких і системних трансформацій під впливом активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій. Ці зміни охоплюють не лише технічне оснащення закладів освіти, а й методологію і методику навчання, функції учасників освітнього процесу, зміст освітніх програм та саму філософію освіти. Передусім цифровізація сприяє, а швидше вимагає, переходу від знаннєво-репродуктивної моделі навчання до компетентнісної, орієнтованої на формування критичного мислення, уміння працювати з інформацією, комунікувати та співпрацювати в цифровому середовищі. Освітній процес дедалі більше набуває рис персоналізованого навчання, де враховуються індивідуальні потреби, вікові особливості, темп засвоєння матеріалу та стиль навчання здобувачів освіти. Використання онлайн-платформ, адаптивних систем навчання, інтерактивних ресурсів і мультимедійного контенту дозволяє зробити навчання більш гнучким, доступнішим і вмотивованим. В умовах сучасної освіти педагог повинен демонструвати високий рівень володіння цифровими інструментами, адже саме технології визначають нові стандарти педагогічної взаємодії в освітньому процесі. Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті підготовки та професійної діяльності педагогів соціально-гуманітарних спеціальностей, де специфіка викладання традиційно спиралася на текстові джерела, усну комунікацію та безпосередньо взаємодію в аудиторії, а більшість фахівців не отримали достатньої підготовки під час навчання у закладах вищої освіти і з різних причин не змогли опанувати її самостійно.

Водночас, сучасність диктує необхідність активного застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. Це передбачає не лише використання комп’ютерів чи онлайн-ресурсів, а й інтеграцію інтерактивних інструментів у навчальний процес, які допомагають досягти освітніх цілей, зробити навчання більш

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

динамічним, персоналізованим та ефективним. Цифрова компетентність для педагогів соціально-гуманітарного профілю стає важливою умовою ефективної трансляції інформації та формування якісних програмних результатів, визначених у державних та галузевих освітніх стандартах. Це дозволяє ефективно організовувати науково-дослідницьку діяльність студентів, навчати їх методам аналізу й інтерпретації даних, а також формувати навички інформаційної обробки та перевірки достовірності джерел. Аналіз змісту гуманітарних дисциплін засвідчує, що їх навчальні програми передбачають систематичну роботу з різними типами джерел та значними обсягами інформації та їх опрацюванням. Виникає суперечність між реальними завданнями опрацювання наукових текстів, історичних документів, художніх творів, статистичних матеріалів, візуальних та аудіальних ресурсів та здатністю педагогами соціально-гуманітарних дисциплін порівнювати та узагальнювати великі масиви текстової, візуальної та аудіальної інформації. Саме намагання усунути цю суперечність зумовило вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування цифрової компетентності загалом під час підготовки сучасного фахівця висвітлено в літературі достатньо повно. Проте, у науково-педагогічному дискурсі концепт «цифрова-компетентність» сформувався не відразу. Його становленню передували такі терміни, як «комп'ютерна грамотність», «інформаційна культура», «ІКТ-компетентність».[5] Сучасне ж поняття «цифрова компетентність» є значно ширшим та інтегративним. Воно охоплює не лише технічні та інформаційні навички, але й критичне мислення, культуру безпечної поведінки в цифровому середовищі, здатність до колаборації та етичні аспекти використання технологій. Згідно з рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя, цифрова компетентність визначається як впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи та участі в житті суспільства. [7] Проте особливості реалізації цієї проблеми під час викладання дисциплін соціально-гуманітарного профілю висвітлено фрагментарно. Глибоке розуміння сутності цифрової компетентності педагога соціально-гуманітарних спеціальностей потребує ретроспективного аналізу еволюції цього поняття. Як справедливо зазначає Гончарук В., що якщо раніше робота з архівами, літературними творами чи результатами соціологічних опитувань вимагала фізичної присутності в бібліотеках, то сьогодні ці процеси повністю інтегровані в цифрове середовище. Відповідно, цифрова компетентність педагога-гуманітарія передбачає вміння здійснювати ефективний пошук, критичний аналіз та систематизацію інформації у глобальних базах даних, електронних архівах та цифрових бібліотеках.[2]

У наукових дослідженнях зазначається, що важливим аспектом професійної діяльності сучасного викладача під час та безпосереднього здійснення освітнього процесу у взаємодії зі здобувачем освіти, є візуалізація та

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

структурування навчального матеріалу, що значно підвищує рівень засвоєння складної гуманітарної інформації. Для візуалізації наративів та створення інтерактивних презентацій педагоги часто використовують платформу Canva, Prezi, Google Slides, Microsoft PowerPoint, Adobe Express та ін., що дозволяє компонувати текст, інфографіку та мультимедійні елементи в естетично привабливий і зрозумілий для здобувачів освіти формат. Такий підхід допомагає утримувати увагу аудиторії та перетворює пасивне слухання на залучене сприйняття. Науковці Волкова Н. та Лебідь О. [3] зазначають, що цифрова компетентність педагогів соціально-гуманітарних спеціальностей включає комунікативну складову, оскільки гуманітарна освіта базується на діалозі, дискусії та обміні думками. Уміння організувати цей процес у віртуальному середовищі за допомогою систем відео конференц-зв'язку, інтерактивних дошок для спільної роботи та спеціалізованих освітніх платформ є невіддільною частиною педагогічної майстерності, що забезпечує отримання якісних програмних результатів навчання. Викладач має не просто перенести традиційну лекцію чи семінар в онлайн-формат, а й адаптувати методику взаємодії до умов цифрової комунікації, забезпечуючи інтерактивність та зворотний зв'язок, активізувати студента до дискусії, висловлювання власної позиції, створення атмосфери психологічного комфорту. Ми погоджуємось з дослідницею Сухомлин О. [6], що формування цифрової компетентності є безперервним процесом, який вимагає постійного самовдосконалення та адаптації до нових технологічних викликів. З огляду на це, професійна діяльність педагога соціально-гуманітарного профілю сьогодні неможлива без інтеграції цифрових інструментів, які виступають не просто допоміжним засобом, а повноцінним середовищем для конструювання нових знань. Зазначимо, що на думку дослідників, вищим рівнем представлення цифрової компетентності є здатність педагога не лише використовувати готові рішення, а й самостійно проєктувати власні спеціалізовані освітні середовища. Яскравим прикладом такого підходу може слугувати розробка комплексних онлайн-платформ для специфічних галузей навчання, як-от платформи для військової підготовки «Готовність+», де навчальний, гуманітарний та соціокультурний компоненти гармонійно інтегруються з новітніми цифровими технологіями. Створення подібних платформ вимагає від розробника глибокого розуміння як методики викладання, так і архітектури цифрового освітнього простору. Дослідники Гончарук В., Васильєв О. [2,4,] наголошують що процес формування та розвитку цифрової компетентності у викладачів соціально-гуманітарного профілю супроводжується низкою специфічних бар'єрів, а деякі педагоги [3, 6] висловлюють побоювання, що надмірна цифровізація може призвести до дегуманізації освіти, зниження якості міжособистісного спілкування та втрати емоційного контакту з аудиторією, який є критично важливим, наприклад, на заняттях з літератури, психології, соціології, політології тощо. Тому науковці виокремлюють низку

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

бар'єрів у формуванні цифрової компетентності викладачів гуманітарних дисциплін:

❖ *психологічний бар'єр* - зумовлений усталеними стереотипами щодо «несумісності» глибокого гуманітарного знання та технологічного інструментарію. [5]

❖ *бар'єр методичної адаптації*, сутність якого полягає в тому, що володіння інструментами на користувацькому рівні не гарантує їхнього ефективного методичного застосування. [4] Викладач може вміти створити мультимедійну презентацію, але використовувати її лише як дублювання усного мовлення, не розкриваючи дидактичного потенціалу візуалізації. Тому цифрова компетентність нерозривно пов'язана з цифровою дидактикою – умінням переосмислювати методи викладання відповідно можливостей технологій.

❖ *бар'єр інфраструктурного та часового забезпечення* [6], який передбачає пошук якісного цифрового контенту, його верифікацію, створення власних інтерактивних матеріалів та опанування нових платформ вимагають значних витрат часу, який не враховується у традиційному педагогічному навантаженні.

Для викладача соціально-гуманітарних дисциплін цифрова компетентність набуває специфічного забарвлення. Гуманітарне знання за своєю природою є поліфонічним, дискурсивним та інтерпретативним. Відповідно, інструментарій педагога має забезпечувати не просто репродукцію фактів, а створення середовища для смислоутворення. Дослідники у сфері цифрової дидактики виокремлюють кілька взаємопов'язаних компонентів у структурі цифрової компетентності педагога-гуманітарія: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, діяльнісно-практичний, рефлексивно-проектувальний.

Гуменний О., Зеленська О., Марченко О. зазначають, що формування цифрової компетентності педагогів соціально-гуманітарних спеціальностей сьогодні тісто переплітається з розвитком нового наукового напряму – цифрової гуманітаристики (Digital Humanities).[8] Ця міждисциплінарна галузь виникла на перетині комп'ютерних наук та гуманітарних дисциплін. Оволодіння основами Digital Humanities дозволяє викладачам вийти на принципово новий рівень викладання та наукової роботи. Наприклад, в історичній науці та освіті активне використання баз даних (зокрема, базове розуміння SQL для роботи з історичними реєстрами) дозволяє студентам проводити власні міні-дослідження демографічних процесів минулого. [8]

Окрему увагу науковці приділяють питанню інклюзивності та доступності освіти, що безпосередньо залежить від цифрової компетентності педагога. Використання технологій дозволяє індивідуалізувати навчальний процес для студентів з особливими освітніми потребами, які часто обирають гуманітарні спеціальності, є уміння налаштовувати субтитри до навчальних відео, використовувати програми екранного доступу, створювати текстові матеріали, що легко розпізнаються рідерами, або застосовувати інструменти альтернативної комунікації – все це є невід'ємною частиною фахового профілю сучасного

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

педагога. Соціально-гуманітарні дисципліни, які базуються на текстах та комунікації, мають бути максимально доступними для всіх категорій здобувачів освіти. [3,6,11]

На основі проведеного короткого аналізу наукових досліджень та практичних аспектів можемо виснувати, що цифрова компетентність викладача соціально-гуманітарних дисциплін є складним, багатовимірним і динамічним утворенням. Вона не є статичним набором навичок, що здобуваються раз і назавжди. Умови стрімкого технологічного розвитку, зокрема поява генеративного штучного інтелекту, систем нейронного машинного перекладу алгоритмів синтезу мовлення, ставлять перед освітянами нові виклики. Сьогодні педагог має навчити студентів не лише шукати інформацію, але й критично взаємодіяти з ШІ-асистентами, перевіряти згенеровані тексти на достовірність (особливо в історичних та філологічних дослідженнях) та дотримуватись нових норм академічної етики. Саме це вимагає пошуку авторського інструментарію у формуванні цифрової компетентності педагога соціально-гуманітарних дисциплін.

Мета статті - здійснити теоретичний аналіз формування цифрової компетентності педагогів соціально-гуманітарних спеціальностей, виокремити цифрову компетентність як педагогічну проблему та зазначити умови особливості її формування.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує аналіз, поданий вище, важливим вектором формування цифрової компетентності педагога соціально-гуманітарних дисциплін є подолання психологічних та соціокультурних бар'єрів. Процес цифровізації часто викликає у педагогів традиційної формації стан когнітивного дисонансу. З одного боку, вони усвідомлюють незворотність технологічних змін, а з іншого – відчувають недостатність технічних навичок або побоюються втрати авторитету перед «цифровими аборигенами» (digital natives) – сучасними здобувачами освіти, для яких цифрове середовище є природним місцем існування.

Зазначимо, що психологічна готовність до використання ІКТ у професійній діяльності соціально-гуманітарних дисциплін ускладнюється ще й тим, що ці предмети традиційно базуються на емоційному інтелекті, емпатії та герменевтичному аналізі. Перенесення цих процесів у цифровий формат вимагає від викладача пошуку нових механізмів емоційного залучення, формування віри в себе, подолання страху перед освоєнням нового інструментарію. Віртуальна аудиторія потребує іншої динаміки, а саме: коротших інформаційних блоків; частішої зміни видів діяльності; використання ігрових технологій; інтерактивного опитування для підтримання уваги та реалізації зворотного зв'язку.

Досвід показує, що сучасний етап розвитку цифрового суспільства характеризується стрімким впровадженням систем штучного інтелекту в усі сфери життя. Для педагога соціально-гуманітарних спеціальностей розуміння принципів роботи генеративного ШІ стає новим викликом і новою складовою

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

цифрової компетентності. Викладач має бути готовим до того, що студенти можуть використовувати нейромережі для написання есе, перекладу текстів чи генерування ідей. Відповідно, компетентний педагог не повинен категорично забороняти ці інструменти, а має навчити здобувачів освіти критично оцінювати згенерований контент, редагувати його та використовувати ШІ як помічника (наприклад, для автоматизації рутинного пошуку чи структурування матеріалу, чи підготовки рисунків і схем), залишаючи за людиною функцію творчого осмислення та етичного контролю, а тому викладач повинен практикувати інтерактивні дискусії та обговорення результатів роботи студентів, що підготовані з допомогою штучного інтелекту.

Наші спостереження засвідчують, що цифрова компетентність педагога соціально-гуманітарних спеціальностей еволюціонує від базової комп'ютерної грамотності до складного комплексу технічних, методичних, психологічних та етичних навичок. Це безперервний процес адаптації до інновацій, де головною метою залишається не сама технологія, а підвищення якості гуманітарної освіти, розширення світогляду здобувачів освіти та підготовка їх до свідомого життя в глобалізованому інформаційному суспільстві. Розглядаючи цифрову компетентність педагогів соціально-гуманітарного профілю, неможливо оминути трансформацію, яку пройшла система освіти внаслідок глобальних криз, зокрема пандемії COVID-19, а в українських реаліях, повномасштабного вторгнення. Цей досвід засвідчив перехід від «екстреного дистанційного навчання» (emergency remote teaching) до свідомої, стратегічної цифрової педагогіки. Якщо на початкових етапах основним завданням викладача було просто забезпечити безперервність освітнього процесу (перенесення проведення занять у Zoom чи Google Meet), то сьогодні фокус змістився на якість та дидактичну доцільність використання технологій. Для гуманітарних дисциплін це означає перехід від пасивного транслювання інформації до створення віртуальних спільнот практиків (communities of practice), де студенти та викладач взаємодіють у єдиному цифровому середовищі, обговорюючи філософські, історичні чи соціальні проблеми.

Узагальнення проаналізованих наукових джерел та власні спостереження авторів дають підстави стверджувати, що у цьому контексті однією з найважливіших складових цифрової компетентності педагога-гуманітарія стає *інформаційно-медійна грамотність*.[6] У сучасному світі, де обсяги інформації зростають експоненціально, а межа між фактом і фейком стає все більш розмитою, викладач історії, політології чи соціології виконує роль навігатора.[5] Цифрова компетентність тут виявляється у здатності застосовувати інструменти OSINT (Open Source Intelligence), до яких відносяться процес збору, аналізу та інтерпретації інформації, отриманої з відкритих і доступних джерел (інтернет, ЗМІ, соціальні мережі, офіційні реєстри тощо) з метою отримання корисних відомостей. Більше того, глибоке розуміння базових концепцій теорії інформації та кодування дозволяє викладачеві пояснити здобувачам освіти алгоритми

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

поширення інформації в соціальних мережах, явище «інформаційних бульбашок» та механізми цифрової пропаганди, що перетворює стандартне гуманітарне заняття на потужний тренінг із критичного мислення та цифрової гігієни.

Ще одним важливим аспектом, на нашу думку, є *цифрова етика та академічна доброчесність.* Відкритий доступ до колосальних масивів текстів у мережі Інтернет провокує проблему плагіату та недоброчесного запозичення ідей. Цифрово компетентний педагог повинен не лише вміти користуватися антиплагіатними системами, але й формувати у студентів культуру поваги до інтелектуальної власності. Окремим, надзвичайно перспективним напрямом розвитку цифрової компетентності у соціально-гуманітарній сфері є *впровадження елементів гейм-дизайну та інтерактивного сторітелінгу*. Ми з власного досвіду можемо констатувати, що класичний текстово центричний підхід практично відкинутий сучасним студентом. Натомість розуміння принципів того, як створюються віртуальні світи та відеоігри, дозволяє викладачеві конструювати захопливі освітні наративи. Наприклад, вивчення історичної епохи чи літературного твору може бути побудоване за принципом нелінійного квесту або рольової взаємодії у віртуальному середовищі, де студент стає активним учасником подій. Використання простих платформ для створення візуальних новел або розгалужених історій дозволяє педагогу-гуманітарію поєднати глибокий зміст із сучасною, привабливою для молоді формою подачі матеріалу, перетворюючи навчальний процес на інтерактивну подорож.

Не менш важливою є здатність педагога до естетичного оформлення навчального матеріалу. В епоху візуальної культури те, *як* подається інформація, має таке ж значення, як і те, *що* саме подається. Робота у зручних графічних редакторах, таких як Canva, дозволяє викладачам швидко створювати професійні інфографіки для соціологічних звітів, візуальні схеми для філософських концепцій або стильні робочі зошити (workbooks) для студентів. Це не вимагає професійних навичок дизайнера, але є обов'язковим елементом цифрової компетентності, що формує позитивний цифровий імідж викладача та полегшує когнітивне навантаження на здобувачів освіти.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що цифрова компетентність педагогів соціально-гуманітарних спеціальностей є фундаментальною умовою їхньої професійної придатності в умовах інформаційного суспільства. Вона інтегрує в собі здатність до ефективної комунікації, критичного аналізу медіа середовища, етичного використання технологій та креативного підходу до конструювання навчального процесу. Трансформація ролі викладача від єдиного джерела знань до цифрового ментора та фасилітатора вимагає постійного оновлення інструментарію та методичних підходів, що робить безперервний професійний розвиток у сфері ІКТ життєвою необхідністю. Зреалізувати завдання по формуванню цифрової компетентності майбутніх педагогів-гуманітаріїв можна на основі професійно підібраних дидактичних

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

методів та засобів. У нашому дослідженні ми опитали 25 викладачів соціально-гуманітарних дисциплін, які майже всі (23) зазначили, що активно використовують доступні цифрові інструменти для викладання, проте всі також відзначили, що потребують вдосконалення, навчання щодо власного професійного розвитку саме в контексті володіння сучасними цифровими техніками і технологіями.

До подальших перспектив дослідження відносимо аналіз освітніх програм підготовки фахівців різних соціально-гуманітарних дисциплін різних освітніх рівнів з позицій формування цифрової компетентності здобувачів за цими спеціальностями.

Література

1. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) // European Commission. Joint Research Centre. URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en (дата звернення: 26.04.2026)

2. Гончарук В., Гончарук В. Цифрова компетентність як складник професійної культури педагога // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. 2021. Вип. 41(1). С. 202–210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2021_41(1)__33 (дата звернення: 26.04.2026).

3. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування цифрової компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. Вип. 78. С. 161–166. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.28.

4. Васильєв О. В. Теоретико-методичні засади розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів в умовах інтеграції штучного інтелекту в освітню сферу // Академічні візії. 2025. URL: https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1954

5. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2022 (Безпечне середовище для учнів та вчителів: виклики та практичні рішення) : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 3 березня 2022 р.) / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. 106 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731095/ (дата звернення: 28.04.2026)

6. Сухомлин О. А. Дидактичні засади формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей : дис. ... докт. філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2023. 276 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/Dysertatsiia-Sukhomlyn-O.A..pdf (дата звернення: 24.04.2026).

7. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning // Official Journal of the European Union. 2018. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29 (дата звернення: 26.04.2026).

8. Гуменний О. Д., Зеленська О. М., Марченко О. Г. Методичні засади розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників закладів освіти: практичні орієнтири та інструменти // Перспективи та інновації науки. 2025. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1310 (дата звернення: 22.04.2026).

9. Власій О., Дудка О., Іваночко Н. Формування цифрової компетентності соціального педагога як шлях до професійного росту // Educological discourse. 2021. Вип. 33(2). С. 185–204. DOI: DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.13. URL: https://lib-repo.pnu.edu.ua/handle/123456789/18560

ISSN 2786-4952 Online

10. Стечкевич О. О. Концептуальні засади формування системи цифрової компетентності педагога. // Актуальні питання гуманітарних наук. 2023. Вип. 60, ч. 4. ULR: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/60_2023/part_4/28.pdf

11. Близнюк М., Радько Я. Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці // Українська професійна освіта. 2025. № 17. С. 60–79. DOI: https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369

References

1. European Commission. Joint Research Centre. (n.d.). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu).* Retrieved April 26, 2026, from https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

2. Honcharuk, V., & Honcharuk, V. (2021). Tsyfrova kompetentnist yak skladnyk profesiinoi kultury pedahoha [Digital competence as a component of teacher's professional culture]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Current Issues of Humanities*, 41(1), 202–210. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2021_41(1)__33 [in Ukrainian].

3. Volkova, N. P., & Lebid, O. V. (2021). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei [Formation of digital competence in future teachers of humanities specialties]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and Secondary Schools*, 78, 161–166. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.28

4. Vasyliev, O. V. (2025). Teoretyko-metodychni zasady rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv v umovakh intehratsii shtuchnoho intelektu v osvitniu sferu [Theoretical and methodological foundations of digital competence development of future teachers in the context of artificial intelligence integration into education]. *Akademichni vizii – Academic Visions.* Retrieved from https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1954

5. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2022). *Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly: 2022 (Bezpechne seredovyshche dlia uchniv ta vchyteliv: vyklyky ta praktychni rishennia): zbirnyk materialiv vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru (Kyiv, March 3, 2022)* [Digital competence of a modern teacher of the New Ukrainian School: Safe environment for students and teachers: challenges and practical solutions]. Kyiv: ITTA NAPS of Ukraine. Retrieved April 28, 2026, from https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731095/

6. Sukhomlyn, O. A. (2023). *Dydaktychni zasady formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei* [Didactic principles of forming digital competence of students of philological specialties]. Doctor's thesis. Kyiv. Retrieved April 24, 2026, from https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/09/Dysertatsiia-Sukhomlyn-O.A..pdf

7. Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning.* Official Journal of the European Union. Retrieved April 26, 2026, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29

8. Humennyi, O. D., Zelenska, O. M., & Marchenko, O. H. (2025). Metodychni zasady rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv osvity: praktychni oriientyry ta instrumenty [Methodological principles of developing digital competence of educational staff: practical guidelines and tools]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky – Prospects and Innovations of Science.* Retrieved April 22, 2026, from https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1310

9. Vlasii, O., Dudka, O., & Ivanochko, N. (2021). Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti sotsialnoho pedahoha yak shliakh do profesiinoho rostu [Formation of digital competence of a social pedagogue as a way to professional growth]. *Educological Discourse*, 33(2), 185–204.

Журнал «Перспективи та інновації науки»
№5(63) 2026
ISSN 2786-4952 Online

https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.13 Retrieved from https://lib-repo.pnu.edu.ua/handle/123456789/18560

10. Stechkevych, O. O. (2023). Kontseptualni zasady formuvannia systemy tsyfrovoi kompetentnosti pedahoha [Conceptual principles of forming a system of digital competence of a teacher]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*, 60(4). Retrieved from http://www.aphn-journal.in.ua/archive/60_2023/part_4/28.pdf

11. Blyzniuk, M., & Radko, Ya. (2025). Teoretychni osnovy tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv profesiinoi osvity u fakhovii pidhotovtsi [Theoretical foundations of digital competence of future vocational education teachers in professional training]. *Ukrainska profesiina osvita – Ukrainian Professional Education*, 17, 60–79. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2025.17.342369

Дата першого надходження статті до видання: 03.05.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.05.2026