

Похилюк О.,

кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри української філології
Філологічного факультету,
Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»
olhovaolena@ukr.net

ORCID iD 0000-0003-2786-4055

ЗАВДАННЯ ПРОБЛЕМНО-ПОШУКОВОГО ХАРАКТЕРУ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ ІНСТРУМЕНТ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Анотація. Стаття присвячена осмисленню ролі завдань проблемно-пошукового характеру як пріоритетного інструменту особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів у контексті сучасної парадигми вищої освіти. На основі системного аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел та актуалізації результатів попередніх публікацій автора розглянуто проблемно-орієнтоване навчання як цілісну систему формування суб'єктності студента, у якій освітній процес спрямований на розвиток автономної, креативної та професійно відповідальної особистості. Визначено, що особистісно-професійний розвиток здобувача освіти в умовах пошукової діяльності передбачає взаємодію когнітивного, дослідницького та рефлексивного вимірів, що дає можливість майбутньому вчителю трансформувати отримані теоретичні знання в практичний досвід розв'язання складних педагогічних ситуацій. Обґрунтовано, що ефективне впровадження проблемно-пошукових завдань, зокрема в межах філологічного та лінгводидактичного циклу дисциплін, забезпечує перехід студента від репродуктивного відтворення інформації до ролі суб'єкта творчого конструювання знань, здатного до критичного аналізу ресурсів, моделювання авторських дидактичних систем та прийняття відповідальних рішень. Зроблено висновок, що дослідницько-орієнтована модель підготовки поєднує індивідуальні траєкторії професійного зростання, фасилітацію з боку викладача, розвиток навичок саморегуляції та використання цифрових технологій як засобів підвищення ефективності навчання. Результати дослідження доводять, що використання завдань проблемно-пошукового характеру є стратегічним ресурсом формування професійної майстерності майбутнього вчителя, забезпечуючи його конкурентоздатність та готовність до творчої діяльності в умовах динамічних освітніх змін.

Ключові слова: завдання проблемно-пошукового характеру; проблемно-орієнтоване навчання; особистісно-професійний розвиток; майбутні педагоги; креативність здобувача освіти.

© Похилюк О., 2026

© Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2026

Постановка проблеми. Сучасна трансформація вищої освіти вимагає докорінного перегляду підходів до підготовки майбутніх педагогів, де на зміну традиційному репродуктивному навчанню має прийти дослідницько-орієнтована модель. Соціальне замовлення суспільства сьогодні спрямоване на формування фахівця, який здатний не лише транслювати готові знання, а й бути активним суб'єктом їх критичного й творчого конструювання, самостійно розв'язуючи складні професійні виклики. Актуальність проблеми зумовлена необхід-

ністю подолання когнітивної інерції здобувачів вищої освіти та пошуку дієвих інструментів, що забезпечать їхній безперервний особистісно-професійний розвиток і готовність до роботи в умовах мінливого освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання впровадження проблемно-орієнтованого навчання та розвитку дослідницьких навичок майбутніх учителів перебувають у центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні засади дослідницького підходу та неперервної освіти висвітлено в пра-

цях О. Артеменко, К. Стівбун та ін. Психолого-педагогічні аспекти суб'єктності студента та активізації його діяльності розглядають М. Саврасов та Н. Токарева. Інноваційні методи формування творчих компетентностей через пошукову роботу аналізує Л. Ликтей. Вагомий внесок у розробку методики проблемного навчання та навчання на основі запитів зробили іноземні дослідники, такі як Дж. Барелл, Дж. Сейвері, К. Де Сімоні, К. Сеневіратне та ін., чий доробок підтверджує ефективність залучення здобувачів до розв'язання реальних життєвих і професійних проблем.

Метою статті є здійснення системного аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел та актуалізація результатів попередніх досліджень автора задля теоретичного обґрунтування й практичного розкриття потенціалу завдань проблемно-пошукового характеру як пріоритетного засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів початкової школи, зокрема в процесі вивчення дисциплін філологічного та лінгводидактичного циклів.

Методологічну основу дослідження становить концепція проблемно-орієнтованого навчання (PBL) та навчання на основі запитів (IBL), що базуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії та студентоцентрованому підході. Робота ґрунтується на поєднанні частково-пошукового, евристичного та дослідницького методів, а також на принципах професійної спрямованості освіти, що відповідають вимогам чинного Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти. У межах дослідження використано кейс-метод, метод проєктів та технології моделювання професійних ситуацій для аналізу процесу формування фахової компетентності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна парадигма вищої освіти вимагає кардинального переосмислення підходів до підготовки фахівців, де на зміну традиційним методам приходить дослідницько-орієнтоване навчання. Як зазначає О. Артеменко, «принципи європейської стратегії неперервної освіти орієнтують на пошук і реалізацію радикально-конструктивних підходів у підготовці нового покоління вчителя-дослідника як провідника наукового знання, духовного багатства і гуманістичних цінностей. Йдеться про реалізацію положення «навчання через дослідництво», спрямованого на інтелектуально-творчий розвиток особистості...» (Артеменко, 2017, с. 2). Цей підхід цілком корелює з тезою К. Стівбун, яка зазначає, що сучасна «методологія компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на концептуальній ідеї

заміни усталеного роками репродуктивного навчання творчо дієвим, яке має сприяти не лише оволодінню знаннями, уміннями та навичками, а й особистісному розвитку тих, хто навчається» (Стівбун, 2023, с. 44).

Така трансформація зумовлена об'єктивними змінами в суспільстві, оскільки «зміна соціального замовлення суспільства вимагає й кардинальної зміни пріоритетних цілей професійної підготовки фахівців: мова йде про перенесення акцентів з інформаційно-трансляційної форми навчання до розширення діапазону знань студентів за допомогою наукоємких засобів професійно спрямованої пошуково-дослідницької діяльності» (Артеменко, 2017, с. 38). Цей вектор підтверджується глобальними тенденціями, адже «у багатьох країнах світу реформа навчальних програм охопила такий викладацький та навчальний досвід, який ставить того, хто навчається, у роль суб'єкта критичного й творчого конструювання знань на додаток до традиційної ролі того, хто лише набуває знань та навичок» (Seneviratne et al., 2019, p.1595). Ефективність такої підготовки безпосередньо залежить від суб'єктності самого здобувача вищої освіти, який, за визначенням М. Саврасова, «...заради досягнення певних успіхів в процесі навчально-професійної діяльності [має] виступати суб'єктом як навчальної, так і професійної діяльності, тобто демонструвати високу активність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, ініціативність та креативність» (Саврасов, 2021, с. 15).

У центрі цієї стратегії перебуває проблемно-орієнтоване навчання, яке визначається як «навчальний метод, у якому розв'язання проблем використовується як засіб для набуття знань, вдосконалення навичок вирішення проблем та стимулювання спільного навчання» (Cianciolo et al., 2011, p. 5). Методологічна цінність такого підходу полягає в його суб'єктності, адже «PBL — це орієнтований на учня педагогічний підхід, який надає учням (включаючи майбутніх і дипломованих вчителів) можливості брати участь у цілеспрямованому дослідженні. Учні працюють разом з іншими, аналізуючи складні та погано визначені проблеми» (De Simone, 2014, p. 18). При цьому «навчальне середовище визнає учнів своїми основними учасниками, заохочує їх до активної участі та розвиває в них розуміння власної діяльності як тих, хто навчається» (Dumont & Istance, 2010, p. 319). Дійсно, як зазначає К. Стівбун, «сучасні освітні стандарти вимагають від майбутнього фахівця таких якостей як активність, уміння планувати й організувати свою діяльність

самостійно за власною ініціативою, адекватно оцінювати якісний рівень результатів своєї діяльності» (Стовбун, 2023, с. 4). М. Саврасов акцентує, що саме «...оптимальне використання елементів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підтримання високого рівня проблемності й творчості в навчальному процесі...» (Саврасов, 2021, с. 331) забезпечує необхідну динаміку професійного зростання. Така активність є фундаментом автономії фахівця, адже «в умовах мінливої дійсності все більшого значення для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем» (Стовбун, 2023, с. 26).

Важливо розуміти, що завдання проблемно-пошукового характеру не зводяться до механічного виконання алгоритмів. Навпаки, «замість того, щоб розв'язувати кейси процедурно, PBL вимагає від здобувачів участі в концептуальному аналізі... цей аналіз допомагає тим, хто навчається за методикою PBL: (а) формулювати та прояснювати проблему, що є важливим аспектом педагогічного розв'язання проблем; та (б) знаходити актуальну та вірогідну інформацію» (De Simone, 2014, р. 19). Така діяльність дає змогу сформувати комплексні вміння, оскільки «автентичні дослідницькі навички включають ідентифікацію проблем, генерування дослідницьких питань, проектування та проведення розслідувань, формулювання, комунікацію та захист гіпотез, моделей і пояснень» (Seneviratne et al., 2019, р. 1596). Більше того, розв'язання таких завдань варто розглядати як стратегічний інструмент підготовки, адже «було визначено наступні основні педагогічні умови цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів: впровадження в освітній процес індивідуальних навчально-дослідних завдань; домінування в системі форм навчання занять проблемно-пошукового характеру; активізація позааудиторної інтелектуальної діяльності студентів» (Стовбун, 2023, с. 54).

Для подолання когнітивної інерції майбутніх педагогів стає необхідною «...розробка тренінгів з моделюванням ситуацій, спрямованих на розвиток мислення, відмінного від стереотипного» (Саврасов, 2021, с. 348). Такий підхід стає «унікальною платформою для оволодіння студентами навичками проблемного аналізу, умінням самостійно працювати та застосовувати свої знання у практичній площині, формування у них здатності до бачення, постановки

й вирішення важливих наукових проблем...» (Артеменко, 2017, с. 56). Водночас Л. Ликтей розглядає такий «інноваційний метод [як] процес гуманізації та гуманітаризації суспільства, прояв творчості, як дослідження, що передбачає простір інтерпретацій» (Ликтей, 2023, с. 137). Це, своєю чергою, безпосередньо забезпечує «розвиток пізнавальної самостійності та креативних компетентностей студентів через пошуково-дослідницьку роботу» (Ликтей, 2023, с. 289).

Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога в процесі такої діяльності набуває ознак цілісності. Дослідники акцентують на тому, що «готовність до науково-дослідницької діяльності є важливим елементом фахового становлення і професійного сходження майбутнього учителя... одним із параметрів його професійної готовності, що суттєво впливає на ефективність педагогічного процесу та результати діяльності фахівця» (Артеменко, 2017, с. 3). У цьому контексті самостійне учіння через пошук набуває особливого значення. На думку Н. Токаревої, самостійне учіння розуміється «...як внутрішньо мотивована, цілеспрямована навчальна діяльність учня, що має розвивальний потенціал, продуктом якої можуть стати зміни в різних структурах особистості самого учня» (Токарева, 2013, с. 46). Для досягнення цієї готовності «майбутнім вчителям необхідно мати глибоке розуміння наукового пошуку, потужний практичний досвід проектування, розробки, впровадження та оцінювання навчання на основі запитів, а також навички керівництва й організації студентів для проведення дослідницької діяльності» (Seneviratne et al., 2019, р. 1604). Кінцевим результатом цього процесу є формування гнучкого мислення. Зокрема, «основною метою освіти має бути набуття «адаптивної компетентності», тобто здатності гнучко та творчо застосовувати змістовно засвоєні знання та навички в різноманітних контекстах і ситуаціях» (Dumont & Istance, 2010, р. 24). Це дає можливість фахівцям «формулювати зв'язки між ідеями та бачити закономірності в проблемах, щоб вони могли застосовувати ідеї в різних ситуаціях» (De Simone, 2014, р. 18). Цей процес стимулюється через «...заохочення викладачів використовувати в навчальному процесі завдання, що вимагають пошуку кількох способів вирішення, використання дивергентного мислення...» (Саврасов, 2021, с. 332). Це узгоджується з висновками Л. Ликтей, яка зазначає, що за умов такої автономії, «...досліджуючи тему запропоновану викладачем, студент розробляє свою стратегію аналізу навчального матеріалу,

відповідно до якої у нього pojawiaються вміння визначати головне, аналізувати, порівнювати, на основі вивченого висловлювати власну думку тощо... Отже, такий метод роботи із здобувачами освіти педагогічних коледжів розвиває не тільки методичну компетентність викладача, а й формує особистісно-професійні якості майбутнього вчителя» (Ликтей, 2023, с. 138).

Практична реалізація цього інструментарію передбачає використання автентичних завдань. Встановлено, що «студенти навчаються глибше, коли можуть застосувати знання, отримані в аудиторії, до проблем реального світу. Дослідницький та проектний підходи є важливим способом виховання комунікації, співпраці, творчості та глибокого мислення» (Barron & Darling-Hammond, 2010, p. 215). Ці підходи є невід'ємною частиною професіогенезу, оскільки «важливою психолого-педагогічною умовою професійного становлення студентів є розробка та впровадження в навчальний процес ЗВО програми цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів», яка безпосередньо включає методи проектів та розв'язання проблемних ситуацій (Стовбун, 2023, с. 63).

Важливим інструментом є «...застосування ситуаційних практико-орієнтованих завдань, спрямованих на занурення у професійну діяльність, усвідомлення студентами власної в ролі суб'єкта творчо-педагогічної діяльності...» (Саврасов, 2021, с. 332). У контексті професійної підготовки «кейси в PBL мають представляти реальні рішення в групі здобувачів, які дають можливість розглядати кілька перспектив, обґрунтовувати рішення, оцінювати наслідки та рефлексувати над рішеннями» (De Simone, 2014, p. 18). Більше того, за М. Саврасовим, «метою кейс-методу у програмі психологічного супроводу креативності особистості було сприяння розвитку винахідливості, вмінню вирішувати проблеми, здібностей проводити аналіз і діагностику творчих проблем...» (Саврасов, 2021, с. 352–353). Ефективність такої роботи підвищується, коли «здобувачі вирішують реальні життєві проблеми в межах своїх освітніх інтересів, вони все більше мотивуються досліджувати такі питання глибше» (De Simone, 2014, p. 21). Відповідно, диференціація завдань постає дієвим стимулом. Як зазначає Л. Ликтей (2023), «завдання, що включені у структуру практичних занять, поділяються на обов'язкові для усіх студентів... та за вибором студента (написання есе, творів-міркувань, створення коміксів і колажів, виготовлення артбуків та лепбуків, розроблення рекомендацій, підготовка проектів тощо). Інші завдання мають пошуко-

вий і творчий характер, розроблені на компетентнісній основі, що потребує використання знань у нестандартній пізнавальній чи педагогічній ситуації» (Ликтей, 2023, с. 134–135).

Технологічний аспект підготовки вчителя-дослідника охоплює широкий спектр активностей. Як зазначає О. Артеменко, «дієвими й ефективними детермінантами процесу опанування студентами-філологами дослідницькими вміннями й навичками слугували пошукові завдання таких типів, як: завдання на виявлення протиріччя, на пізнання, на підставі власних роздумів, з відсутністю повної інформації, на прогнозування, на оптимізацію, на рецензування, розроблення алгоритмів...» (Артеменко, 2017, с. 167). За умови такої побудови діяльності «діти не тільки знаходять істину, а й усвідомлюють необхідність подальшої навчальної роботи — спостерігати, читати, експериментувати» (Артеменко, 2017, с. 40–41). Окрім того, «підготовка інструкторів, розроблена на основі ситуативних методів активності, може бути більш орієнтованою на результат і проблемно-центричною... [вона] стимулюватиме розвиток знань і рефлексивну практику» (Cianciolo et al., 2011, p. 27). Успішність такої роботи значною мірою залежить від супроводу. Як зазначає Л. Ликтей (2023), «визначаючи стратегію управління та забезпечення підготовки суб'єктів інноваційного пошуку до роботи в нових умовах... Особливої уваги викладачів-методистів звертаємо на завдання практичної підготовки, оскільки для різних видів практики вони є різними» (Ликтей, 2023, с. 204, с. 295).

Розвиток педагога в умовах PBL також має яскраво виражений соціальний та рефлексивний характер. «Ефективне навчання — це не суто «сольна» діяльність, а по суті «розподілена»: побудова індивідуальних знань відбувається через процеси взаємодії, перемовин та співпраці» (Dumont & Istance, 2010, p. 322). Професійна діяльність змушує вчителів постійно «співпрацювати з колегами, коли вони формулюють питання, розглядають різні точки зору, обговорюють рішення, обмірковують наслідки та рефлексують над рішеннями» (De Simone, 2014, p. 17). Це веде до докорінної зміни педагогічної позиції: «роль вчителя змінюється від ролі того, хто передусім «повідомляє» інформацію, до ролі того, хто сприяє мисленню, рефлексії та спільному дослідженню» (De Simone, 2014, p. 18). Така трансформація вимагає від педагогів прийняття нової ідентичності, адже «у цій спробі роль вчителя має бути чітко закріплена як роль «фасилітатора», а не одноосібного «власника» інформації, що також вимагає від

них трансформації з інструкторів у дизайнерів досвіду навчання на основі запитів (IBL)» (Seneviratne et al., 2019, p. 1604).

Ключовим елементом автономності фахівця є розвиток навичок саморегуляції. «Учні з «добре відкаліброваними» судженнями (тобто тими, що відповідають реальним показникам) значно ефективніше регулюють своє навчання» (Voekaerts, 2010, p. 326). Відповідно, вчителі повинні мати можливість розвивати власні навички саморегуляції навчання, щоб їхня потреба у зворотному зв'язку зменшувалася. При цьому психологічний аспект впевненості є вирішальним, оскільки «вчителя загалом і вчителі-початківці серед них більш схильні планувати та проводити навчання на основі запитів, коли вони відчувають впевненість (тобто мають високу самоефективність) у своїй здатності належним чином використовувати дослідницькі методи для досягнення поставлених цілей» (Seneviratne et al., 2019, p. 1605). Здатність інтегрувати знання та навички є «якістю, що триває все життя й вимагає вміння застосовувати свої знання та навички впродовж усієї кар'єри» (De Simone, 2014, p. 23).

Підсумкова результативність використання проблемно-пошукових завдань підтверджується експериментальними даними. «Дослідження демонструють, що порівняно з контрольною групою вчителів стандартної навчальної програми, вчителі-практиканти в групі PBL значно краще справлялися з діагностико-терапевтичними педагогічними завданнями» (De Simone, 2014, p. 20). Загалом, дидактична цінність цих методів сприяє «швидкому й успішному опануванню майбутніми учителями... комплексу теоретичних, експериментальних і дослідницьких знань, умінь та навичок, сприяючи тим самим, ґрунтовному осучасненню їхньої професійної підготовки» (Артеменко, 2017, с. 174). Таким чином, «розвиток інструктора повинен вирощувати компетенції управління класом та фасилітації, які дозволяють інструкторам ненав'язливо формувати події в класі та адаптивно реагувати на потреби студентів» (Cianciolo et al., 2011).

Особливу роль проблемно-пошукові завдання відіграють у філологічному та лінгводидактичному циклі дисциплін. Саме такі завдання створюють умови для формування автономності здобувачів освіти, адже «проблемно-орієнтоване навчання починається з реально значимих проблем для здобувачів і змушує їх інтегрувати розвиток важливих навичок та стимулює мотивацію до навчання» (Bowen Hou, 2023, p. 194). У системі підготовки майбут-

ніх бакалаврів початкової освіти в межах вивчення методики навчання мовно-літературної освітньої галузі завдання проблемно-пошукового характеру, на наше глибоке переконання, є засадничим інструментом формування фахової компетентності та особистісно-професійного розвитку. Відповідно до положень робочої програми освітнього компонента, пріоритетним завданням є озброєння здобувачів освіти сучасними теоретичними й практичними здобутками, а також сприяння розвитку їхньої професійної самостійності через залучення до науково-дослідницької діяльності (Похилюк, 2025, с. 5). Методологічну основу такої підготовки становить поєднання частково-пошукового та дослідницького методів, де процес мислення студента набуває продуктивного характеру під опосередкованим контролем викладача. Це твердження суголосне з думкою Дж. Барелла, який зазначає: «Дослідницький підхід у проблемно-орієнтованому навчанні спонукає здобувачів не просто засвоювати факти, а й активно ставити запитання, шукати відповіді та приймати рішення, що є основою для виховання інтелектуальної незалежності фахівця» (Barell, 2007, p. 3). Зокрема, евристичний підхід реалізується через організацію активного самостійного пошуку розв'язання пізнавальних завдань, що спонукає майбутніх педагогів до глибокого аналізу та усвідомленого засвоєння фахового інструментарію (Похилюк, 2025, с. 32).

Практичне впровадження проблемно-пошукових завдань охоплює кілька рівнів професійної діяльності, починаючи з критичного аналізу наявних освітніх ресурсів. Студенти залучаються до експертної оцінки навчальних посібників і друківаних зошитів, де вони мають не лише проаналізувати зміст, а й визначити дидактичну доцільність запропонованих вправ та їх відповідність психофізіологічним особливостям дітей (Похилюк, 2025, с. 24). Реалізація такого підходу дає змогу майбутнім вчителям працювати з так званими «погано структурованими» проблемами, що максимально наближені до реальних умов педагогічної практики. Як стверджують Л. Торп та С. Сейдж, «проблемно-орієнтоване навчання занурює студентів у ситуації, які вимагають не тільки пошуку інформації, а й критичного осмислення суперечливих даних, що перетворює навчання на динамічний процес розв'язання життєвих викликів» (Torp & Sage, 2002, p. 15). Окремий сегмент пошукової роботи присвячено порівняльному аналізу альтернативних типових освітніх програм та чинних навчально-методичних комплексів, що дає можливість майбутнім вчителям

самостійно виявляти переваги й недоліки різних підходів до вивчення мовно-літературних тем (Похилюк, 2025, с. 31). Важливим складником дослідницької підготовки є застосування кейс-методу, що передбачає опрацювання фахової періодики та інтернет-джерел за останні п'ять років з метою укладання власного банку інноваційних методів та інструментів навчання (Похилюк, 2025, с. 22).

Поряд із аналітичною роботою, особлива увага приділяється моделюванню та творчому проектуванню власного дидактичного забезпечення. Здобувачі освіти виконують завдання з розробки авторських дидактичних ігор та створення ігрових вправ, спрямованих на розвиток дрібної моторики як передумови успішного навчання письма (Похилюк, 2025, с. 24). Процес систематизації знань активізується через створення «лінгводидактичних пазлів», інфографіки та інтелектуальних карт, що вимагає від студента здатності до узагальнення інформації з різних джерел та її візуалізації в зручній для педагогічного використання формі (Похилюк, 2025, с. 26). Більше того, такий формат підготовки докорінно змінює освітню позицію студента. За Дж. Сейвері, «у межах проблемно-орієнтованого підходу відповідальність за результат навчання повністю переходить до здобувача, тоді як викладач трансформується у фасилітатора або коуча, завдання якого — спрямувати когнітивну діяльність майбутнього вчителя та навчити його самостійно керувати власним професійним розвитком» (Savery, 2009, p. 396). Крім того, майбутні фахівці опановують навички цифрового проектування освітнього простору, створюючи інтерактивні стрічки та добираючи «лайфхаки» з онлайн-платформ для підвищення ефективності навчання в початковій школі (Похилюк, 2025, с. 27, 29).

На основі систематизації описаних вище практичних активностей та актуалізації результатів наших попередніх розвідок, нами було розроблено авторську тривірневу модель проблемно-пошукової діяльності майбутнього вчителя, яка структурує підготовку фахівця як ієрархічний процес професійного становлення, що включає такі складники:

1. Аналітично-експертний рівень (рівень критичного аудиту). На цьому етапі робота спрямована на подолання когнітивної інерції через експертну оцінку чужого досвіду. Завдання передбачають критичний аналіз підручників, друкованих зошитів та порівняння альтернативних типових освітніх програм. Студент виконує роль рецензента, який оцінює дидактичну доцільність ресурсів та їх відповідність

психофізіології дитини, що закладає фундамент для формування професійної пильності.

2. Продуктивно-конструкторський рівень (рівень дидактичного моделювання). Цей етап передбачає перехід від аналізу до створення авторського інтелектуального продукту. До нього віднесено моделювання лінгводидактичних ігор, вправ на розвиток дрібної моторики, створення «лінгводидактичних пазлів», інфографіки та інтелектуальних карт. Особливого значення на цьому рівні набуває навичка цифрового проектування освітнього простору (інтерактивні стрічки, добір онлайн-лайфхаків), де здобувач вищої освіти трансформує теоретичний контент у зручну для візуального сприйняття та практичного використання форму.

3. Дослідницько-рефлексивний рівень (рівень наукового синтезу та саморегуляції). Найвищий рівень, що забезпечує формування професійної автономії. Він реалізується через укладання власного банку інновацій на основі аналізу фахової періодики, проведення мікродосліджень та підготовку наукових публікацій. Завершальним етапом є рефлексивний мініаналіз власної діяльності, що дає змогу студенту усвідомити себе суб'єктом освітнього процесу, здатним до самостійного керування власним професійним розвитком.

Запропонована типологія уможливорює диференціацію складності пошукової діяльності здобувачів освіти залежно від етапу навчання та забезпечує цілісну трансформацію їхньої освітньої позиції: від пасивного споживача інформації (на першому рівні) до дизайнера освітнього досвіду та вчителя-дослідника (на третьому рівні).

Виконання завдань проблемно-пошукового характеру у межах цієї моделі безпосередньо корелює з вимогами Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (МОНУ, 2024) та спрямоване на розвиток здатності приймати відповідальні рішення на основі сформованих ціннісних орієнтацій (Похилюк, 2025, с. 9). У контексті самостійної роботи студенти виконують рефлексивний мініаналіз, готують наукові публікації та презентують результати власних мікродосліджень, що сприяє формуванню високого рівня автономності та конкурентоздатності сучасного фахівця (Похилюк, 2025, с. 5, 33). Отже, пошукова діяльність у процесі вивчення дисципліни стає визначальною умовою формування професійної майстерності майбутнього вчителя, забезпечуючи перехід від репродуктивного відтворення знань до їх творчої та критичної трансформації в практичну діяльність.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що впровадження завдань проблемно-пошукового характеру постає фундаментальною умовою модернізації підготовки майбутніх педагогів. Такий підхід забезпечує ефективний перехід від пасивного засвоєння готової інформації до активної дослідницької діяльності, що критично важливо для формування професійної автономії та конкурентоздатності фахівця. Застосування пошукових методів, зокрема в межах філологічних дисциплін, дає можливість студентам опановувати навички критичного аналізу, самостійного проектування дидактичних ресурсів та розв'язання складних практичних ситуацій, максимально наближених до реалій сучасної школи. При цьому докорінно змінюється рольова структура освітньої взаємодії: здобувач освіти перетворюється на активного суб'єкта критичного й творчого конструювання знань, а ви-

кладач стає фасилітатором, який спрямовує когнітивний розвиток майбутнього вчителя. У підсумку систематичне використання проблемно-орієнтованого навчання забезпечує цілісний особистісно-професійний розвиток, готуючи педагога до творчої трансформації знань та прийняття відповідальних рішень у динамічному освітньому середовищі.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в експериментальній перевірці ефективності розробленої системи проблемно-пошукових завдань під час проходження здобувачами освіти педагогічної практики в початковій школі. Окремого вивчення потребують питання розробки комплексного діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів сформованості особистісно-професійної автономії майбутніх учителів, а також можливості використання інструментів штучного інтелекту як допоміжного засобу в процесі розв'язання лінгводидактичних кейсів.

ДЖЕРЕЛА

- Barell J. Problem-based learning: An inquiry approach. Corwin Press, 2007.
- Bowen Hou, D. An. The Review of Research on Problem based Learning Instruction on Students' Language Learning. Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 2023. doi: <https://doi.org/10.54254/2753-7048/27/20231178>
- Cianciolo A. T., Grover J., Bickley W. R., Manning D. Problem-Based Learning: Instructor Characteristics, Competencies, and Professional Development : Research Report 1936. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 2011. 52 p.
- De Simone C. Problem-Based Learning in Teacher Education: Trajectories of Change. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2014. Vol. 4, № 12. P. 17–29.
- Multi-faceted Professional Development Designs for Science Teachers' Self-efficacy for Inquiry-based Teaching: A Critical Review / K. Seneviratne et al. *Universal Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 7, № 7. P. 1595–1611. doi: 10.13189/ujer.2019.070714.
- Savery J. R. Problem-based approach to instruction. *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* / ed. by C. M. Reigeluth, A. A. Carr-Chellman. Routledge, 2009. Vol. III. P. 385–404.
- The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice / ed. by H. Dumont, D. Istance, F. Benavides. OECD Publishing, 2010.
- Torp L., Sage S. Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education. Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.
- Артеменко О. В. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 327 с.
- Ликтей Л. М. Розвиток методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін у педагогічних коледжах : дис. ... д-ра філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Київ, 2023. 304 с.
- Похилюк О. М. Проблемно-пошукові завдання як форма організації самостійної роботи здобувачів освіти на заняттях філологічного циклу. *Contemporary Philological Education: European and Ukrainian Contexts : scientific and pedagogical internship*, January 5 — February 15, 2026. Łódź : Academy of Social Sciences, 2026. С. 74–78.
- Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-iloverpdf_merged.pdf (дата звернення: 20.04.2026).
- Робоча програма освітнього компонента «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі у сучасній початковій школі» (підготовка бакалаврів галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта) / уклад. О. М. Похилюк. Вінниця : ВГПІК, 2025. 50 с.

Стовбун К. В. Самоосвітня компетентність студентів як умова професійного становлення : кваліфікаційна робота магістра : спец. 053 Психологія / Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2023. 92 с.

Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг, 2013. 223 с.

REFERENCES

- Barell, J. (2007). *Problem-based learning: An inquiry approach*. Corwin Press. [in English].
- Bowen Hou, & An, D. (2023). The Review of Research on Problem based Learning Instruction on Students' Language Learning. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/27/20231178> [in English].
- Cianciolo, A. T., Grover, J., Bickley, W. R., & Manning, D. (2011). *Problem-Based Learning: Instructor Characteristics, Competencies, and Professional Development: Research Report 1936*. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences [in English].
- De Simone, C. (2014). Problem-Based Learning in Teacher Education: Trajectories of Change. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(12), 17–29 [in English].
- Seneviratne, K., et al. (2019). Multi-faceted Professional Development Designs for Science Teachers' Self-efficacy for Inquiry-based Teaching: A Critical Review. *Universal Journal of Educational Research*, 7(7), 1595–1611. doi: 10.13189/ujer.2019.070714 [in English].
- Savery, J. R. (2009). Problem-based approach to instruction. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* (Vol. III, pp. 385–404). Routledge [in English].
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.). (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing [in English].
- Torp, L., & Sage, S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*. Association for Supervision and Curriculum Development [in English].
- Artemenko, O. V. (2017). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv filolohichnykh spetsialnostei do naukovo-doslidnytskoi diialnosti* (Training of future teachers of philological specialties for scientific research activity). Doctoral dissertation, Zaporizhzhia [in Ukrainian] [in English].
- Lyktei, L. M. (2023). *Rozvytok metodychnoi kompetentnosti vykladachiv humanitarnykh dystsyplin u pedahohichnykh koledzhakh* (Development of methodological competence of teachers of humanitarian disciplines in pedagogical colleges). Doctoral dissertation, Kyiv [in Ukrainian].
- Pokhyliuk, O. M. (2026). *Problemno-poshukovi zavdannia yak forma orhanizatsii samostiinoi roboty zdobuvachiv osvity na zaniattiakh filolohichnoho tsykladu* (Problem-solving and inquiry-based tasks as a form of organizing independent work of higher education students in philological cycle classes). *Contemporary Philological Education: European and Ukrainian Contexts: scientific and pedagogical internship*, 74–78. Łódź: Academy of Social Sciences [in Ukrainian].
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2024). *Profesiynyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity»* (Professional standard «Teacher of general secondary education institution»). URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukrainian].
- Pokhyliuk, O. M. (2025). *Robocha prohrama osvitnoho komponenta «Metodyka navchannia movno-literaturnoi osvitnoi haluzi u suchasniy pochatkoviy shkoli»* (Working program of the educational component «Methods of teaching language and literature educational field in modern primary school»). Vinnytsia: VHPK [in Ukrainian].
- Stovbun, K. V. (2023). *Samoosvitnia kompetentnist studentiv yak umova profesiinoho stanovlennia* (Self-educational competence of students as a condition of professional development). Master's thesis, Kryvyi Rih State Pedagogical University [in Ukrainian].
- Tokareva, N. M. (2013). *Osnovy pedahohichnoi psykholohii* (Fundamentals of educational psychology). Kryvyi Rih [in Ukrainian].

Pokhyliuk O.

PROBLEM-SEARCH TASK AS A PRIORITY TOOL OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS: FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE

Abstract. The article explores the role of problem-solving and inquiry-based tasks as a priority tool for the personal and professional development of future teachers within the modern paradigm of higher education. Based on a comprehensive analysis of scientific sources and the actualization of the author's previous publications, the work considers problem-based learning (PBL) as a holistic system for fostering student

agency, where the educational process is aimed at developing an autonomous, creative, and professionally responsible individual. It is established that the personal and professional development of a higher education student in the context of inquiry-based activity involves the interaction of cognitive, investigative, and reflective dimensions. This interaction enables pre-service teachers to transform theoretical knowledge into practical experience in solving complex pedagogical situations. The study substantiates that the effective implementation of inquiry-based tasks, particularly within philological and linguodidactic disciplines, ensures the student's transition from reproductive information retrieval to the role of a knowledge producer. Such a student is capable of critical resource analysis, designing original didactic systems, and making responsible decisions. It is concluded that the research-oriented training model integrates individual professional growth trajectories, teacher facilitation, the development of self-regulation skills, and the use of digital technologies as means to enhance learning efficiency. The findings demonstrate that the use of problem-solving and inquiry-based tasks serves as a strategic resource for fostering the professional excellence of future teachers, ensuring their competitiveness and readiness for creative activity amidst dynamic educational changes.

Keywords: problem-solving and inquiry-based tasks; problem-based learning; personal and professional development; future teachers; student's creativity.

Стаття надійшла до редакції / Received: 18.03.2026

Прийнято до друку після рецензування / Accepted: 03.04.2026

Опубліковано онлайн / Available online: 30.05.2026