

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 11



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

УДК 376(796)

Головний редактор:

Стеблук Світлана Василівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Україна.

Редакційна колегія:

Безверхня Галина Василівна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри теорії та методики фізичного виховання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна.

Гузак Олександра Юрїївна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Україна.

Марюнда Іван Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури факультету здоров'я та фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Україна.

Михальська Світлана Анатоліївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна.

Повідайчик Михайло Михайлович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри кібернетики і прикладної математики, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Україна.

Сивохоп Едуард Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету здоров'я та фізичного виховання, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Україна.

Хома Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Україна.

Цибульська Вікторія Вікторівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, доцент кафедри спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Україна.

Чекан Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти, Мукачівський державний університет, Україна.

Даніела Баркасі, доцент соціальної роботи, доцент, Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Святої Єлизавети, Братислава, Словаччина.

Іон Михайла, доктор, кандидат наук, професор, кафедра фізичного виховання та спорту факультету наук, фізичного виховання та інформатики, директор відділу аспірантури та докторантури, Політехнічний університет Бухареста, Румунія.

Володимир Себен, доктор філософії, доцент, викладач університету, Пряшівський університет в Пряшів, Словаччина.

Тетяна Скалій, кандидат наук з фізичного виховання, доцент, декан по співпраці з університетами Сходу, Вищий навчальний заклад господарства (WSG University), Польща.

Петер Вансач, професор соціальної роботи, професор, Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Святої Єлизавети, Братислава, Словаччина.

Науковий журнал «Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи» заснований ДВНЗ «Ужгородський національний університет» у 2023 році. Періодичність: 4 рази на рік.

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», протокол № 1 від 29 січня 2026 р.

Зареєстровано у сфері друкованих медіа (Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення No 2178 від 27.06.2024 року).

Ідентифікатор медіа: R30-04735

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет» (вул. Підгірна, буд. 46, м. Ужгород Закарпатської обл., 88000, official@uzhnu.edu.ua, тел. +38 (0312) 61-33-21)

Мови розповсюдження: українська, англійська, німецька, польська, іспанська, французька, словацька, угорська.

Відповідно до Наказу МОН України № 220 від 21.02.2024 року (додаток 4) журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») зі спеціальностей А1 – Освітні науки, А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями), А7 – Фізична культура і спорт.

Офіційний сайт видання: <http://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ

Соломка Е. Т.

ЕКСПЕРИМЕНТ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ.....9

РОЗДІЛ 2

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Берега Р. П., Писарчик М. М., Тицький І. А.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД КУРСАНТА ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ
НА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА.....14

Євдокимова А. В.

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ..... 20

Ісаєва С. Д., Гринюк С. П.

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....28

Кияновський А. О.

ГУМАНІТАРНО ЗОРІЄНТОВАНІ МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ..... 33

Куришев Є. В.

СИСТЕМНА МОДЕЛЬ ФОРТЕПІАННО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
ВОКАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТА.....38

Резунова О. С., Нашиванько О. В.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВОГО ПИСЬМА ЗДОБУВАЧІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....45

Сулаєва Н. В., Шинкаренко Н. В.

НАРОДНА ПІСНЯ І ВИКОНАВСЬКІ МОДЕЛІ ПОЛТАВСЬКИХ СПІВАКІВ
У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА.....50

Таможська І. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ.....57

Шевчук О. В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ
В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА ЗАСАДАХ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ
НАВЧАННЯ (UDL): ДОСТУПНІ ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ, ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ
ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ.....65

Ямковий О. Ю., Тітова О. А.

ТЕХНОЛОГІЇ НАСТАВНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ..... 71

РОЗДІЛ 3

СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Романенкова Л. О.

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ
У РАМКАХ ШКІЛ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (З ДОСВІДУ РОБОТИ).....79

Соколова Г. Б., Орленко І. М. ІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ НА РІВНІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ДІАГНОСТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ.....	85
Стеблюк С. В., Іваськів У. В. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ БАЗОВОЇ ШКОЛИ.....	90
РОЗДІЛ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ	
Галацин К. О. ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ.....	95
Калініна Л. В., Григор'єва Т. Ю. КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА УСВІДОМЛЕНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ І КУЛЬТУРОЮ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	101
Князєв Д. Ю. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	107
Кузнєцова О. В., Язловицька О. В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОГО КУРСУ.....	113
Makukhina S. V. INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE MAJORS: PODCASTING	118
Нагрибельна І. А., Нагрибельний Я. А. ВИКЛАДАЧ 4.0: НОВА РОЛЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	123
Орлов О. П. ЦИФРОВА ГІГІЕНА СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	129
Побірченко О. М., Музика О. Я. ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ-ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ.....	134
Товт В. А., Товт-Коршинський А. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	141
Хома О. М. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	145
Цвид-Гром О. П., Марчук В. В. РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ВІДКРИТОСТІ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ (НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ).....	150

Чорнобай В. Г. МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В ДДАЕУ.....	155
Швидун Л. Т., Клімова Л. В., Мазур І. А. РОЛЬ ПРАКТИКИ ЯК КЛЮЧОВОГО ЕТАПУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	161
РОЗДІЛ 5 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ	
Бейгул І. О., Бейгул О. М. БІОМЕХАНІКА ЯК НАУКОВА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ГІМНАСТИЧНИХ ВПРАВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	166
Павлюченко О. В., Дмитрук В. С. МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ТАКСИДЕРМІЧНИХ СКУЛЬПТУР ССАВЦІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ ПРИРОДНИЧОГО НАПРЯМУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	170
Тодоров П. І., Константинов Д. С., Богатов А. О. РОЛЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ТЕХНІКО-ТАКТИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СПОРТИВНИХ ЄДИНОБОРСТВАХ.....	177
Syvokhor E. M., Karabanov Ye. O. EXPERIMENTAL STUDY ON ADOLESCENTS' MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION.....	182

CONTENTS

SECTION 1

HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES

Solomka E. T. EXPERIMENT IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH.....	9
---	---

SECTION 2

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

Bereza R. P., Pysarchyk M. M., Tytskyi I. A. PEDAGOGICAL SUPPORT OF CADETS AS A STRATEGIC DIMENSION IN THE FORMATION OF FUTURE OFFICERS.....	14
Yevdokymova A. V. PEDAGOGY OF PARTNERSHIP IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE.....	20
Isaieva S. D., Hryniuk S. P. THE APPLICATION OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	28
Kyianovskyi A. O. HUMAN-CENTERED METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND SOCIAL MEDIA IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	33
Kuryshchuk Ye. V. SYSTEM MODEL OF PIANO PERFORMANCE TRAINING FOR VOCALISTS IN THE CONTEXT OF STUDENT PROFESSIONAL AUTONOMY.....	38
Rezunova O. S., Nashyvanko O. V. THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC WRITING CULTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE.....	45
Sulaieva N. V., Shynkarenko N. V. FOLK SONG AND PERFORMANCE MODELS OF POLTAVA SINGERS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE ART TEACHER.....	50
Tamozhska I. V. CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF DIGITAL PEDAGOGY.....	57
Shevchuk O. V. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODOLOGY FOR TEACHING COMPUTER SCIENCE IN AN INCLUSIVE CLASSROOM BASED ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL): ACCESSIBLE PRACTICAL TASKS, DIFFERENTIATION, AND ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES.....	65
Yamkoviychuk O. Yu., Titova O. A. MENTORSHIP TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF AT INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION.....	71

SECTION 3 SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Romanenkova L. O.

THE ROLE OF NON-GOVERNMENT ORGANIZATIONS
IN THE RESOCIALIZATION OF TEENAGERS WITHIN SCHOOLS
OF SOCIAL REHABILITATION (FROM WORK EXPERIENCE)..... 79

Sokolova H. B., Orlenko I. M.

IDENTIFICATION OF EDUCATIONAL DIFFICULTIES
IN CHILDREN OF DIFFERENT AGES AT THE LEVEL OF THE EDUCATIONAL
INSTITUTION: DIAGNOSTIC TOOLS, ASSESSMENT CRITERIA
AND THE ROLE OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS..... 85

Stebliuk S. V., Ivaskiv U. V.

FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF PRIMARY
SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES..... 90

SECTION 4 THEORY AND TEACHING METHODS

Halatsyn K. O.

INTEGRATING INNOVATIVE TECHNOLOGIES TO ENHANCE ENGLISH
LANGUAGE TEACHING IN TECHNICAL UNIVERSITIES..... 95

Kalinina L. V., Hryhorieva T. Yu.

THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH AS A THE BASIS
FOR CONSCIOUS MASTERY OF A FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE
BY SENIOR SCHOOL STUDENTS..... 101

Kniaziev D. Yu.

CREATIVE ABILITY DEVELOPMENT AMONG SOCIONOMIC STUDENTS
IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 107

Kuznietsova O. V., Yazlovyska O. V.

DEVELOPING ACADEMIC ORAL COMMUNICATION SKILLS:
EXPERIENCE OF A PRACTICAL COURSE..... 113

Makukhina S. V.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES
TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE MAJORS: PODCASTING..... 118

Nahrybelna I. A., Nahrybelnyi Ya. A.

TEACHER 4.0: THE NEW ROLE OF THE EDUCATOR IN THE CONDITIONS
OF DIGITALIZATION OF EDUCATION..... 123

Orlov O. P.

STUDENTS' DIGITAL HYGIENE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... 129

Pobirchenko O. M., Muzyka O. Ya.

FORMATION OF FACILITATIVE SKILLS OF FUTURE ART TEACHERS
IN THE PROCESS OF ANALYSIS AND INTERPRETATION OF ARTISTIC IMAGES..... 134

Tovt V. A., Tovt-Korshynskyi A.

PRAXEOLOGICAL APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS..... 141

Khoma O. M. METHODOLOGICAL FEATURES OF ORGANIZATION AND CONDUCT OF PRACTICAL CLASSES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	145
Tsyd-Hrom O. P., Marchuk V. V. THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMATION OF OPENNESS AND VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY OF FUTURE SPECIALISTS (NON-LINGUISTIC SPECIALTIES).....	150
Chornobai V. H. MULTIMEDIA TOOLS FOR TEACHING ENGLISH IN PRACTICAL CLASSES AT DDAEU	155
Shvydun L. T., Klimova L. V., Mazur I. A. THE ROLE OF PRACTICE AS A KEY STAGE IN FORMING THE PROFESSIONALISM OF FUTURE TEACHERS.....	161
SECTION 5 THEORY AND METHODS OF TEACHING PHYSICAL CULTURE AND SPORTS	
Beihul I. O., Beihul O. M. BIOMECHANICS AS A SCIENTIFIC BASIS FOR THE FORMATION OF GYMNASTIC EXERCISE TECHNIQUE IN STUDENT YOUTH.....	166
Pavliuchenko O. V., Dmytruk V. S. METHODOLOGICAL ASPECT OF USING MAMMAL TAXIDERMY SCULPTURES IN TEACHING NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL COMPONENTS IN HIGHER EDUCATION.....	170
Todorov P. I., Konstantynov D. S., Bohatov A. O. THE ROLE OF PHYSICAL TRAINING IN ENSURING TECHNICAL AND TACTICAL SKILLS IN MARTIAL ARTS.....	177
Syvokhop E. M., Karabanov Ye. O. EXPERIMENTAL STUDY ON ADOLESCENTS' MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION.....	182

РОЗДІЛ 1 ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 159.9(075)

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-1>**Соломка Едуард Тіберійович,**

ORCID ID: 0000-0001-9411-1016

кандидат психологічних наук, доцент

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ЕКСПЕРИМЕНТ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

EXPERIMENT IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH

У статті розглянуто сутність, види та особливості педагогічного й психолого-педагогічного експерименту як провідного методу наукового дослідження в освіті. Визначено його роль у перевірці гіпотез, встановленні причинно-наслідкових зв'язків та формуванні нових теоретичних положень. Сформульовано мету, що полягає в концептуальному розкритті змісту поняття «експеримент у психолого-педагогічному дослідженні» та здійсненні його системної характеристики. З'ясовано, що психолого-педагогічний експеримент трактується, як науково обґрунтована та ретельно спланована система організації педагогічного процесу, спрямована на здобуття нового педагогічного знання, перевірку й підтвердження попередньо сформульованих наукових припущень та гіпотез. Окреслено класифікацію експериментів (констатувальний, формувальний, контрольний; паралельний і послідовний; лабораторний, природний та «чистий»), а також вимоги до організації експериментальної ситуації. Охарактеризовано на основі наукових розвідок підходи до проведення різних видів експериментів, акцентовано на дотриманні вимог. Особливу увагу приділено етичним нормам і правилам проведення досліджень, моральному кодексу науковця-педагога, його особистісним якостям та професійній культурі, які забезпечують ефективність професійної діяльності. Підкреслено значення відповідальності, наукової чесності, гуманізму й дотримання принципів безпеки учасників освітнього процесу. Узагальнено підходи українських та зарубіжних учених до визначення поняття «педагогічний експеримент», що демонструє його універсальність і значущість для розвитку педагогічної науки та вдосконалення освітньої практики. Окреслено перспективи подальших досліджень у сфері психолого-педагогічного експерименту, що полягають у вдосконаленні методологічних підходів, аналізі отриманих даних, інтеграції цифрових технологій для узагальнення результатів та їх подальшої практичної апробації в освітньому процесі.

Ключові слова: експеримент, психолого-педагогічний експеримент, експериментальна психологія, експериментальна педагогіка, лабораторний експеримент, природний експеримент, методика експерименту, етика дослідження, наукова культура.

The article examines the essence, types and features of pedagogical and psychological-pedagogical experiment as a leading method of scientific research in education. Its role in testing hypotheses, establishing cause-and-effect relationships and forming new theoretical positions is determined. The goal is formulated, which consists in conceptually revealing the content of the concept of «experiment in psychological-pedagogical research» and implementing its systemic characteristics. It is established that psychological-pedagogical experiment is interpreted as a scientifically substantiated and carefully planned system of organizing the pedagogical process, aimed at obtaining new pedagogical knowledge, testing and confirming previously formulated scientific assumptions and hypotheses. The classification of experiments (confirmatory, formative, control; parallel and sequential; laboratory, natural and «pure»), as well as the requirements for organizing an experimental situation are outlined. On the basis of scientific research, the approaches to conducting various types of experiments are characterized, with an emphasis on compliance with the requirements. Special attention is paid to ethical norms and rules for conducting research, the moral code of the scientist-teacher, his/her personal qualities and professional culture, which ensure the effectiveness of professional activity. The importance of responsibility, scientific honesty, humanism and adherence to the principles of safety of participants in the educational process is emphasized. The approaches of Ukrainian and foreign scientists to defining the concept of «pedagogical experiment» are summarized, which demonstrates its universality and significance for the development of pedagogical science and the improvement of educational practice. The prospects for

further research in the field of psychological and pedagogical experiment are outlined, which consist in improving methodological approaches, analyzing the data obtained, integrating digital technologies to generalize the results and their further practical testing in the educational process.

Key words: experiment, psycho-pedagogical experiment, experimental psychology, experimental pedagogy, laboratory experiment, natural experiment, experiment methodology, research ethics, scientific culture.

Постановка проблеми. У процесі дослідження педагогічних явищ застосовується широкий спектр методів, серед яких експериментальні підходи займають особливе місце. Експеримент має фундаментальне значення для розвитку будь-якої науки, адже саме він забезпечує можливість перевірки та уточнення теоретичних положень у контрольованих умовах. Варто зазначити, що чим менш формалізованою є наукова галузь, тим більшої ваги набуває експериментальний метод.

У дисциплінах, що характеризуються високим рівнем формалізації та використанням математичного апарату, значна частина результатів може бути отримана й обґрунтована на основі теоретичних моделей та вже накопиченого емпіричного матеріалу. Натомість у науках із недостатньо розвиненою аксіоматикою та формальними засобами доведення експеримент виступає практично єдиним способом підтвердження достовірності висунутих гіпотез і результатів теоретичного пошуку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій традиції експеримент розглядається як провідний метод дослідження, що забезпечує перевірку гіпотез, виявлення закономірностей та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Різноманітним аспектам його застосування присвячено праці зарубіжних дослідників, серед яких Дж. Гласс, Р. Готтсданкер, Д. Кемпбелл, У. Кокрен, Дж. Стенлі та інші, які акцентували увагу на методологічних і практичних особливостях експериментальних процедур.

Українські вчені підкреслюють, що він є комплексом методів, які забезпечують об'єктивну та доказову перевірку гіпотез, дозволяють глибше дослідити ефективність нововведень у педагогічному процесі, порівняти значення різних факторів і виявити умови реалізації педагогічних завдань. Так, у працях Г.Г. Ващенко експеримент розглядається як можливість розкласти явище на складові елементи та досліджувати кожен із них окремо, що підвищує точність аналізу [1]. О. Е. Жосан підкреслює, що педагогічний експеримент є формою організації інноваційної діяльності, яка ґрунтується на нормативних документах та узагальненні досвіду експериментальної роботи освітніх закладів [3].

Експеримент у науковій традиції розглядається як провідний метод дослідження, що

забезпечує перевірку гіпотез, виявлення закономірностей та встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Українські та зарубіжні вчені підкреслюють його значення як універсального інструменту пізнання, який поєднує методологічну різноманітність, практичну спрямованість та інноваційний потенціал у розвитку педагогічної науки.

Мета статті – концептуальне розкриття змісту поняття «експеримент у психолого-педагогічному дослідженні» та здійснення його системної характеристики.

Виклад основного матеріалу. Експеримент виступає одним із провідних методів пізнання психічної реальності, дослідження явищ свідомості, діяльності та процесів навчання й виховання. Протягом більш ніж століття він посідає пріоритетне місце у вітчизняній психології та педагогіці. Початки становлення експериментального методу слід віднести до 70–80-х років XIX століття, коли активно обговорювалися його роль і значення у контексті формування нових наукових напрямів – експериментальної психології та експериментальної педагогіки. Саме в цей період науковці зосередили увагу на розробленні змісту освіти та пошуку найбільш ефективних засобів, прийомів і методів навчання та виховання молодого покоління [6].

Психолого-педагогічний експеримент – це метод наукового дослідження, який дозволяє простежити зміни психологічних характеристик особистості під впливом педагогічних чинників. Його сутність полягає у створенні контрольованих умов, що дають змогу досліднику не лише спостерігати за перебігом освітнього процесу, а й аналізувати, як саме педагогічні дії впливають на розвиток особистості, формування пізнавальних здібностей, емоційної сфери та соціальної поведінки учня.

Такий експеримент забезпечує об'єктивність отриманих результатів, оскільки дозволяє виділити причинно-наслідкові зв'язки між педагогічним впливом і психологічними змінами. Він є важливим інструментом для перевірки гіпотез, розроблення нових методик навчання й виховання, а також для удосконалення освітньої практики.

Психолого-педагогічний експеримент є науково обґрунтованою та ретельно спланованою системою організації педагогічного процесу, спрямованою на відкриття нового педагогічного знання,

перевірку й підтвердження попередньо сформульованих наукових припущень та гіпотез. Він виступає комплексним методом дослідження, що передбачає інтеграцію різних підходів – спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, діагностичних контрольних робіт, а також моделювання спеціально створених ситуацій. Застосування експерименту забезпечує об'єктивну та доказову перевірку достовірності педагогічних гіпотез. Ефективність його проведення залежить від низки умов: попереднього глибокого теоретичного та історичного аналізу явища, вивчення масової практики для конкретизації завдань експерименту; чіткого формулювання гіпотези з виокремленням її новизни та суперечностей, що потребують підтвердження; визначення завдань і критеріїв оцінки, які дозволяють об'єктивно досліджувати явища; коректного встановлення мінімально необхідної кількості експериментальних об'єктів. Важливим чинником є також тривалість експерименту, яка визначається на основі попереднього досвіду дослідницької роботи. На відміну від інших методів, педагогічний експеримент створює умови для перевірки ефективності нововведень у навчально-виховному процесі, порівняння ролі та впливу різних чинників на перебіг педагогічного процесу, вибору оптимальних факторів для організації конкретних ситуацій навчання й виховання, виявлення умов реалізації педагогічних завдань, а також дослідження специфіки та закономірностей протікання педагогічного процесу в конкретних, у тому числі й спеціально заданих, умовах. Таким чином, педагогічний експеримент виступає універсальним методом, що дозволяє не лише перевіряти гіпотези, а й формувати практичні рекомендації для експерименту використовується для визначення рівня знань, умінь і навичок учнів за матеріалами формульованого експерименту, що дає змогу оцінити його ефективність і підтвердити достовірність отриманих результатів. Вказані види педагогічного експерименту взаємопов'язані та утворюють цілісну систему дослідницьких методів, яка забезпечує комплексне вивчення й удосконалення освітнього процесу.

У педагогічній науці залежно від логічної структури доведення гіпотези розрізняють паралельний та послідовний експерименти. Паралельний експеримент передбачає створення експериментальної групи, на яку здійснюється вплив незалежною змінною, після чого її стан порівнюється з контрольною групою, що не зазнавала такого впливу. Послідовний експеримент полягає у вивченні тієї самої групи до й після введення

незалежною змінною [5]. Відбір контрольної групи найчастіше здійснюється двома способами: за частотою розподілу ознак, коли добір проводиться шляхом наближення частот розподілу досліджуваних характеристик у контрольній та експериментальній групах, або попарним способом, коли групи формуються з пар учасників на основі схожості ознак – один учасник потрапляє до експериментальної групи, інший до контрольної.

За рівнем вимог до умов проведення експерименти поділяють на лабораторні, природні та чисті. Природний експеримент здійснюється у звичних умовах навчання й виховання, що дозволяє враховувати та багаторазово відтворювати досліджувані явища. Лабораторний експеримент проводиться у спеціально створених умовах, які забезпечують точний облік та ізоляцію досліджуваних зв'язків від сторонніх впливів. Чистим експериментом називають такий, у якому учасники не знають про його проведення, що дозволяє отримати максимально об'єктивні результати.

Отже, різні види експериментів забезпечують дослідникові можливість вибору оптимальної стратегії для перевірки гіпотез та отримання достовірних даних про педагогічні процеси.

Психолого-педагогічне дослідження завжди пов'язане з роботою з людьми, а отже, потребує від науковця високого рівня етичності та коректності. Важливим складником професійної культури педагога-дослідника є комплекс особистісних якостей, серед яких виокремлюють: доброзичливість, терпіння, витримка та відповідальність. Саме вони забезпечують довіру до результатів дослідження та створюють умови для конструктивної взаємодії з учасниками експерименту. Недостатньо продумані або сумнівні рекомендації, впроваджені в освітній процес, можуть призвести до втрати авторитету наукових висновків, породити недовіру до педагогічних і психологічних досліджень та завдати шкоди розвитку освітньої практики. Тому етична позиція дослідника є не лише моральною вимогою, а й необхідною умовою наукової достовірності та практичної цінності психолого-педагогічних досліджень.

У педагогічних дослідженнях, що безпосередньо пов'язані з роботою з людьми, необхідно суворо дотримуватися етичних норм і правил. Передусім дослідник має отримати офіційний дозвіл керівника навчального закладу на проведення роботи з науково-педагогічними працівниками та студентами. Для цього важливо письмово обґрунтувати характер дослідження, його мету та визначити часові рамки доступу до суб'єктів освітнього

процесу. Завершивши дослідження, дослідник повинен надіслати керівникові закладу короткий звіт або лист із узагальненими результатами виконаної роботи. Такий підхід не лише забезпечує прозорість і коректність дослідження, а й формує довіру до його висновків та сприяє підвищенню наукової культури в освітньому середовищі.

Основні вимоги до науковця-педагога охоплюють широкий спектр інтелектуальних, моральних та особистісних якостей, які забезпечують ефективність його професійної діяльності. Насамперед це здатність до інтелектуальної та розумової роботи, що дозволяє вирішувати складні дослідницькі й аналітичні завдання. Важливим є прагнення до істини, адже саме її пошук становить сутність наукової діяльності. Не менш значущими є працьовитість і творчі здібності, які забезпечують створення принципово нового інтелектуального продукту та вирішення завдань, що раніше не мали відповіді.

Науковець-педагог має бути допитливим, цікавитися новим, перетворюючи цю цікавість у постійне прагнення до знань. Йому необхідні широкий науковий кругозір і глибина знань, а також воля й завзятість у досягненні поставлених цілей. Важливими рисами є самокритичність і готовність сприймати критику з боку колег, строгість і коректність мислення, інтелігентність, такт і самоконтроль.

До професійних вимог належить також здатність приймати рішення, бути чесним, справедливим і щирим у своїй діяльності. Водночас науковець-педагог має володіти умінням переконувати людей, що дозволяє йому ефективно поширювати наукові ідеї та впливати на розвиток освітньої практики. Таким чином, сукупність цих якостей формує високий рівень наукової та педагогічної культури, необхідної для успішної реалізації професійної діяльності.

Моральний кодекс наукового працівника становить систему норм і правил, що визначають етичні засади його професійної діяльності. Він передбачає обов'язок інформувати суспільство про можливі негативні наслідки застосування наукових відкриттів чи результатів досліджень, а також недопустимість проведення експериментів, небезпечних для здоров'я людини. Науковець несе особисту відповідальність за результати своєї роботи та має моральний обов'язок виховувати молоде покоління в дусі гуманізму, чесності й порядності. Важливим є критичне ставлення до власних досягнень, дотримання принципів наукової чесності, скромності та коректності.

Кодекс категорично забороняє плагіат і водночас зобов'язує дослідника відстоювати власні ідеї та концепції, незалежно від авторитетів чи кон'юнктурних обставин. Можемо узагальнити, що моральний кодекс формує основу наукової культури, забезпечує довіру до результатів досліджень і сприяє розвитку науки в гуманістичному та відповідальному напрямі.

Основними етичними правилами виконання педагогічних досліджень є дотримання принципів безпеки, конфіденційності та поваги до учасників. Передусім дослідник має усвідомлювати можливий стан ризику, в якому перебуватимуть суб'єкти дослідження, та враховувати його при плануванні експерименту. Уся інформація, отримана про учасників, повинна залишатися конфіденційною, за винятком випадків, передбачених законодавством. Якщо результати дослідження публікуються чи презентуються на наукових форумах, необхідно забезпечити анонімність учасників. Важливим є також право учасників на зворотний зв'язок щодо отриманих результатів [2].

До початку дослідження дослідник має чітко окреслити обов'язки та відповідальність як учасників, так і власну. Він не може нехтувати правом учасника відмовитися від участі до початку експерименту чи припинити її у будь-який момент. Крім того, дослідник зобов'язаний захищати учасників від фізичного та психологічного дискомфорту, ушкоджень і небезпеки, що можуть виникнути в процесі дослідження. Якщо існує ймовірність ризику, учасники мають бути заздалегідь проінформовані про це. Таким чином, етичні правила педагогічних досліджень забезпечують не лише наукову достовірність результатів, а й гуманістичний характер взаємодії між дослідником та учасниками.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, психолого-педагогічний експеримент слід розглядати як науково обґрунтовану та ретельно сплановану систему організації педагогічного процесу, спрямовану на здобуття нового педагогічного знання, перевірку й підтвердження попередньо сформульованих наукових припущень та гіпотез.

Цей метод виступає комплексним інструментом дослідження, що передбачає інтеграцію різних підходів – спостереження, бесіди, інтерв'ю, анкетування, діагностичних контрольних робіт, а також моделювання спеціально створених ситуацій. Його застосування забезпечує об'єктивну та доказову перевірку достовірності педагогічних гіпотез.

Ключові умови ефективності психолого-педагогічного експерименту полягають у забезпеченні наукової обґрунтованості та практичної достовірності дослідження. Передусім необхідним є попередній глибокий теоретичний та історичний аналіз досліджуваного явища, а також вивчення масової практики, що дозволяє максимально конкретизувати завдання експерименту. Важливим етапом є чітке формулювання гіпотези з виокремленням її новизни, суперечностей та положень, які потребують експериментального підтвердження. Ефективність дослідження забезпечується також визначенням завдань експерименту та критеріїв оцінки, що дають змогу об'єктивно досліджувати явища й отримувати достовірні результати. Не менш значущим є коректне встановлення мінімально необхідної кількості експериментальних об'єктів, що гарантує репрезентативність вибірки та наукову валідність висновків. Таким чином, дотримання

зазначених умов створює підґрунтя для отримання науково обґрунтованих результатів і підвищує цінність експерименту для педагогічної та психологічної практики.

Ефективність психолого-педагогічного експерименту значною мірою залежить від його тривалості, яка визначається на основі попереднього досвіду дослідницької роботи.

Перспективи подальших досліджень у сфері психолого-педагогічного експерименту полягають у вдосконаленні методологічних підходів, інтеграції цифрових технологій для збору та аналізу даних, вивченні індивідуальних траєкторій розвитку учнів, проведенні порівняльних міжнародних досліджень, поглибленні етичного виміру експериментальної діяльності та практичній апробації отриманих результатів в освітньому процесі. Дотримання цих напрямів сприятиме підвищенню ефективності педагогічної науки та вдосконаленню освітньої практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ващенко Г. Г. Загальні методи педагогічного дослідження. Київ, 1997. 256 с.
2. Горбунова В. В. Етичні та правові аспекти психологічних досліджень. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 3. С. 18–23.
3. Жосан О. Е. Організація та проведення педагогічного експерименту в освітніх закладах. Кіровоград : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2015. 112 с.
4. Закон України «Про академічну доброчесність» від 18 грудня 2025 р. № 10392. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/razom/269207.html> (дата звернення: 25.12.2025).
5. Логіка та методологія наукового пізнання. Київ, 2007. URL: <http://refine.org.ua/> (дата звернення: 26.12.2025).
6. Методи педагогічних досліджень. Київ : МОН, 2007. URL: <http://www.readbookz.com/book/> (дата звернення: 24.12.2025).
7. Педагогіка: навчальний посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2012.
8. Поняття про науку. Основи наукових досліджень. URL: <http://www.edu.playex.org/index.php/> (дата звернення: 23.12.2025).

Соломка Е. Т.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 13.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



РОЗДІЛ 2 ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 37.035:355.01]:355.085.5

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-2>

Береза Роман Павлович,

ORCID ID: 0000-0001-7149-7390

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри поведінкових наук та військового лідерства

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Писарчик Михайло Миколайович,

ORCID ID: 0009-0001-1619-9355

старший викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

Тицький Іван Андрійович,

ORCID ID: 0000-0002-8014-8261

заступник начальника кафедри поведінкових наук та військового лідерства

Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД КУРСАНТА ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ОФІЦЕРА

PEDAGOGICAL SUPPORT OF CADETS AS A STRATEGIC DIMENSION IN THE FORMATION OF FUTURE OFFICERS

Невпинні процеси вдосконалення форм і змісту виховного впливу на курсанта як майбутнього офіцера на сучасному етапі відбуваються у вкрай складних умовах. Реалії, нав'язані жорстким перебігом російсько-української війни, ставлять перед системою військової освіти якісно нові виклики, реагування на які має перебувати у центрі постійної та всебічної уваги військового педагога. Процес виховання та становлення майбутнього офіцера в умовах воєнного сьогодення щодня ускладнюється, внаслідок чого виникають нові проблеми, своєчасне розв'язання яких є нагальним завданням сучасної військової освіти.

З урахуванням того, що зміцнення обороноздатності держави й надалі залишатиметься пріоритетним стратегічним напрямом, саме на систему військової освіти покладається обов'язок забезпечувати належний рівень виховання сучасного військовослужбовця в дусі професійної досконалості та відповідальності. Усвідомлення того, що військовослужбовець сьогодні репрезентує справжнє обличчя новітньої Української держави, посилює значущість якісного педагогічного впливу та цілеспрямованого виховного процесу.

Отже, на наше переконання, провідним завданням сучасної військової освіти має стати системна турбота про вдосконалення виховного процесу військовослужбовця загалом. У зв'язку з цим модернізація педагогічного супроводу як основи становлення та виховання майбутнього офіцера виступає одним із ключових завдань, яке потребує постійного оновлення підходів, інноваційних рішень та впровадження ефективних педагогічних технологій задля досягнення високого результату у військово-професійному становленні особистості.

Ключові слова. Педагогічний супровід, курсант, військовий педагог, військове виховання, педагогічний процес, виховний підхід, виховний метод.

The ongoing refinement of the forms and content of educational influence on cadets as future officers is currently unfolding under exceptionally complex conditions. The realities imposed by the protracted Russian-Ukrainian war have generated qualitatively new challenges for the system of military education, challenges that demand continuous and comprehensive attention from military educators. The process of educating and shaping future officers in today's wartime environment grows more complicated with each passing day, producing new problems whose timely resolution has become an urgent priority for contemporary military education.

Our research rests on the conviction that the creation of effective conditions for active and productive interaction between instructor and cadet is directly linked not only to the professional competence of the military educator, but also to the necessity of cultivating these essential qualities within the cadets themselves. This requirement is dictated by the socio-political circumstances in which Ukrainian society and its principal defense institution – the Armed Forces of Ukraine – currently operate.

Pedagogical support, therefore, is conceptualized as a critical instrument of educational influence and a strategic factor in the professional development of cadets. It is through pedagogical support that future officers acquire new intellectual and behavioral attributes, communicative competencies, and leadership skills that define the professional profile of the modern military leader.

In this study, pedagogical support is interpreted as a systemic, purposeful, and logically structured process that enables cadets to achieve a balanced development of psychological resilience and professional competence. It provides the foundation for mastering operationally relevant skills, fosters leadership and managerial capabilities, and ensures that future officers are prepared to act effectively both in combat and in peacetime contexts.

Building on the work of Ukrainian scholars such as V. Yahupov, I. Romanyshyn, and S. Zelinskyi, as well as international theorists including C. Rogers and J. Bruner, we emphasize the pedagogical specificity of transforming cadets into officers capable of meeting the demands of modern hybrid warfare. This approach expands the conceptual scope of “pedagogical support,” introducing new methodological orientations and interpretive possibilities within the framework of military-professional training.

Given that strengthening national defense capability will remain a strategic priority, the system of military education bears the responsibility of cultivating servicemen in the spirit of professional excellence and accountability. The recognition that today’s officer represents the face of the modern Ukrainian state underscores the significance of targeted pedagogical influence and structured educational processes.

Accordingly, the modernization of pedagogical support as the foundation of officer formation must be regarded as a strategic task. It requires the constant renewal of approaches, the adoption of innovative solutions, and the integration of effective pedagogical technologies to ensure high-quality outcomes in the professional development of future officers.

Key words: pedagogical support, cadets, military pedagogy, officer education, professional formation, hybrid warfare, strategic military education.

Постановка проблеми. Сучасний етап російсько-української війни у своїй жорсткій формі поставив нові вимоги до морально-психологічних якостей, якими сучасний офіцер повинен володіти на високому рівні. Серед них ключовими є психічна стресостійкість, здатність до подолання випробувань, що виникають у ході ведення воєнних дій, а також ефективна адаптація до несподіваних викликів, вплив яких сучасний військовослужбовець зазнає безперервно.

У контексті зазначених обставин та завдань особливого значення набуває фактор педагогічного супроводу як напрям у вихованні курсанта, що формує його як майбутнього офіцера. Опанування цього напрямку надає військовому педагогу додаткові можливості для досягнення виховної мети в роботі з курсантами, значно розширює і збагачує педагогічний інструментарій, а його успішне застосування у виховному процесі сприяє досягненню більш переконливих і ефективних результатів.

Таким чином, вдосконалення системи педагогічного супроводу курсанта у виховному процесі перестає сприйматися як надскладна та на перший погляд неприступна педагогічна проблема, що особливо характерно для її сприйняття педагогами-початківцями або тими, у кого спостерігається нестача практичного педагогічно-виховного досвіду.

Тож розгляд окремих напрямів та аспектів педагогічного супроводу дозволяє офіцерові-викладачеві більш глибоко і системно підходити до вирішення складних виховних завдань у роботі з курсантами. Серед них – розкриття вроджених та набутих професійних здібностей, удосконалення рис поведінкової харизми, розвиток комунікативних компетенцій, а також підвищення загального рівня культурного та морально-виховання. Комплексна реалізація зазначених аспектів сприяє підвищенню ефективності виховання майбутнього офіцера Збройних Сил України, що, у свою чергу, позитивно впливає на зміцнення обороноздатності держави на сучасному етапі.

Аналіз основних досліджень. Педагогічний супровід у процесі виховного впливу на курсанта неодноразово привертая увагу провідних вітчизняних та зарубіжних педагогів, дослідників і практиків у сфері військово-освітньої діяльності. Так, І. Бех розглядав педагогічний супровід як особистісно орієнтований підхід педагога до особистості вихованця, завдяки якому у курсантів більш явно проявляються та розвиваються такі важливі якості, як мотивація, саморегуляція поведінки, суспільна та колективна відповідальність [1]. Відомий український педагог і психолог С. Подмазін у своїх дослідженнях трактував педагогічний супровід як індивідуальну

траєкторію розвитку особистості упродовж усього навчально-виховного процесу [4].

Педагоги Л. Сергеева [7] та О. Синявський [8] у специфіці педагогічного супроводу насамперед підкреслювали адаптаційну підтримку абітурієнта та першокурсника, особливо наголошуючи на нестійких психічних процесах, властивих їм на початковому етапі опанування обраною професією. Важливими з погляду проблематики нашого дослідження є погляди відомих українських вчених В. Ягупова [9] та М. Нищадима [3], які в своїх працях робили особливий акцент на педагогічному супроводі саме військовослужбовців. Вони підкреслювали, що ефективний педагогічний супровід курсанта є запорукою розвитку у нього надважливих якостей: опірності до стресогенних умов, у яких майбутньому військовослужбовцю доведеться перебувати, а також формування морально-психологічних компетенцій, необхідних для професійної діяльності офіцера.

Цікаві підходи до розкриття сутності педагогічного супроводу пропонують деякі зарубіжні вчені. Так, американський психолог К. Роджерс розглядав педагогічний супровід як «підтримувальну взаємодію» між педагогом і учнем [11]. Засновник гуманістичної психології А. Маслоу трактував його як необхідну «ієрархічну складову», властиву цілісності всього навчально-виховного процесу [10]. На відміну від цих підходів, сучасний англійський психолог і педагог Дж. Фокс визначав педагогічний супровід як невід’ємну складову навчально-виховної дії, без якої педагог не може досягти бажаного результату [12].

Отже, навіть частковий огляд джерел, у яких розглядається важливість впливу педагогічного супроводу на формування особистості, свідчить про необхідність більш глибокого дослідження даного явища. Наше дослідження, яке базується на багаторічному військово-педагогічному досвіді, у окремих аспектах доповнює розуміння феномену педагогічного супроводу та надає військовому педагогу нові можливості для формування з курсанта високопрофесійного офіцера, наділеного якостями, що відповідають сучасним вимогам військової служби.

Мета дослідження. Головною метою дослідження є висвітлення досягнень, які склалися у сучасній військовій педагогіці та здатні ефективно впливати на процес формування майбутнього офіцера Збройних Сил України. Дослідження передбачає всебічний аналіз завдань, що реалізуються у рамках педагогічного супроводу курсанта в процесі його професійної

трансформації, кінцевою метою якої є формування особистості сучасного офіцера. У роботі обґрунтовується значення педагогічного супроводу як чинника, здатного впливати на розкриття та розвиток у курсантів необхідних професійних якостей, характеристик та спроможностей. Крім того, висвітлюється виховний потенціал педагогічного супроводу як основи у процесі виховання та становлення майбутнього захисника Вітчизни, а також активізується увага до окремих аспектів військового виховання офіцерів, які здійснюють педагогічну діяльність у вищих навчальних закладах системи Міністерства оборони України, у контексті проблем формування у курсантів професійних спроможностей та компетентностей.

Метою статті є обґрунтування педагогічного супроводу як необхідного інструменту, завдяки якому військовий педагог здатен досягти головного завдання виховного процесу – формування з курсанта сучасного офіцера-професіонала. У статті розкривається зміст, завдання та структура педагогічного супроводу як важливої складової військово-виховного процесу. Окремо визначено роль і місце основних виховних функцій педагогічного супроводу та виділено педагогічні передумови, що сприятимуть більш ефективному застосуванню цього процесу у виховній діяльності офіцера-педагога. Крім того, висвітлюється безпосередній вплив педагогічного супроводу на формування у курсанта професійних якостей майбутнього офіцера, що є ключовим для підготовки високопрофесійного захисника держави.

Виклад основного матеріалу. Бурхливий пошук нових педагогічних підходів у процесі виховання особистості, що спостерігався впродовж останніх десятиліть, не може ефективно реалізовувати поставлені цілі за умови ігнорування такого важливого педагогічного феномену, як поняття «педагогічного супроводу». Саме ця комплексна педагогічна дія стала значною мірою запорукою ефективності системи сучасного виховання, потужним механізмом впливу на особистість та інструментом цілеспрямованих дій педагога, за допомогою якого він здатен розкрити вихованцеві нові якості, здібності та обдарування.

Під поняттям педагогічного супроводу виховного впливу на курсантів ми передусім розуміємо комплексну діяльність військового педагога, спрямовану на створення належних умов для всебічного розвитку майбутнього офіцера, стимулювання його до навчання, сприяння адаптації до різноманітних викликів військової служби, підтримку процесів соціалізації та підвищення

впевненості курсанта у власних силах і здатності досягати поставлених професійних цілей.

Для організації ефективного педагогічного супроводу курсанта під час навчання у вищому закладі військової освіти, на нашу думку, необхідно передусім визначити зміст та сутність цього явища, з'ясувати причинно-наслідковий вплив його застосування у педагогічній практиці, оцінити рівень і якість виховного впливу на особистість курсанта та окреслити методи і шляхи вдосконалення його практичного впливу на морально-психологічний, поведінковий та комунікативний аспекти формування у курсантові майбутнього офіцера.

Отже, феномен педагогічного супроводу, на наше переконання, повинен складатися з нероздільних та взаємодоповнюючих компонентів:

1. Сутність і структура педагогічного супроводу курсанта. Цей компонент включає комплекс взаємопов'язаних дій педагога, командира та інших військових спеціалістів, компетенція яких охоплює функції психолого-педагогічного впливу на курсантів. До цієї категорії належать також викладачі-предметники, методи, лаборанти та інші учасники освітнього процесу, діяльність яких спрямована на створення сприятливих умов для професійного становлення, розвитку та самовдосконалення курсанта, кінцевою виховною метою якого є формування офіцера сучасного зразка.

На наш погляд, структура педагогічного супроводу обов'язково повинна включати такі взаємопов'язані компоненти:

а) Адаптаційний компонент – передбачає безперервну допомогу курсантові, яку надає педагог, особливо в період початкового входження ще вчорашнього абітурієнта у специфічне освітньо-військове середовище.

б) Освітньо-професійний компонент – спрямований на формування майбутніх професійних компетентностей та військово-спеціальних навичок, притаманних офіцерові сучасного зразка.

в) Виховний компонент – забезпечує розвиток морально-етичних якостей курсанта, стимулює його до дотримання норм військової етики та активного усвідомлення відповідальності перед колективом і державою.

г) Психолого-підтримувальний компонент – передбачає формування психологічної стійкості курсанта, однієї з ключових якостей, без розвитку якої неможливо уявити сучасного офіцера, здатного ефективно діяти в умовах воєнного протистояння.

Важливим фундаментом для реалізації усіх зазначених компонентів педагогічної роботи з курсантами виступають функції, які виконує педагогічний супровід упродовж усього військово-виховного процесу.

2. Функції педагогічного супроводу. Серед функцій педагогічного супроводу виділяють такі ключові дії педагога:

а) Діагностична функція – передбачає вивчення індивідуальних особливостей курсанта, встановлення рівня розвитку його психічних властивостей, зокрема мислення, пам'яті, динаміки поведінкових та сприйняттєвих реакцій, волі, спостережливості та креативності. Без адекватного розуміння цих складових психологічний портрет курсанта буде «розмитим» і не дозволить педагогу ефективно застосовувати отримані знання у навчально-виховному процесі.

б) Корекційно-розвивальна функція – покликана забезпечити створення належних умов для всебічного розвитку курсанта, а також сприяти усуненню негативних і слабких рис його поведінки та професійних характеристик.

в) Соціалізуюча функція – у змісті педагогічного супроводу, як демонструє наша освітньо-виховна практика, має бути спрямована на формування у курсанта суспільно виважених норм поведінки як в умовах його перебування у військовому колективі, так і в різних сферах суспільного співжиття. Ця функція сприяє розвитку у свідомості курсанта позитивних якостей, навичок та умінь, необхідних для командної взаємодії – явища, без якого сучасному офіцерові не обійтися як під час ведення бойових дій, так і в умовах мирного співіснування.

г) Мотиваційна функція займає особливе місце серед функцій педагогічного супроводу. Її реалізація дозволяє педагогу загострити у курсантів відчуття професійної мотивації, а також зміцнити та наповнити діяльним змістом таке важливе для військового почуття, як почуття військового обов'язку.

д) Підтримувальна функція передбачає створення офіцером-педагогом позитивного емоційно-стабільного середовища, у якому перебуває курсант упродовж навчання. Ця функція спрямована на підвищення ефективності навчання курсанта, стимулює його до оволодіння новими знаннями та навичками, формування високого рівня культури поведінки, спілкування та особистісного самоствердження.

е) Комунікативна функція відіграє важливу роль у функціональній структурі педагогічного

процесу. Вона забезпечує налагодження ефективної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, що безпосередньо впливає на рівень комунікативної активності в колективі, сприяє якісному виконанню наказів командирів, підвищує рівень самостійного опанування завдань курсантами та, зрештою, підвищує загальний рівень культури майбутніх офіцерів.

Забезпечивши передумови для ефективного проходження педагогічної підтримки на рівні розуміння курсантами змісту та структури цього процесу, перед військовим педагогом постає наступна важлива задача – створення та забезпечення умов, необхідних для належного здійснення педагогічного супроводу. У цей зміст включаються передусім такі послідовні дії педагога, спрямовані на організацію ефективного педагогічного процесу:

1. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія. Цей напрям виховної роботи педагога має базуватися передусім на довірі, яка виступає запорукою взаємної поваги між педагогом та курсантом у ході навчально-виховного процесу. Досягнення позитивної якості цієї взаємодії створює передумови для формування міцного партнерства, яке стає сприятливим середовищем для підвищення виховних та професійних якостей курсанта. На цьому етапі педагог нерідко виступає для курсанта прикладом для наслідування, демонструючи позитивні риси поведінки, комунікативну компетентність, толерантність та відповідальне ставлення до військових побратимів.

2. Наставництво офіцера-вихователя. На цьому етапі офіцер-педагог виступає для курсанта моральним авторитетом і взірцем, кращі риси якого курсант прагне інтегрувати у власний морально-етичний та естетичний портрет. Поза морально-етичними характеристиками, офіцер нерідко стає для підопічного прикладом для наслідування у військово-професійній орієнтації. Це накладає на педагога особливу відповідальність за власну статусність, яка за своєю суттю повинна залишатися бездоганною та непохитною.

3. Індивідуалізація виховання. Ця складова передбачає врахування педагогом індивідуальних потреб та можливостей курсанта. Базовий рівень виховних якостей та уподобань, з якими курсант вступає до військового навчального закладу вищого рівня, може бути неоднозначним і частково непередбачуваним. Тому педагог на цьому рівні виховного впливу повинен застосовувати всі найбільш ефективні методи та підходи, здатні

максимально розкрити позитивні риси курсанта та коригувати ті характеристики, які можуть стати перешкодою у формуванні з нього компетентного й відповідального офіцера.

4. Психолого-педагогічний супровід курсанта. Цей напрям у виховній роботі педагога є надзвичайно важливим, оскільки він спрямований на формування та розвиток у курсанта таких якостей, характеристик та спроможностей, без яких сучасного офіцера неможливо уявити. До них належать психологічні якості, такі як воля, стресостійкість, витривалість, а також цілий ряд інших, які постійно мають перебувати у полі зору педагога. Розвиненість цих спроможностей сприяє швидкій адаптації курсанта до складних умов несення військової служби та стимулює досягнення високих результатів в оволодінні бойовими навичками.

На цьому етапі у виховній роботі доцільним є застосування педагогічних методів, таких як приклад, переконання, стимулювання та заохочення, що дозволяє педагогу ефективно досягати поставлених виховних і професійних цілей.

5. Поєднання традиційних та інноваційних методів у навчально-виховному процесі. Цей напрям у виховній роботі військового педагога з курсантами давно став відповіддю на сучасні вимоги військової освіти. Сьогодні навчально-виховний процес у військовому закладі вищого рівня практично неможливо уявити без використання таких ефективних форм організації занять, як тактичні тренінги, моделювання бойових ситуацій, робота із симуляторами, впровадження елементів проблемного навчання, кейс-методи та цілого ряду інших.

При цьому педагог повинен дбати про те, щоб застосування цих сучасних форм не було лише формальним виконанням вимог військової освіти, а максимально сприяло розвитку у курсанта професійних якостей, необхідних для формування та становлення офіцера сучасного зразка.

З огляду на наведений комплекс педагогічних дій, що мають постійно перебувати в арсеналі офіцера-викладача, можна зробити висновок про особливу роль педагогічного супроводу курсанта у розвитку у нього професійних, морально-етичних та психологічних якостей, необхідних для формування сучасного офіцера.

Педагогічний супровід сприяє та забезпечує:

- а) формування відповідальності, дисципліни та ініціативності;
- б) розвиток у курсанта офіцерської честі, моральної стійкості та патріотизму;

в) підтримку та вдосконалення лідерських ініціатив, без яких майбутній офіцер не здатен приймати важливі рішення, особливо в умовах сучасного бою;

г) розвиток у курсантів нахилу та мотивації до самоосвіти та самовдосконалення;

д) формування навичок та спроможностей до командної взаємодії та військової комунікації;

е) виховання здатності діяти в екстремальних умовах.

Таким чином, саме завдяки системному педагогічному супроводу курсант отримує можливість набувати не лише нових професійних знань, але й інтегрованого досвіду військово-професійної діяльності, що становить основу формування компетентного офіцера.

Висновки

1. Педагогічний супровід курсанта є ключовим чинником ефективного виховання майбутнього

офіцера. Він забезпечує не лише адаптацію та розвиток професійних компетентностей, але й формує морально-етичні якості, що визначають поведінку військового лідера як у бойових, так і у повсякденних умовах.

2. Комплексний підхід до організації педагогічного супроводу сприяє становленню відповідального, мотивованого та високопрофесійного офіцера Збройних Сил України.

3. Подальші наукові дослідження щодо вдосконалення педагогічного супроводу можуть бути спрямовані на розробку нових моделей, орієнтованих на удосконалення індивідуалізованого супроводу майбутніх офіцерів, на вдосконалення педагогічно-наставницьких програм, а також на висвітлення і популяризацію нових форм та методів психолого-педагогічної підтримки військовослужбовців, особливо в умовах ведення бойових дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех, І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Зелінський С. Практика підготовки офіцерів у сучасних умовах. Львів : АСВ, 2020.
3. Нещадим М. І. Морально-психологічне забезпечення підготовки військовослужбовців : монографія. Київ : МО України, 2005. 256 с.
4. Подмазін С. В. Підтримка суб'єктності особистості у процесі виховання. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 3. С. 12–18.
5. Романенко, І. Психолого-педагогічний супровід курсантів: теорія і практика. Харків : ХУПС, 2019.
6. Романишин І. М. Виховання морально-вольових якостей курсантів у процесі військово-професійної підготовки : монографія / І. М. Романишин. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 168 с.
7. Сергеева, Л. М. Психолого-педагогічний супровід адаптації майбутніх офіцерів. *Педагогіка і психологія*. 2013. № 4. С. 35–42.
8. Синявський О. В. Соціально-педагогічний супровід професійного становлення курсантів : монографія / О. В. Синявський. Київ : НАОУ, 2010. 188 с.
9. Ягупов В. В. Психологія військового підрозділу : монографія / В. В. Ягупов. Київ : МО України, 2002. 240 с.
10. Maslow A. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, 1954.
11. Rogers C. *Freedom to Learn*. Columbus, OH : Merrill, 1969.
12. Fox G. *A Handbook for Learning Support Assistants: Teachers and Assistants Working Together*. London : Routledge, 2016. 144 p.

Берега Р. П., Писарчик М. М., Тицький І. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 04.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Євдокимова Аліна Валеріївна,

ORCID ID: 0009-0004-8939-9528

*викладач кафедри менеджменту та права
Вінницький національний аграрний університет*

ПЕДАГОГІКА ПАРТНЕРСТВА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

PEDAGOGY OF PARTNERSHIP IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

У статті здійснено теоретичний аналіз педагогіки партнерства як інноваційного напрямку розвитку сучасної педагогічної науки та освітньої практики. Обґрунтовано актуальність впровадження партнерської взаємодії в освітньому просторі в умовах трансформації системи освіти, цифровізації освітнього процесу та реалізації компетентнісного підходу. Акцентовано увагу на необхідності переходу від традиційної авторитарної моделі навчання до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на засадах довіри, взаємоповаги, діалогу та спільної відповідальності учасників освітнього процесу. Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування поняття «педагогіка партнерства», узагальнено наявні дефініції та визначено її ключові принципи, функції й структурні компоненти. Окреслено роль основних суб'єктів освітнього процесу – педагога, здобувача освіти, батьків і соціальних партнерів – у формуванні партнерської моделі освітньої взаємодії та забезпеченні ефективної педагогічної комунікації. Висвітлено педагогічний потенціал педагогіки партнерства щодо підвищення навчальної мотивації, розвитку ключових і наскрізних компетентностей, формування демократичної культури спілкування та створення безпечного, психологічно комфортного освітнього середовища. Наголошено, що реалізація ідей партнерства сприяє активізації освітньої діяльності здобувачів освіти та посиленню їхньої відповідальності за результати навчання. Доведено, що інтеграція педагогіки партнерства в освітню практику сприяє підвищенню якості освіти, результативності навчання та ефективності освітнього процесу загалом. Зроблено висновок про доцільність подальшого наукового осмислення й практичного впровадження ідей педагогіки партнерства в діяльність сучасних закладів освіти як важливої умови їх інноваційного розвитку та сталого функціонування.

Ключові слова: педагогіка партнерства, освітній простір, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, інноваційна педагогіка, компетентнісний підхід.

The article presents a theoretical analysis of the pedagogy of partnership as an innovative direction in the development of modern pedagogical science and educational practice. The relevance of implementing partnership-based interaction in the educational space is substantiated in the context of the transformation of the education system, the digitalization of the educational process, and the implementation of a competency-based approach. Emphasis is placed on the necessity of moving from a traditional authoritarian model of teaching to subject–subject interaction grounded in the principles of trust, mutual respect, dialogue, and shared responsibility of all participants in the educational process. Contemporary scholarly approaches to the interpretation of the concept of “pedagogy of partnership” are analyzed, existing definitions are generalized, and its key principles, functions, and structural components are identified. The roles of the main subjects of the educational process—teachers, learners, parents, and social partners—are outlined in the formation of a partnership-based model of educational interaction and in ensuring effective pedagogical communication. The pedagogical potential of partnership pedagogy in enhancing learning motivation, developing key and transversal competencies, fostering a democratic culture of communication, and creating a safe and psychologically comfortable educational environment is highlighted. It is emphasized that the implementation of partnership ideas contributes to the activation of learners' educational activities and strengthens their responsibility for learning outcomes. It is proven that the integration of the pedagogy of partnership into educational practice leads to an improvement in the quality of education, learning effectiveness, and the overall efficiency of the educational process. The article concludes that further theoretical reflection and practical implementation of the ideas of pedagogy of partnership in modern educational institutions are advisable as an important condition for their innovative development and sustainable functioning.

Key words: pedagogy of partnership, educational space, subject–subject interaction, innovative pedagogy, competency-based approach.

Постановка проблеми. Сучасний освітній простір зазнає глибоких трансформацій, зумовлених глобалізаційними процесами, інтенсивним розвитком цифрових технологій, зростанням ролі інформаційного суспільства та зміною соціальних запитів до результатів освіти. У цих умовах освіта дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння сукупності знань, умінь і навичок, а на формування ключових і наскрізних компетентностей, здатності до критичного мислення,

саморозвитку, ефективної комунікації та соціальної взаємодії. Це потребує оновлення змісту, форм і методів навчання, а також переосмислення ролей основних учасників освітнього процесу.

Традиційні педагогічні моделі, побудовані на засадах авторитаризму, односторонньої передачі знань і жорсткої регламентації освітньої діяльності, дедалі частіше виявляються недостатньо ефективними в умовах сучасного освітнього середовища. Вони не завжди забезпечують належний рівень мотивації здобувачів освіти, не сприяють розвитку їхньої самостійності, відповідальності та здатності до прийняття рішень. У зв'язку з цим актуалізується потреба у впровадженні інноваційних педагогічних підходів, спрямованих на активізацію освітньої діяльності та встановлення конструктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Одним із таких підходів є педагогіка партнерства, яка розглядається як важливий напрям педагогічної інноватики та гуманізації освіти. Вона ґрунтується на принципах рівноправності, довіри, взаємоповаги, відкритості, діалогічності та спільної відповідальності за результати освітньої діяльності. У межах педагогіки партнерства педагог виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором, наставником і координатором освітнього процесу, тоді як здобувач освіти визнається активним суб'єктом навчання, здатним до усвідомленого вибору та самореалізації.

Особливої актуальності проблематика педагогіки партнерства набуває в умовах цифровізації освіти, поширення дистанційного та змішаного навчання, що потребують нових форм комунікації, співпраці та зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу. У таких умовах партнерська взаємодія стає ключовим чинником забезпечення ефективності навчання, підтримання мотивації та формування позитивного освітнього досвіду.

Водночас, незважаючи на активне використання ідей партнерства в освітній практиці, у сучасній педагогічній науці спостерігається фрагментарність досліджень, присвячених системному аналізу педагогіки партнерства, її структурним компонентам і механізмам реалізації. Недостатньо з'ясованими залишаються питання інтеграції педагогіки партнерства в різні освітні контексти, а також умови її ефективного впровадження в діяльність закладів освіти різних рівнів.

Зазначені суперечності між сучасними вимогами до організації освітнього процесу та наявним рівнем теоретичного обґрунтування

і практичного застосування педагогіки партнерства зумовлюють актуальність даного дослідження та необхідність подальшого наукового осмислення проблеми в контексті модернізації сучасного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика педагогіки партнерства посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях і розглядається в працях вітчизняних та зарубіжних науковців у контексті гуманізації освіти, демократизації освітнього процесу та реалізації компетентнісного підходу. Наукові розвідки зосереджені на аналізі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогіки співробітництва, педагогіки довіри, а також на переосмисленні ролей учасників освітнього процесу в умовах трансформації сучасної освіти.

У працях українських дослідників педагогіка партнерства розглядається як концептуальна основа побудови ефективної освітньої взаємодії між педагогами, здобувачами освіти, батьками та соціальними партнерами. Науковці наголошують, що партнерство в освіті ґрунтується на принципах рівноправності, взаємної поваги, добровільності, відповідальності та довіри, що забезпечує створення сприятливого освітнього середовища й підвищує мотивацію до навчання [1; 2]. Особлива увага приділяється впровадженню педагогіки партнерства в контексті реформування національної системи освіти та реалізації ідей Нової української школи.

Значний масив досліджень присвячено аналізу педагогіки партнерства як складника особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Автори підкреслюють, що партнерська модель взаємодії сприяє формуванню ключових і наскрізних компетентностей, розвитку критичного мислення, комунікативних умінь та здатності до співпраці [3; 4]. У межах цих досліджень педагог розглядається не як єдине джерело знань, а як фасилітатор і наставник, який створює умови для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Окрему групу наукових праць становлять дослідження, у яких педагогіка партнерства аналізується крізь призму педагогіки співробітництва та педагогіки довіри. У них доведено, що партнерські відносини між учасниками освітнього процесу позитивно впливають на психологічний клімат у навчальному середовищі, сприяють формуванню почуття безпеки, взаємної підтримки та відповідальності за спільні результати діяльності [5; 6].

У сучасних дослідженнях також простежується тенденція до вивчення педагогіки партнерства в умовах цифровізації освіти, дистанційного та змішаного навчання. Науковці зазначають, що в цифровому освітньому середовищі партнерська взаємодія набуває нових форм, зокрема через використання онлайн-платформ, інструментів зворотного зв'язку та спільної діяльності, що потребує від педагогів нових професійних компетентностей [7].

Зарубіжні наукові публікації зосереджені переважно на концепції партнерства між викладачем і студентом у закладах вищої освіти, розглядаючи її як ефективний засіб підвищення якості навчання, академічної доброчесності та залученості здобувачів освіти до освітнього процесу [8; 9]. У цих дослідженнях партнерство трактується як спільна відповідальність за результати навчання та як механізм розвитку автономії здобувачів освіти.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що попри значну кількість публікацій, проблема педагогіки партнерства потребує подальшого системного осмислення. Зокрема, недостатньо розробленими залишаються питання чіткого визначення структурних компонентів педагогіки партнерства, умов її ефективного впровадження в різних типах закладів освіти та критеріїв оцінювання результативності партнерської взаємодії. Це зумовлює необхідність подальших наукових досліджень у зазначеному напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогіки партнерства як інноваційного напрямку розвитку сучасної педагогічної науки та освітньої практики, систематизація її ключових принципів, функцій і структурних компонентів, а також визначення її педагогічного потенціалу для підвищення ефективності освітнього процесу. У статті передбачено аналіз ролі педагогів, здобувачів освіти, батьків і соціальних партнерів у формуванні партнерської моделі взаємодії, оцінку впливу цього підходу на мотивацію, розвиток ключових і наскрізних компетентностей, формування демократичної культури спілкування та створення безпечного, психологічно комфортного освітнього середовища. Крім того, метою є дослідження сучасних наукових підходів до інтеграції педагогіки партнерства у різні освітні контексти, зокрема цифрові та дистанційні, та обґрунтування перспектив її практичного впровадження для підвищення якості освіти, результативності навчання та професійної підготовки здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу.

1. Поняття педагогіки партнерства в сучасному освітньому дискурсі

У сучасній педагогічній науці поняття «педагогіка партнерства» розглядається як один із ключових інноваційних підходів до організації освітнього процесу, що відповідає викликам трансформації освіти, демократизації суспільних відносин і зростанню ролі особистості в навчанні. Педагогіка партнерства ґрунтується на ідеї рівноправної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, що передбачає відхід від авторитарної моделі навчання та утвердження діалогічної, гуманістичної парадигми освіти.

У працях українських і зарубіжних дослідників педагогіка партнерства трактується як система педагогічних принципів, методів і форм взаємодії, спрямованих на спільне досягнення освітніх цілей на засадах співпраці, взаємної довіри, відповідальності та поваги до особистості здобувача освіти [1, с. 45–47]. У цьому контексті вона тісно пов'язується з ідеями гуманістичної педагогіки, педагогіки співробітництва, педагогіки діалогу та дитиноцентризму.

Концептуальні засади педагогіки партнерства закріплені також у стратегічних документах міжнародних організацій. Зокрема, у документах ЮНЕСКО та ОЕСР наголошується на необхідності активної участі здобувачів освіти в навчальному процесі, розвитку культури співпраці та формування навичок соціальної взаємодії як передумови сталого розвитку освіти [2].

2. Основні принципи педагогіки партнерства

Педагогіка партнерства реалізується через систему взаємопов'язаних принципів, які визначають зміст і характер освітньої взаємодії.

Принцип довіри передбачає створення атмосфери психологічної безпеки, у якій кожен учасник освітнього процесу відчуває повагу до власної думки та має право на помилку. Довіра виступає необхідною умовою формування відкритого діалогу між педагогом і здобувачем освіти та сприяє підвищенню навчальної мотивації [3, с. 112].

Принцип діалогу полягає в організації навчання як постійної взаємодії, обміну думками, спільного пошуку рішень. Діалогічність освітнього процесу сприяє розвитку критичного мислення, рефлексії та комунікативних умінь, що відповідає вимогам компетентнісного підходу [4].

Принцип рівності не означає заперечення професійної ролі педагога, а передбачає визнання

цінності кожного учасника освітнього процесу як рівноправного суб'єкта взаємодії. У такій моделі педагог виступає не лише носієм знань, а фасилітатором, консультантом і партнером у навчанні.

Принцип відповідальності полягає у спільній відповідальності за результати освітнього процесу. Здобувачі освіти залучаються до планування, організації та оцінювання навчальної діяльності, що формує в них автономність і здатність до саморегуляції [5].

3. Суб'єкти партнерської взаємодії в освітньому просторі

У межах педагогіки партнерства ключовими суб'єктами освітньої взаємодії виступають педагог, здобувач освіти, батьки та соціальні партнери. Такий підхід розширює межі традиційної педагогічної комунікації та сприяє формуванню цілісного освітнього середовища.

Педагог у партнерській моделі виконує функції організатора, наставника та модератора освітнього процесу. Його професійна діяльність спрямована на підтримку індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, розвиток його пізнавальної активності та самостійності.

Здобувач освіти розглядається як активний учасник навчання, здатний до прийняття рішень, рефлексії та відповідальності за власні результати. Такий підхід відповідає сучасним уявленням про освіту як процес спільного конструювання знань [6].

Батьки та соціальні партнери залучаються до освітнього процесу як учасники партнерської взаємодії, що сприяє узгодженості освітніх впливів і підвищенню соціальної значущості освіти.

4. Реалізація педагогіки партнерства в сучасних освітніх практиках

У практиці сучасних закладів освіти педагогіка партнерства реалізується через використання інтерактивних методів навчання, проектної діяльності, командної роботи, формувального оцінювання та цифрових освітніх технологій. Особливої актуальності цей підхід набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, де ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від якості комунікації та взаємодії між учасниками [7].

Дослідження ОЕСР свідчать, що партнерські освітні практики позитивно впливають на рівень навчальних досягнень, мотивацію та соціальне благополуччя здобувачів освіти [8].

5. Зв'язок педагогіки партнерства з компетентнісним та особистісно орієнтованим підходами

Педагогіка партнерства органічно інтегрується з компетентнісним та особистісно орієнтованим

підходами, оскільки спрямована на розвиток ключових і наскрізних компетентностей, зокрема комунікативної, соціальної, громадянської та уміння вчитися впродовж життя. Вона створює умови для самореалізації особистості, врахування її індивідуальних потреб і потенціалу, що відповідає сучасним освітнім стандартам [9].

6. Педагогіка партнерства як інструмент демократизації освітнього процесу

Однією з важливих функцій педагогіки партнерства є демократизація освітнього процесу, що передбачає зміну характеру владних відносин між педагогом і здобувачем освіти. У межах партнерської моделі освітня взаємодія ґрунтується не на примусі чи односторонньому контролі, а на усвідомленому прийнятті спільних правил, норм і цінностей. Такий підхід сприяє формуванню в здобувачів освіти відповідального ставлення до навчання, розвитку громадянської свідомості та навичок участі в колективному прийнятті рішень.

Науковці підкреслюють, що демократизація освіти є необхідною умовою формування активної, соціально відповідальної особистості, здатної до конструктивної взаємодії в умовах плюралізму думок [10, с. 78–80]. Педагогіка партнерства в цьому контексті виступає не лише педагогічною технологією, а й ціннісною основою освітнього процесу, орієнтованою на повагу до прав і свобод особистості.

7. Педагогіка партнерства в умовах цифровізації освіти

Цифровізація освітнього процесу суттєво трансформує форми й механізми педагогічної взаємодії, водночас актуалізуючи потребу в партнерських підходах до навчання. Використання цифрових платформ, онлайн-курсів, віртуальних навчальних середовищ створює нові можливості для співпраці, але водночас потребує високого рівня самостійності, відповідальності та довіри між учасниками освітнього процесу.

У дослідженнях наголошується, що ефективне використання цифрових технологій у навчанні можливе лише за умов налагодження партнерської комунікації, яка забезпечує зворотний зв'язок, підтримку та взаємне розуміння [11]. У такому середовищі педагог виступає координатором і наставником, а здобувач освіти – активним суб'єктом навчальної діяльності, здатним до самоорганізації та рефлексії.

Педагогіка партнерства сприяє подоланню формалізму дистанційного навчання, оскільки орієнтує освітній процес на особистісну взаємодію навіть за умов опосередкованої комунікації. Це особливо важливо в контексті забезпечення

психологічного комфорту та підтримки мотивації здобувачів освіти.

8. Вплив педагогіки партнерства на мотивацію та навчальні досягнення здобувачів освіти

Одним із ключових аргументів на користь упровадження педагогіки партнерства є її позитивний вплив на навчальну мотивацію. Партнерська взаємодія сприяє формуванню внутрішньої мотивації, оскільки здобувачі освіти відчувають свою значущість, автономність і причетність до освітнього процесу. Дослідження показують, що за умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії зростає інтерес до навчання, підвищується рівень відповідальності та задоволеності освітнім процесом [12, с. 134–136].

Крім того, педагогіка партнерства позитивно впливає на навчальні результати, оскільки сприяє активному залученню здобувачів освіти до навчальної діяльності, розвитку навичок самостійного мислення та критичного аналізу інформації. Формувальне оцінювання, що є невід'ємним елементом партнерської педагогіки, дозволяє зосередитися не лише на результаті, а й на процесі навчання, забезпечуючи індивідуальний підхід і підтримку освітнього поступу кожного здобувача освіти [13].

9. Педагогіка партнерства та формування безпечного освітнього середовища

Створення безпечного, психологічно комфортного освітнього середовища є одним із пріоритетів сучасної освіти. Педагогіка партнерства сприяє формуванню такого середовища завдяки утвердженню культури поваги, довіри та відкритої комунікації. У партнерській моделі освітнього процесу знижується рівень конфліктності, мінімізуються прояви булінгу та дискримінації, підвищується рівень емоційного благополуччя учасників освітнього процесу.

Наукові дослідження підтверджують, що атмосфера партнерства й підтримки позитивно впливає на психологічний стан здобувачів освіти та сприяє їхньому соціальному розвитку [14]. Таким чином, педагогіка партнерства виконує не лише освітню, а й превентивну та виховну функцію.

10. Перспективи впровадження педагогіки партнерства в сучасних закладах освіти

Аналіз теоретичних і практичних аспектів педагогіки партнерства свідчить про значний потенціал цього підходу для розвитку сучасної освіти. Водночас ефективне впровадження педагогіки партнерства потребує системної підготовки педагогічних кадрів, оновлення змісту педагогічної освіти та створення відповідних організаційно-педагогічних умов у закладах освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення механізмів інтеграції педагогіки партнерства в освітні стандарти, розроблення методичних рекомендацій для педагогів та аналіз ефективності партнерських практик у різних освітніх контекстах.

11. Методологічні засади педагогіки партнерства

Методологічну основу педагогіки партнерства становить сукупність наукових підходів, серед яких провідне місце посідають гуманістичний, діяльнісний, системний та аксіологічний підходи. Гуманістична парадигма освіти орієнтує педагогічну діяльність на визнання цінності особистості здобувача освіти, його унікальності та права на власну освітню траєкторію. У цьому контексті педагогіка партнерства виступає практичним втіленням гуманістичних ідей у реальному освітньому процесі.

Діяльнісний підхід забезпечує активну включеність здобувачів освіти в навчальну діяльність, що реалізується через спільне планування, виконання та оцінювання навчальних завдань. Партнерська взаємодія в межах цього підходу сприяє формуванню вмінь співпраці, відповідальності та саморефлексії. Системний підхід, своєю чергою, дозволяє розглядати педагогіку партнерства як цілісне явище, що охоплює ціннісні орієнтації, зміст освіти, методи навчання та міжособистісні відносини [15, с. 59–61].

Аксіологічний підхід акцентує увагу на виховному потенціалі педагогіки партнерства, оскільки вона сприяє формуванню цінностей взаємоповаги, толерантності, відповідальності та соціальної справедливості. Таким чином, педагогіка партнерства не обмежується лише організацією навчального процесу, а впливає на світогляд і соціальну позицію здобувачів освіти.

12. Партнерська педагогіка та формувальне оцінювання

Важливим складником реалізації педагогіки партнерства є формувальне оцінювання, яке орієнтоване на підтримку навчального поступу здобувачів освіти, а не лише на фіксацію результатів. У партнерській моделі оцінювання розглядається як спільна діяльність педагога й здобувача освіти, спрямована на усвідомлення сильних сторін, труднощів і шляхів подальшого розвитку.

Формувальне оцінювання передбачає надання конструктивного зворотного зв'язку, залучення здобувачів освіти до самооцінювання та взаємооцінювання, що сприяє розвитку метакогнітивних умінь і відповідальності за власне навчання.

Дослідження свідчать, що використання формувального оцінювання в умовах партнерської взаємодії підвищує рівень навчальної автономії та мотивації здобувачів освіти [16].

У цьому контексті педагог виступає не контролером, а наставником, який допомагає здобувачам освіти усвідомити власний прогрес і визначити індивідуальні цілі навчання. Такий підхід узгоджується з концепцією навчання впродовж життя та сучасними освітніми стандартами.

13. Педагогіка партнерства у професійній підготовці педагогів

Особливого значення педагогіка партнерства набуває у сфері професійної підготовки майбутніх педагогів. Формування готовності до партнерської взаємодії є важливим складником педагогічної компетентності, оскільки сучасний педагог повинен володіти навичками комунікації, фасилітації та співпраці.

У процесі професійної підготовки доцільним є використання активних і інтерактивних методів навчання, зокрема тренінгів, кейс-методів, проектно-та дослідницької діяльності, що моделюють партнерські відносини між учасниками освітнього процесу. Такий підхід сприяє формуванню в майбутніх педагогів позитивного ставлення до ідей партнерства та готовності впроваджувати їх у власній професійній діяльності [17].

Науковці наголошують, що без цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів упровадження педагогіки партнерства в освітню практику є фрагментарним і недостатньо ефективним. Тому актуальним є оновлення змісту педагогічної освіти з урахуванням принципів партнерської педагогіки.

14. Інклюзивний потенціал педагогіки партнерства

Педагогіка партнерства має значний потенціал у контексті розвитку інклюзивної освіти. Партнерська взаємодія створює умови для врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти, зокрема осіб з особливими освітніми потребами, та сприяє формуванню толерантного освітнього середовища.

У партнерській моделі педагог, здобувач освіти, батьки та фахівці супроводу (психологи, логопеди, асистенти вчителя) взаємодіють як рівноправні учасники освітнього процесу, спільно визначаючи освітні цілі та стратегії підтримки. Такий підхід відповідає міжнародним рекомендаціям щодо інклюзивної освіти та сприяє соціалізації здобувачів освіти [18].

Дослідження підтверджують, що впровадження педагогіки партнерства в інклюзивному середовищі позитивно впливає на академічні

досягнення та соціально-емоційний розвиток усіх учасників освітнього процесу.

15. Педагогіка партнерства як чинник сталого розвитку освіти

У контексті глобальних освітніх трансформацій педагогіка партнерства розглядається як один із чинників сталого розвитку освіти. Вона сприяє формуванню в здобувачів освіти навичок співпраці, відповідального прийняття рішень і громадянської активності, що є необхідними для життя в сучасному суспільстві.

Партнерський підхід до освіти відповідає цілям сталого розвитку, визначеним ООН, зокрема щодо забезпечення якісної та інклюзивної освіти для всіх. У цьому аспекті педагогіка партнерства виступає не лише педагогічною інновацією, а й соціальним інструментом, спрямованим на гармонійний розвиток особистості та суспільства загалом [19].

16. Організаційно-педагогічні умови ефективної реалізації педагогіки партнерства

Ефективність упровадження педагогіки партнерства в освітню практику значною мірою залежить від створення відповідних організаційно-педагогічних умов. Насамперед ідеться про формування в закладі освіти партнерської культури, яка ґрунтується на спільних цінностях, нормах взаємодії та відкритості до змін. Така культура передбачає підтримку ініціатив педагогів і здобувачів освіти, розвиток горизонтальних зв'язків і заохочення колективної відповідальності за результати освітньої діяльності.

Важливою умовою є також готовність педагогічного колективу до впровадження партнерських підходів. Це передбачає не лише наявність відповідних професійних компетентностей, а й сформовану установку на співпрацю, рефлексію та безперервний професійний розвиток. Дослідження засвідчують, що педагогіка партнерства є найбільш ефективною в тих закладах освіти, де створено умови для педагогічної автономії, командної роботи та обміну досвідом [20, с. 91–93].

Не менш значущим є нормативно-організаційний аспект, який охоплює узгодження партнерських практик із чинними освітніми стандартами, навчальними планами та системами оцінювання. За таких умов педагогіка партнерства перестає бути окремою ініціативою окремих педагогів і набуває системного характеру.

17. Комунікативний вимір педагогіки партнерства

Комунікація є центральним елементом педагогіки партнерства, оскільки саме через неї

реалізуються принципи довіри, діалогу та взаємоповаги. Партнерська педагогічна комунікація характеризується відкритістю, емпатійністю та орієнтацією на розуміння позиції іншого. У такій взаємодії педагог і здобувач освіти виступають як співрозмовники, що спільно конструюють смисли та навчальний досвід.

Особливу роль відіграє розвиток комунікативної компетентності педагогів, яка включає вміння активного слухання, ведення діалогу, надання конструктивного зворотного зв'язку та розв'язання конфліктних ситуацій. У контексті педагогіки партнерства комунікація розглядається не лише як засіб передавання інформації, а як інструмент розвитку особистості та формування партнерських відносин [21].

У сучасному освітньому просторі комунікативний вимір педагогіки партнерства розширюється за рахунок використання цифрових засобів комунікації, що потребує додаткових навичок і педагогічної рефлексії щодо якості та етичності взаємодії в онлайн-середовищі.

18. Порівняльний аналіз традиційної та партнерської моделей педагогічної взаємодії

Порівняльний аналіз традиційної та партнерської моделей педагогічної взаємодії дозволяє чіткіше окреслити переваги педагогіки партнерства. У традиційній моделі домінує ієрархічна структура відносин, де педагог виступає основним джерелом знань і контролю, а здобувач освіти – переважно об'єктом педагогічного впливу. Такий підхід обмежує можливості для розвитку автономності, критичного мислення та ініціативності.

Натомість партнерська модель передбачає активну участь здобувачів освіти в навчальному процесі, спільне визначення цілей і критеріїв успіху, а також взаємну відповідальність за результати навчання. Дослідження показують, що в умовах партнерської взаємодії зростає рівень залученості здобувачів освіти, підвищується якість навчальних досягнень і формується позитивне ставлення до навчання [22, с. 147–149].

Таким чином, педагогіка партнерства не заперечує значущості професійної ролі педагога, а трансформує її відповідно до сучасних освітніх потреб і соціальних запитів.

19. Обмеження та виклики впровадження педагогіки партнерства

Попри очевидні переваги, впровадження педагогіки партнерства супроводжується низкою викликів. Серед них – опір змінам з боку окремих педагогів, недостатній рівень методичної

підготовки, перевантаженість навчальних програм і формалізм у реалізації освітніх реформ. Крім того, партнерська взаємодія потребує додаткового часу для організації діалогу, рефлексії та зворотного зв'язку, що не завжди узгоджується з жорсткими часовими рамками навчального процесу.

Водночас науковці наголошують, що більшість зазначених труднощів має перехідний характер і може бути подолана за умови системної підтримки педагогів, розвитку професійних спільнот і вдосконалення освітньої політики [23]. Усвідомлення цих викликів є важливим кроком до ефективної інтеграції педагогіки партнерства в освітню практику.

20. Узагальнення результатів теоретичного аналізу

Проведений аналіз засвідчує, що педагогіка партнерства є багатовимірним педагогічним феноменом, який поєднує ціннісні, методологічні та практичні аспекти організації освітнього процесу. Вона відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти, орієнтованої на особистісний розвиток, компетентнісний підхід і демократичні засади взаємодії.

Таким чином, педагогіка партнерства має значний потенціал для оновлення освітньої практики та підвищення якості освіти, що зумовлює актуальність її подальшого наукового осмислення й практичного впровадження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що педагогіка партнерства є одним із провідних інноваційних напрямів розвитку сучасної педагогічної науки та освітньої практики, що відповідає актуальним викликам трансформації освітнього простору, цифровізації навчання та впровадження компетентнісного підходу. Вона ґрунтується на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, довіри, діалогу, рівності та спільної відповідальності учасників освітнього процесу, що забезпечує переосмислення традиційних моделей педагогічної взаємодії та утвердження гуманістичної парадигми освіти.

Доведено, що педагогіка партнерства сприяє підвищенню якості освіти завдяки активізації навчальної мотивації здобувачів освіти, розвитку ключових і наскрізних компетентностей, формуванню автономності, відповідального ставлення до навчання та здатності до саморефлексії. Визначено, що партнерська модель освітньої взаємодії позитивно впливає на створення безпечного, психологічно комфортного освітнього

середовища, формування демократичної культури спілкування та зниження рівня конфліктності в освітньому просторі.

З'ясовано, що ефективна реалізація педагогіки партнерства потребує дотримання низки організаційно-педагогічних умов, зокрема готовності педагогічних кадрів до партнерської взаємодії, розвитку комунікативної компетентності педагогів, використання формульованого оцінювання, а також інтеграції партнерських підходів у зміст педагогічної освіти та освітні стандарти. Обґрунтовано, що педагогіка партнерства органічно поєднується з компетентнісним і особистісно орієнтованим підходами, розширюючи їхній практичний потенціал.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаються у вивченні механізмів упровадження педагогіки партнерства в різних типах закладів освіти, зокрема в умовах дистанційного та змішаного навчання, а також у розробленні методичних моделей формування готовності педагогів до реалізації партнерських підходів. Актуальним напрямом є емпіричне дослідження ефективності педагогіки партнерства щодо впливу на навчальні досягнення, соціально-емоційний розвиток і психологічне благополуччя здобувачів освіти. Подальшого осмислення потребує також інтеграція ідей педагогіки партнерства в інклюзивну освіту та систему професійної підготовки педагогічних кадрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бубін А. О., Дурманенко Є. А. Квазіпрофесійна діяльність у формуванні в майбутніх вихователів компетентності педагогічного партнерства. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 3. С. 34–41. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2022.3.6.
2. Починок Є. А. Партнерська взаємодія як інноваційний компонент Нової української школи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 1. С. 14. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2023.1.14.
3. Чаговець А. Педагогіка партнерства: як успішно взаємодіяти з сім'єю молодшого школяра. *Молодь і ринок*. 2020. Серія Педагогіка. DOI: 10.24919/2308-4634.2020.225739.
4. Botha A. J. M., Steyn A. A. Student-Faculty Partnership in Design: Evaluating a Co-creation Practice. *South African Journal of Higher Education*. 2024. Vol. 34. No. 5. DOI: 10.20853/34-5-4270.
5. Clancy T. L., Ferreira C., Thompson P. Student-Faculty Partnership as a Foundation for Authentic Learning. *Papers on Postsecondary Learning and Teaching*. 2019. Vol. 3. P. 1–9. DOI: 10.55016/ojs/ppl.v3Y2019.53079.
6. Fedirchuk T., Didukh V. Pedagogy of Partnership as a Factor of Formation of Effective Interaction of Participants of the Educational Process in the Conditions of the New Ukrainian School. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2019. No. 21. P. 50–54. DOI: 10.15330/msuc.2019.21.50-54.
7. Lubicz-Nawrocka T., Bao X. Partnership in the Classroom: Engaging Students Through Inclusive Student-Teacher Relationships to Advance Social Justice. *Social Sciences*. 2025. Vol. 14. No. 2. Art. 75. DOI: 10.3390/socsci14020075.
8. Martyniuk V. Pedagogy of Partnership in the Educational Process. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2023. Vol. 4. No. 29-04. P. 34–39. DOI: 10.30890/2567-5273.2023-29-04-085.
9. Matveieva N., Klepar M., Nych O. Pedagogics of Partnership as the Fundamental Foundations of the Organization of Inclusive Education of Younger School Students. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. No. 29. P. 117–121. DOI: 10.15330/msuc.2023.29.117-121.
10. Motuz T., Lukianchenko S., Piskovenko A. Pedagogical Partnership as a Strategic Component of Professionalism in Education. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series Philosophy, Pedagogy*. 2024. No. 1 (6). DOI: 10.54891/2786-7013-2024-1-9.
11. Ourdyl N., Cardamone C., Dwyer H. The Impact of Pedagogical Partnership on Students' Professional Skills and Lives. *Social Sciences*. 2025. Vol. 14. No. 2. Art. 114. DOI: 10.3390/socsci14020114.
12. Уерікхіна М. Реалізація ідей педагогіки партнерства у сучасному вимірі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 48. С. 133–136. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.133-136.

Свідокімова А. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 07.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Ісаєва Світлана Дмитрівна,

ORCID ID: 0000-0003-4641-0534

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри іноземних мов математичних факультетів

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Гринюк Світлана Петрівна,

ORCID ID: 0000-0002-8019-759X

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

THE APPLICATION OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

У статті розглянуто особливості використання сучасних цифрових технологій під час викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Окреслюється сучасна освіта, яка переживає етап глибокої цифрової трансформації, спричиненої розвитком інформаційних технологій, глобалізаційними процесами та потребою забезпечення безперервної освіти. Підкреслюється, що опанування іноземної мови передбачає формування комплексу мовних і мовленнєвих навичок, що потребують автентичного середовища, регулярної практики й індивідуально орієнтованого підходу. Стверджується, що традиційні освітні засоби не завжди здатні забезпечити таке середовище, тоді як сучасні цифрові інструменти відкривають широкі можливості для моделювання життєвих ситуацій, організації реального спілкування, швидкого обміну інформацією та індивідуалізації навчання. Проведено аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури, який засвідчує, що використання цифрових технологій у навчальному процесі досліджувалося багатьма вітчизняними й зарубіжними науковцями, однак потребує подальшого вивчення. Розглянуто теоретичні засади використання цифрових технологій у викладанні іноземних мов та педагогічні підходи, на яких воно ґрунтується. Виокремлено цифрові технології, які є інструментами формування іншомовної комунікативної компетентності, а саме: мультимедійні освітні платформи, мобільні додатки, платформи для дистанційного навчання, технології штучного інтелекту тощо. Розглянуто низку очевидних педагогічних переваг впровадження й використання цифрових технологій. Попри значні переваги зазначається, що існують труднощі та виклики використання цифрових технологій, які потребують належної уваги. Надаються методичні рекомендації щодо ефективного використання цифрових технологій, таких як: поєднання традиційних і цифрових методів; використання змішаного та перевернутого навчання; розвиток цифрової грамотності студентів тощо. Обґрунтовуються можливості сучасних цифрових технологій, які наразі відкриваються для модернізації процесу викладання іноземних мов.

Ключові слова: вища освіта, іноземні мови, цифрові технології, мультимедіа, дистанційне навчання, штучний інтелект, мобільні застосунки, віртуальна й доповнена реальності.

The article examines the features of the use of modern digital technologies in teaching foreign languages in higher education institutions. The modern education, which is experiencing a stage of deep digital transformation caused by the development of information technologies, globalization processes, and the need to ensure continuous education, is outlined. Mastering a foreign language, which involves the formation of a complex of language and speech skills that require an authentic environment, regular practice, and an individually oriented approach, is emphasized. It is also stated that traditional educational tools are not always able to provide such an environment, while modern digital tools open up wide opportunities for modeling life situations, organizing real communication, rapid exchange of information, and individualization of learning. The analysis of psychological, pedagogical, and methodological literature has been conducted, which shows that the use of digital technologies in the educational process has been studied by many Ukrainian and foreign scientists, but requires further research. The theoretical principles of the use of digital technologies in teaching foreign languages and the pedagogical approaches on which they are based are considered. Digital technologies that are tools for the formation of foreign language communicative competence are highlighted, namely: multimedia educational platforms, mobile applications, platforms for distance learning, artificial intelligence technologies, etc. Several obvious pedagogical advantages of implementing and using digital technologies are considered. Despite

the significant advantages, it is noted that there are difficulties and challenges in the use of digital technologies that require due attention. Methodological recommendations are provided for the effective use of digital technologies, such as the combination of traditional and digital methods; the use of blended and flipped learning; the development of students' digital literacy, etc. The significant opportunities of modern digital technologies, which open up for the modernization of the process of teaching foreign languages, are substantiated.

Key words: higher education, foreign languages, digital technologies, multimedia, distance learning, artificial intelligence, mobile applications (apps), VR/AR.

Постановка проблеми. Сучасна освіта переживає етап глибокої цифрової трансформації, спричиненої розвитком інформаційних технологій, глобалізаційними процесами та потребою забезпечення безперервної освіти. У цьому контексті викладання іноземних мов є однією з тих сфер, де цифровізація найяскравіше змінює підходи, методи та форми організації навчального процесу.

Опанування іноземної мови передбачає формування комплексу мовних і мовленнєвих навичок, що потребують автентичного середовища, регулярної практики й індивідуально орієнтованого підходу. Традиційні освітні засоби не завжди здатні забезпечити таке середовище, тоді як сучасні цифрові інструменти відкривають широкі можливості для моделювання життєвих ситуацій, організації реального спілкування, швидкого обміну інформацією та індивідуалізації навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури та огляд інтернет-джерел свідчать, що питання використання цифрових технологій у навчальному процесі досліджувалося багатьма вітчизняними й зарубіжними вченими, серед яких слід виокремити таких, як Бесараб О., Биков В., Гуревич Р., Жалдак М., Калініченко Т., Коваленко О., Кохан О., Ліхошерстова В., Ноздрачова А., Просяна Д., Співаковський О. [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 13], Фу К. (Fu Q.), Кідд Д. (Kidd D.), Лонг Д. (Long D.), Карлсон Д. (Carlson D.), Абдельхалім С. (Abdelhalim S.), Альсахіл А. (Alsahil A.), Андерсон Дж. (Anderson J.), Бек Ч. (Baek C.), Бітті К. (Beatty K.), Фу К. (Fu Q.), Хаббард П. (Hubbard P.), Кідд Д. (Kidd D.), Леві М. (Levy M.), Лю Ф. (Liu F.), Намазіандост Е. (Namaziandost E.), Охеда-Рамірес С. (Ojeda-Ramirez S.), Резвані Е. (Rezvani E.), Річардс Дж. (Richards J.), Річі Д. (Ritchie D.), Роджерс Т. (Rodgers T.), Тейт Т. (Tate T.), Томлінсон Б. (Tomlinson B.), Вадівель Б. (Vadivel B.), Варшавер М. (Warschauer M.), Віттакер Ч. (Whittaker C.) [8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20].

Зі слів Бесараб О., цифрова трансформація сучасного суспільства достатньо істотно впливає на освітню сферу, змінює підходи до викладання іноземних мов та потребує інтеграції сучасних

цифрових технологій у навчальний процес [1]. На думку Бикова В., розвиток і впровадження сучасних цифрових інформаційно-комунікаційних технологій суттєво впливають на зміст освіти, соціальні взаємини і науково-технічні дослідження. З його точки зору, цифрові технології є «ключовим елементом цифрової трансформації суспільства та освіти» і відіграють величезну роль у створенні й запровадженні цифрового навчального середовища та формуванні нових цифрових компетентностей як студентів, так і викладачів [2]. Калініченко Т. підкреслює важливість застосування сучасних цифрових технологій для викладання іноземних мов у зв'язку з можливістю організувати навчання більш індивідуалізованим, мобільним та інтерактивним способом. На переконання науковиці, у добу цифровізації викладачі іноземних мов у вищих навчальних закладах зобов'язані допрацювати методики викладання, враховуючи необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті [5]. Просяна Д. стверджує, що у сучасних умовах надзвичайно інтенсивних економічних, політичних і соціокультурних змін, які відбуваються у світі, «Україна стикається з викликом адаптації до нових соціальних реалій». І саме освіта є одним з ключових елементів успішної адаптації, адже якраз завдяки їй «формується соціокультурний досвід, професійна підготовка і світогляд наступних поколінь» [7].

Однак, незважаючи на велику кількість проведених досліджень, інтерес до застосування цифрових технологій не вгасає, а зацікавленість ними лише посилюється. Неабиякого значення має й дослідження ролі та значення сучасних цифрових технологій у процесі викладання іноземних мов.

Метою статті є аналіз потенціалу цифрових технологій у викладанні іноземних мов, окреслення педагогічних можливостей їхнього застосування, а також виявлення викликів, що виникають під час їх упровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу. Розпочинаючи з розгляду теоретичних засад використання цифрових технологій у викладанні мов, зазначимо, що використання цифрових технологій

у навчанні іноземних мов ґрунтується на таких педагогічних підходах, як: комунікативно-діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, інтерактивний підхід, концепція змішаного навчання (blended learning), теорія мультимодального навчання. Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає моделювання реальних ситуацій спілкування за допомогою цифрових засобів (відеоконференцій, онлайн-чатів, симуляторів діалогів), які забезпечують автентичність комунікації. Компетентнісний підхід, зазвичай, спрямований на формування ключових компетентностей, включаючи цифрову грамотність. Слід додати, що робота з різноманітними ресурсами сприяє розвитку навичок пошуку, аналізу й критичного оцінювання інформації, що є дуже корисним для студентів. Інтерактивний підхід передбачає активну участь кожного студента в навчальному процесі та використання мультимедіа, гейміфікації і онлайн-взаємодії. Концепція змішаного навчання (blended learning), у межах якої цифрові інструменти поєднуються з традиційною аудиторною роботою, забезпечує гнучкість та індивідуалізацію навчання. Відповідно до теорії мультимодального навчання, інформація засвоюється ефективніше завдяки комбінації різних каналів – текстового, візуального й аудіального, і саме цифрові технології забезпечують таку комбінованість [3, 4, 9, 13, 14, 16, 19, 20].

До цифрових технологій, як інструментів формування іншомовної комунікативної компетентності, належать: мультимедійні освітні платформи, мобільні додатки як засоби мікронавчання, платформи для дистанційного навчання та відеоконференцій, інструменти для розроблення навчального контенту, технології штучного інтелекту, віртуальна й доповнена реальності (VR та AR) у навчанні іноземних мов. Мультимедійні освітні онлайн-платформи (Coursera, EdX, Duolingo, Busuu, BBC Learning English) надають можливість створювати індивідуальні траєкторії навчання, та мають деякі переваги, серед яких: наявність аудіо-, відео- та інтерактивних матеріалів; адаптивні системи повторення (spaced repetition), що сприяють довготривалому запам'ятовуванню; автоматизовані тести з негайним зворотним зв'язком; можливість самооцінювання й відстеження власного прогресу. Мобільні додатки як засоби мікронавчання сприяють мобільному навчанню (m-learning), яке забезпечує доступ до навчального матеріалу будь-де та будь-коли. До його визначальних характерних рис відносяться: короткі модулі (microlearning),

спрямовані на поступове опанування лексики та граматики; гейміфікація (бали, рівні, змагання), що підвищує мотивацію; розпізнавання голосу, що допомагає тренувати вимову; QR-коди та інтерактивні флеш-картки. Платформи для дистанційного навчання та відеоконференцій, такі як Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, надають можливості для повноцінної комунікації в режимі реального часу. Головним чином ці платформи застосовуються з такою метою: проведення онлайн-уроків із використанням інтерактивних інструментів (чат, спільна дошка, демонстрація матеріалів); організація роботи в малих групах (break-out rooms) для розвитку говоріння; участь у міжнародних проєктах і міжкультурному обміні (eTwinning, Tandem). До інструментів для розроблення навчального контенту належать сервіси Canva, Padlet, Genially, LearningApps, Quizlet, які дозволяють створювати: інтерактивні презентації та відео, віртуальні словникові картки, інтерактивні вправи на аудіювання та читання, тести з автоматичною перевіркою, що робить навчання візуально привабливим і забезпечує мультимодальний підхід. Застосування технологій штучного інтелекту також стає одним із найперспективніших напрямів, оскільки штучний інтелект може: генерувати індивідуальні завдання; аналізувати типові помилки й надавати персоналізовані поради; перевіряти письмові вправи (Grammarly, LanguageTool); моделювати діалоги та створювати симулятори комунікації; допомагати у вдосконаленні вимови через автоматичне розпізнавання мовлення. До того ж алгоритми адаптивного навчання, що використовують штучний інтелект, підлаштовують завдання під рівень студента і забезпечують поступове ускладнення матеріалу. У процесі навчання іноземних мов наразі активно використовуються віртуальна та доповнена реальності (VR та AR). Віртуальна реальність (VR) створює ефект повного занурення у мовне середовище, завдяки чому студенти можуть: виконувати комунікативні завдання; «відвідувати» магазини, кафе, аеропорти у віртуальному просторі; взаємодіяти з персонажами. Доповнена реальність (AR) дозволяє накладати навчальний контекст на фізичний світ, наприклад: переклад написів у реальному оточенні; візуалізація об'єктів; інтерактивні підказки у навчальних приміщеннях [3, 7, 8, 19].

Впровадження й використання цифрових технологій у викладанні іноземних мов має низку очевидних педагогічних переваг, до яких можна віднести такі: персоналізація навчального

процесу, підвищення мотивації та залученості, розвиток автономії студентів, миттєвий зворотний зв'язок, створення автентичного мовного середовища, сприяння інклюзивності. Персоналізація навчального процесу виявляється в тому, що цифрові платформи дозволяють враховувати особливості, рівень і темп навчання кожного студента. Гейміфікація, інтерактивність і візуальна привабливість матеріалів позитивно впливають на ставлення студентів до навчання та підвищують їх мотивацію і залученість. Доступ до відкритих ресурсів та можливість самостійного планування навчання сприяють формуванню навичок самоосвіти та розвитку автономії студентів. Автоматизовані системи перевірки дозволяють студентам одразу бачити свої помилки та виправляти їх, тобто відбувається миттєвий зворотний зв'язок. Завдяки створенню автентичного мовного середовища, студенти отримують доступ до реальних текстів, відео, подкастів, спілкування з носіями мови. Технології дозволяють коригувати розмір шрифтів, озвучувати матеріал, додавати субтитри, що ефективно сприяє організації інклюзивності [7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 20].

Попри значні переваги, через труднощі та виклики використання цифрових технологій, існують певні проблеми, які потребують уваги. Це: цифрова нерівність; нестача цифрової компетентності викладачів; психологічне навантаження й перевтома; проблеми академічної доброчесності; інформаційна безпека; педагогічна доцільність. Цифрова нерівність проявляється в тому, що студенти з різних соціальних груп можуть мати різний доступ до техніки та інтернету. Нестача цифрової компетентності викладачів негативно впливає на ефективне використання інструментів, що потребує спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації. Психологічне навантаження й перевтома, надмірне використання гаджетів може негативно впливати на концентрацію уваги та погіршувати здоров'я. Проблеми академічної доброчесності виникають у зв'язку з тим, що студенти можуть використовувати штучний інтелект (ШІ) для виконання завдань без реального навчального процесу. Використання онлайн-сервісів пов'язане з ризиками щодо конфіденційності даних зокрема та інформаційної безпеки загалом. Велике значення має й педагогічна доцільність, тому використання технологій повинно бути методично обґрунтованим, а не випадковим чи формальним [9, 19].

Серед методичних рекомендацій щодо ефективного використання цифрових технологій, слід виокремити такі: поєднання традиційних і цифрових методів; створення навчальних сценаріїв; використання змішаного та перевернутого навчання; розвиток цифрової грамотності студентів; регулярна оцінка ефективності; використання ШІ як інструмента підтримки, а не заміни навчання. Оскільки технології мають посилювати педагогічний ефект, а не замінювати зміст навчання, слід поєднувати традиційні і цифрові методи. Враховуючи можливість створення навчальних сценаріїв, кожен цифровий інструмент необхідно використовувати для конкретної педагогічної мети: формування лексики, граматики, аудіювання, говоріння. Використовуючи змішане та перевернуте навчання, теоретичний матеріал студенти опрацьовують онлайн, а на заняттях виконують практичні завдання. Розвиваючи цифрову грамотність студентів, слід навчати їх критично оцінювати інформацію, дотримуватися правил безпеки та академічної доброчесності. Викладачам важливо регулярно оцінювати ефективність, аналізувати вплив технологій на результати навчання та коригувати методи роботи. Штучний інтелект має використовуватися як інструмент підтримки та допомагати студентам розвивати навички, а не виконувати завдання за них і замінити навчання [8, 17].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, сучасні цифрові технології відкривають надзвичайно великі й значні можливості для модернізації процесу викладання іноземних мов. Їх застосування сприяє створенню автентичного мовного середовища, підвищує мотивацію студентів, забезпечує індивідуалізацію навчання та формує цифрову компетентність, що є ключовою навичкою XXI століття. Разом із тим ефективність використання цифрових інструментів залежить від рівня підготовки викладача, наявності технічних ресурсів та грамотного методичного планування. У майбутньому можна очікувати подальшого розвитку технологій штучного інтелекту, віртуальної і доповненої реальності (VR/AR) та інтегрованих освітніх екосистем, що ще більше розширить можливості навчання іноземних мов. Таким чином, цифрові технології не просто доповнюють, а й суттєво змінюють систему мовної освіти, роблячи її динамічною, гнучкою та орієнтованою на потреби сучасного студента.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бесараб О.М. Використання цифрових технологій у навчанні іноземній мові та перекладу на факультетах гуманітарного напрямку. *Закарпатські філологічні студії*, Випуск 40, Том 1, 2025. С. 198–202.
2. Биков В.Ю., Яцишин А.В. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика: збірник наукових праць / за ред. В.Ю. Бикова, А.В. Яцишин. Київ: ФОП Ямчинський О.В., 2019. 123 с.
3. Ісаєва С.Д. Мобільні застосунки як засіб діджиталізації освітнього процесу. *Філологічні й педагогічні студії*: Матеріали III міжнародної науково-практичної онлайн конференції «Філологічні й педагогічні студії у вітчизняній та зарубіжній науці XXI сторіччя». Київ: ПП АВІАЗ, 2021. С. 104–108.
4. Ісаєва С.Д. Використання цифрових технологій під час викладання іноземних мов. *Conference Proceedings: The XVI International scientific and practical conference «Conceptual framework and dynamics of the development of science»*, Мюнхен, Германия. 15-17 грудня 2025 року. С.154–157.
5. Калініченко Т.М. Використання цифрових технологій в навчанні іноземних мов: виклики сучасності. *Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами* : матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 3 грудня 2021 року, Переяслав, С. 109–110.
6. Коваленко О.П. Цифрові ресурси у викладанні іноземної мови: теорія і практика. Харків: ХНУ, 2020.
7. Просяна Д.І. Онлайн-інструменти для розвитку інформаційно-аналітичної компетентності вчителів через інтерактивні ігри. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Випуск 90. С. 117–123.
8. Abdelhalim S., Alsahil A., Baek S., Warschauer M. University EFL instructors' engagement with generative AI: A cross-cultural analysis. 2025.
9. Anderson H. Blended Basic Language Courses: Design, Pedagogy, and Implementation. New York: Routledge. 2018.
10. Beatty K. Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning. London : Pearson Education Limited. 2010.
11. Fu Q. Impacts of mobile technologies, systems and resources on language learning: A systematic review of selected journal publications from 2007-2016. *Knowledge Management & E-Learning*. 2018.
12. Hubbard P. An Invitation to CALL: Foundations of Computer-Assisted Language Learning. APACALL. 2021.
13. Isaieva S. Essence and features of innovative learning in higher education. *Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change*: Proceedings of VI International scientific-practical conference. Volume 1, 23-24 April 2020. Sumy : Publishing house of Sumy SPU named after A.S. Makarenko. P. 13–16. 2020.
14. Kidd D. How to select the right digital materials for your students. Cambridge University Press. 2019.
15. Long D., Carlson D. Mind the Map: How Thinking Maps Affect Student Achievement. *Network : an Online Journal for Teacher Research*. 2011.
16. Liu F., Vadivel B., Rezvani E., Namaziandost E. Using Games to Promote English as a Foreign Language Learners' Willingness to Communicate: Potential Effects and Teachers' Attitude in Focus. *Frontiers in Psychology*. 2021.
17. Ojeda-Ramirez S., Ritchie D., Warschauer M. AI literacy for multilingual learners: Storytelling, role-playing, and programming. *The CATESOL Journal*. 2024.
18. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press. 2014.
19. Tate T., Warschauer M. Equity in online learning. *Educational Psychologist*. 2022.
20. Tomlinson B. and Whittaker C. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. London : British Council. 2013.

Ісаєва С. Д., Гринюк С. П.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Кияновський Артем Олександрович,

ORCID ID: 0009-0009-9762-8366

кандидат педагогічних наук,

заслужений працівник освіти України, директор

Лицей «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради

ГУМАНІТАРНО ЗОРІЄНТОВАНИ МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

HUMAN-CENTERED METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND SOCIAL MEDIA IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розглянуто гуманітарно зорієнтовані методичні підходи до використання штучного інтелекту й соціальних мереж у сучасному закладі освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким поширенням цифрових технологій, які істотно трансформують педагогічну діяльність, водночас випереджаючи методичне та етичне осмислення їхнього впливу на освітній процес.

Дослідження ґрунтується на якісному аналізі інституційної методичної роботи педагогічного колективу, зокрема регулярних професійних нарад, колективних обговорень і рефлексивних практик, спрямованих на узгодження використання цифрових інструментів із гуманітарними цілями освіти. У цьому контексті підкреслювалася необхідність системного підходу до роботи з цифровим контентом, розвитку навичок усвідомленого сприйняття інформації та формування відповідального цифрового громадянства. Штучний інтелект розглядається як допоміжний інструмент педагогічної діяльності, а соціальні мережі – як педагогічний простір, що потребує методичного супроводу й етичного регулювання. Викладені в статті висновки частково сформульовані під час дискусій на науково-практичних конференціях, засіданнях методичних об'єднань учителів, де регулярно постають питання щодо впливу соціальних мереж на формування критичного мислення, ціннісних орієнтацій учнів.

У результаті виокремлено ключові методичні орієнтири, спрямовані на збереження провідної ролі педагога, формування відповідального ставлення до цифрових технологій та підтримання гуманітарного виміру освіти в умовах цифрової трансформації, а саме: принцип людиноцентризму як базовий орієнтир використання штучного інтелекту; принцип педагогічної відповідальності, що передбачає критичне ставлення до результатів, отриманих за допомогою штучного інтелекту; принцип прозорості використання штучного інтелекту; принцип розвитку рефлексивної культури.

Ключові слова: гуманітарна педагогіка; методична робота; штучний інтелект в освіті; соціальні мережі; педагогічна рефлексія.

The article explores humanitarian-oriented methodological approaches to the use of artificial intelligence and social media in contemporary educational institutions. The study is motivated by the rapid growth of digital technologies, which have significantly transformed pedagogical practices without sufficient methodological and ethical reflection. In this context, digital tools increasingly shape educational practices, communication patterns, and learning environments, creating new challenges for educators and educational institutions.

The research is based on a qualitative analysis of institutional methodological work carried out by the teaching staff, including regular professional meetings, collective discussions, and reflective practices, aimed at aligning the use of digital tools with the humanitarian goals of education. The study emphasizes the importance of a systemic approach to working with digital content, developing critical information perception skills, and promoting responsible digital citizenship among students. These aspects are crucial for maintaining the educational mission of schools in the face of ongoing digital transformation.

The article conceptualizes artificial intelligence as a supportive tool that can support pedagogical activity but cannot replace professional judgment, ethical responsibility, or the value-based orientation of teaching. Similarly, social media is seen as a specific pedagogical space that requires deliberate methodological guidance, critical supervision, and ethical regulation in order to prevent the erosion of educational values and to promote meaningful learning experiences.

The conclusions presented in the article were partially formulated during discussions held at scientific and practical conferences and meetings of teachers' methodological associations, where issues related to the impact of social media on the development of students' critical thinking and value orientations are regularly addressed. As a result of the study, key methodological guidelines were identified, aimed at preserving the leading role of the educator, fostering a responsible attitude toward digital technologies, and sustaining the humanitarian dimension of education under conditions of digital transformation. These guidelines include the principle of human-

centeredness as a fundamental orientation for the use of artificial intelligence; the principle of pedagogical responsibility, which presupposes a critical evaluation of results generated with the assistance of artificial intelligence; the principle of transparency in the use of artificial intelligence; and the principle of developing a reflective culture within the educational community.

Key words: human-centered pedagogy; methodological work; artificial intelligence in education; social media in education; pedagogical reflection.

Постановка проблеми. Цифровізація освіти й активне впровадження інструментів штучного інтелекту та соціальних мереж створюють нові можливості для розвитку освітнього процесу, водночас актуалізуючи низку методичних і гуманітарних викликів. У сучасних освітніх практиках цифрові технології дедалі частіше використовують як універсальні інструменти оптимізації навчання, однак застосування їх нерідко супроводжується ризиками втрати педагогічної автономії, зниження рівня рефлексії та формалізації освітньої взаємодії.

У наукових дослідженнях останніх років зростає увага до необхідності переосмислення ролі педагога в умовах цифрової трансформації, зокрема в контексті використання штучного інтелекту й соціальних медіа. Водночас питання гуманітарного виміру методичної роботи закладу освіти, спрямованої на підтримку ціннісних орієнтирів і відповідальної педагогічної практики, залишаються недостатньо систематизованими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд сучасних міжнародних досліджень засвідчує зростання інтересу наукової спільноти до гуманітарного виміру цифрової трансформації освіти. У працях останніх років дедалі частіше наголошується на необхідності переосмислення ролі педагога в умовах активного використання штучного інтелекту й соціальних мереж, а також на ризиках редукції педагогічної діяльності до технічних процедур.

У контексті гуманітарно зорієнтованої педагогіки дослідники підкреслюють, що цифрові технології не можна розглядати як нейтральні інструменти (напр., Г. Бієста [2]), адже вони формують нові практики взаємодії, модифікують освітні відносини та впливають на ціннісні орієнтири учасників освітнього процесу. Саме тому дедалі більшої актуальності набувають підходи, що поєднують технологічні можливості з принципами відповідальності, рефлексії та людиноцентризму.

Значний внесок у розроблення критичного підходу до використання цифрових технологій в освіті зроблено в дослідженнях, присвячених аналізу освітньої політики та інституційних змін (Н. Селвін [11], Б. Вільямсон, Р. Ейнон та Дж. Поттер [16]). Автори наголошують, що

цифровізація освіти має розглядатися як тривалий процес, що потребує методичного супроводу на рівні закладу освіти, а не як сукупність окремих технологічних рішень.

Окремий блок сучасних досліджень стосується використання штучного інтелекту в освітньому середовищі. Міжнародні аналітичні документи [6; 7] та наукові публікації (С. К. Говард та ін. [5], А. Джобін, М. Ієнка та Е. Вайєна [8], Р. Гупта [12]) акцентують на тому, що штучний інтелект має доповнювати педагогічну діяльність, а не підміняти її. Особлива увага приділяється питанням етичного регулювання, прозорості алгоритмів та збереження автономії педагога у прийнятті професійних рішень.

У дослідженнях, присвячених соціальним мережам, соціальні медіа розглядаються як важливий освітній і соціокультурний простір. Науковці С. Лівінгстон і А. Блум-Росс [9], Л. Панграціо, А.-Л. Годхе, А. Г. Л. Ледесма [10], К. Хартунг та ін. [14] відзначають, що педагогічна присутність у соціальних мережах потребує нових методичних підходів, спрямованих на формування відповідального цифрового громадянства, підтримку безпечної комунікації та розвиток критичного мислення.

Попри значний масив наукових публікацій, аналіз літератури свідчить про недостатню увагу до інституційної методичної роботи як ключового механізму гуманітарного супроводу цифрових змін у закладі освіти. Більшість досліджень зосереджені на окремих технологіях або індивідуальних педагогічних практиках, тоді як питання колективної рефлексії та методичного узгодження залишаються фрагментарно висвітленими. У зв'язку з цим актуалізується потреба в дослідженнях, що поєднують аналіз сучасних міжнародних підходів із вивченням реального досвіду інституційної методичної роботи. Такий підхід дає змогу не лише узагальнити теоретичні положення, а й запропонувати практично зорієнтовані методичні рішення, релевантні до умов сучасного закладу освіти.

Метою статті є обґрунтування гуманітарно зорієнтованих методичних підходів до використання штучного інтелекту й соціальних мереж у закладі освіти на основі аналізу інституційної методичної роботи педагогічного колективу.

Виклад основного матеріалу. Методологічну основу дослідження становить якісний інституційний підхід, орієнтований на аналіз методичної роботи закладу освіти як цілісного педагогічного процесу. Такий підхід дає змогу розглядати використання штучного інтелекту та соціальних мереж не як ізольовані технологічні практики, а як складники системи професійної взаємодії педагогів з учнями й батьками.

Дослідження здійснювалося в Ліцеї «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради протягом тривалого часу в межах педагогічних експериментів на всеукраїнському рівні, спрямованих, зокрема, на гуманітарний супровід цифрової трансформації освітнього процесу (за темами «Цілісний розвиток особистості учня в інформаційному просторі навчального закладу» – наказ МОН України №1860 від 30.12.2013, «Педагогічна система авторського закладу освіти «Школа гуманітарної праці» – наказ МОН України №896 від 23.06.2025), а також між експериментами у формі педагогічного спостереження, контентного моніторингу, аналізу емпіричних даних. Основну увагу було зосереджено на регулярній методичній роботі педагогічного колективу, зокрема на педагогічних нарадах, професійних обговореннях і дискусіях під час науково-практичних конференцій, засідань методоб'єднань учителів щодо доцільності, меж та етичних аспектів використання цифрових інструментів.

Емпіричний матеріал дослідження включав протоколи педагогічних нарад, узагальнені матеріали інституційних обговорень, а також аналітичні нотатки, підготовлені в межах методичної роботи. Дані збиралися систематично, що дало змогу простежити стійкі тенденції та повторювані педагогічні позиції.

Аналіз емпіричних даних проводився із застосуванням тематичного аналізу, що вможливило виокремлення ключових смислових блоків, пов'язаних з гуманітарними орієнтирами педагогічної діяльності, роллю педагога в умовах цифровізації та методичними принципами використання штучного інтелекту й соціальних мереж.

Особливу увагу приділено забезпеченню аналітичної достовірності дослідження. Матеріали інтерпретовано з урахуванням повторюваності тем, узгодженості позицій учасників методичної роботи та зіставлення результатів обговорень у різні періоди дослідження.

Застосований підхід відповідає сучасним вимогам до якісних досліджень у педагогіці [3; 15] та зумовлює обґрунтування отриманих

результатів без редукції складних гуманітарних процесів до формалізованих показників.

Наголосимо, що в Ліцеї «Школа гуманітарної праці» Херсонської обласної ради соціальні мережі розглядаються не лише як інструмент комунікації, а як повноцінний педагогічний простір, що впливає на характер взаємодії між учасниками освітнього процесу [1, с. 37]. Цифрове середовище формує нові моделі педагогічної присутності, змінює способи представлення навчального матеріалу й актуалізує питання відповідальності та професійної етики.

Аналіз матеріалів методичних обговорень засвідчив, що використання соціальних мереж в освітній практиці потребує чітких методичних орієнтирів. Педагог у цифровому просторі постає насамперед як модератор взаємодії, приклад цифрової культури, носій гуманітарних цінностей [10; 16]. Саме тому методична робота колективу була спрямована на узгодження індивідуальних педагогічних практик із загальними інституційними підходами.

Особливу увагу під час обговорень і дискусій приділяли межах педагогічної присутності в соціальних мережах. Визначалися принципи доцільності, професійної дистанції та відповідального використання цифрових платформ. Соціальні мережі розглядалися як середовище, у якому педагогічний вплив реалізується не стільки через формальний контроль, скільки через особистий приклад, інтонацію та культуру спілкування [1, с. 36].

Методичні дискусії також торкалися питання впливу соціальних мереж на формування критичного мислення та ціннісних орієнтацій учнів. У цьому контексті підкреслювалася необхідність системного підходу до роботи із цифровим контентом, розвитку навичок усвідомленого сприйняття інформації, формування відповідальності щодо цифровізації життя.

Отже, соціальні мережі в межах гуманітарно зорієнтованого методичного підходу – це простір педагогічної взаємодії, що потребує постійного рефлексивного супроводу. Системна методична робота забезпечує узгодженість підходів, підтримання професійної автономії педагога та збереження гуманітарного виміру освіти в умовах цифровізації.

Використання штучного інтелекту в освітньому процесі потребує чіткого методичного й ціннісного визначення його ролі [4; 6; 13]. У межах гуманітарно зорієнтованого підходу штучний інтелект – це в жодному разі не

автономний суб'єкт освітньої діяльності, а допоміжний інструмент, що підтримує професійну діяльність педагога й розширює можливості організації освітнього процесу.

Завдяки аналізу інституційної методичної роботи виокремлено **принцип людиноцентризму** як базовий орієнтир використання штучного інтелекту. Прийняття педагогічних рішень, оцінювання результатів навчання й формування ціннісних орієнтацій залишаються у сфері відповідальності педагога. Штучний інтелект у цьому контексті виконує функцію інтелектуальної підтримки, а не заміни професійного судження.

Другим важливим методичним принципом є **принцип педагогічної відповідальності**. Використання алгоритмічних інструментів супроводжується усвідомленням можливих обмежень, похибок і ризиків автоматизованих рішень. У межах методичних обговорень наголошувалося на необхідності критичного ставлення до результатів, отриманих за допомогою штучного інтелекту, та обов'язкової педагогічної інтерпретації таких даних.

Принцип прозорості використання штучного інтелекту передбачає відкритість щодо цілей, способів і меж застосування цифрових інструментів в освітньому процесі. Педагогічний колектив визначав доцільність використання штучного інтелекту залежно від освітніх завдань, вікових особливостей учнів і змісту навчального матеріалу.

Особливе значення має **принцип розвитку рефлексивної культури**. Методична робота була спрямована на формування здатності педагогів аналізувати власний досвід використання штучного інтелекту, обговорювати педагогічні наслідки цифрових рішень і коригувати практики відповідно до гуманітарних цілей освіти.

Методичні принципи використання штучного інтелекту формуються як результат колективної професійної рефлексії та інституційного узгодження. Такий підхід дає змогу інтегрувати цифрові інновації в освітній процес без втрати педагогічної автономії та гуманітарного змісту освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило

обґрунтувати гуманітарно орієнтований підхід до методичної роботи закладу освіти в умовах активного використання штучного інтелекту та соціальних мереж. Здобуті результати засвідчують, що цифрові технології можуть ефективно інтегруватися в освітній процес за умови системного методичного супроводу їх та чіткого ціннісного позиціонування.

Аналіз інституційної методичної роботи показав, що ключову роль у гуманітарному осмисленні цифрових змін відіграє колективна професійна рефлексія. Регулярні педагогічні наради, обговорення й рефлексивні практики створюють умови для узгодження підходів, визначення меж використання цифрових інструментів і збереження провідної ролі педагога в освітньому процесі.

Соціальні мережі та інструменти штучного інтелекту в межах дослідження розглядаються не як автономні чинники трансформації освіти, а як складники педагогічного середовища, що потребують постійного методичного й етичного супроводу. Такий підхід мінімізує ризики формалізації педагогічної діяльності та підтримує гуманітарний вимір освітньої взаємодії.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання запропонованих методичних орієнтирів у роботі педагогічних колективів, які перебувають у процесі цифрової трансформації. Описані принципи (принцип людиноцентризму; принцип педагогічної відповідальності; принцип прозорості використання штучного інтелекту; принцип розвитку рефлексивної культури) можуть слугувати основою для розроблення локальних методичних рекомендацій і програм підвищення кваліфікації педагогів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням емпіричної бази, залученням порівняльного аналізу досвіду різних закладів освіти й поглибленим вивченням впливу цифрових інструментів на професійну ідентичність педагога. Окремим напрямом подальшої наукової роботи може стати дослідження механізмів інституційного управління цифровими інноваціями в освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кияновський А. Інтегративний підхід до використання соціальних мереж у «Школі гуманітарної праці». *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. № 3(66). С. 33–38. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.3.5>.
2. Biesta G. *World-centred education: A view for the present*. NY–London : Routledge, 2021. 126 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003098331>.
3. Braun V., Clarke V. *Thematic analysis : A practical guide*. SAGE. 2022. 269 p. URL: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/thematic-analysis/book248481>.

4. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education / Kasneci E., et al. (23 authors). *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. 102274. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>.
5. Educational data journeys: Where are we going, what are we taking and making for AI? / Howard S. K., et al. (10 authors). *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2022. Vol. 3. 100073. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100073>.
6. Guidance for generative AI in education and research / UNESCO; Miao Fengchun, Holmes Wayne. *UNESCO*. 2023. 44 p. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.
7. Holmes W., Tuomi I. State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*. 2022. Vol. 57(4). P. 542–570. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>.
8. Jobin A., Ienca M., Vayena E. The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*. 2019. Vol. 1. P. 389–399. URL: <https://www.nature.com/articles/s42256-019-0088-2>.
9. Livingstone S., Blum-Ross A. Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press, 2020. 274 p. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780190874698.001.0001>.
10. Pangrazio L., Godhe A.-L., Ledesma A. G. L. What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*. 2020. Vol. 17(6). P. 442–459. DOI: <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>.
11. Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates. 3rd ed. London–NY : Bloomsbury Academic, 2021. 232 p. URL: <https://www.bloomsbury.com/us/education-and-technology-9781350145566/>.
12. Shaping The Future Of Education With Artificial Intelligence: Scenarios And Strategic Priorities / Rameshwar Gupta, et al. (7 authors). *International Journal of Environmental Sciences*. 2025. Vol. 11, № 21. P. 1885–1897. DOI: <https://doi.org/10.64252/8dkvws09>.
13. Stahl B. C. Artificial intelligence for a better future: An ecosystem perspective on the ethics of AI and emerging digital technologies. UK : Springer, 2021. 124. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-69978-9>.
14. Teachers of TikTok: Glimpses and gestures in the performance of professional identity / Hartung C., et al. (5 authors). *Media International Australia*. 2022. Vol. 186, № 1. P. 81–96. DOI: <https://doi.org/10.1177/1329878X211068836>.
15. Tracy S. J. Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact. 2nd ed. Wiley, 2019. 432 p.
16. Williamson B., Eynon R., Potter J. Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*. 2020. Vol. 45(2). P. 107–114. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>.

Кияновський А. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 13.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Куришев Євген Володимирович,

ORCID ID: 0000-0002-0836-0735

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри інструментально-виконавської майстерності

факультету музичного мистецтва та хореографії

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

СИСТЕМНА МОДЕЛЬ ФОРТЕПІАННО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВОКАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТА

SYSTEM MODEL OF PIANO PERFORMANCE TRAINING FOR VOCALISTS IN THE CONTEXT OF STUDENT PROFESSIONAL AUTONOMY

Метою статті є дослідження системної моделі фортепіанно-виконавської підготовки вокалістів у контексті формування професійної автономії студента та визначення ефективних підходів до поєднання технічної, гармонічної, ритмічної та аналітичної підготовки. Автор пропонує інтегративну модель навчання, що поєднує фортепіанну практику з основною вокальною спеціалізацією, сприяючи розвитку самостійності у виконанні та глибшому розумінню музичного матеріалу. У статті проаналізовано педагогічні концепції та практичні моделі, які демонструють поетапне формування техніко-інтерпретаційних компетенцій, включно з оволодінням базовими інструментальними навичками, ритмічною точністю, гармонічним прогнозуванням і аудіальним контролем. Особливу увагу приділено міждисциплінарній взаємодії теоретичної та практичної підготовки, що забезпечує комплексне опанування репертуару та розвиток інтерпретаційного мислення. Результати дослідження вказують на важливість системної інтеграції теорії і практики для формування автономного вокаліста, здатного до самостійної інтерпретації, адаптації до різних стилістичних завдань і рефлексії власного виконання. Практична цінність статті полягає у демонстрації моделей навчання, які сприяють стійкому професійному розвитку, підвищенню виконавської виразності та формуванню висококваліфікованого музиканта, готового до активної творчої діяльності в сучасному музичному середовищі. Новизна дослідження полягає у пропозиції комплексного підходу, що інтегрує інструментальну та вокальну підготовку, та обґрунтуванні його ролі у розвитку професійної автономії студентів. Представлені висновки можуть слугувати методологічною основою для удосконалення навчальних програм у вищій музичній освіті та розвитку інноваційних форм підготовки виконавців.

Ключові слова: вокал; фортепіанна підготовка; професійна автономія; інтегративний підхід; виконавський аспект.

The aim of the article is to examine a systematic model of piano-accompaniment training for vocalists in the context of developing students' professional autonomy, as well as to identify effective approaches for integrating technical, harmonic, rhythmic, and analytical skills. The author proposes an integrative teaching model that combines piano practice with the main vocal specialization, promoting greater independence in performance and a deeper understanding of musical material. The article analyzes pedagogical concepts and practical models that illustrate the step-by-step formation of technical and interpretative competencies, including the mastery of basic instrumental skills, rhythmic accuracy, harmonic forecasting, and aural control. Special attention is given to the interdisciplinary interaction between theoretical knowledge and practical training, ensuring comprehensive repertoire mastery and the development of interpretative thinking. The study's findings highlight the importance of systematically integrating theory and practice in shaping an autonomous vocalist capable of independent interpretation, adapting to diverse stylistic tasks, and reflecting on their own performance. The practical significance of the article lies in demonstrating training models that foster sustainable professional growth, enhance expressive performance, and contribute to the formation of highly qualified musicians prepared for active creative engagement in contemporary musical environments. The novelty of the research consists in proposing a comprehensive approach that integrates instrumental and vocal training and in substantiating its role in developing students' professional autonomy. The conclusions presented can serve as a methodological basis for improving higher music education curricula and for developing innovative forms of performer training.

Key words: vocal performance; piano training; professional autonomy; integrative approach.

Постановка проблеми. Вокальне мистецтво сутнісно корелює з глибинним осягненням музичної структури, детермінованою гармонічною та ритмічною інфраструктурою твору, що виступає фундаментальною передумовою для адекватної художньої інтерпретації. В даній контекстуальній площині фортепіано набуває статусу інструментально-пізнавального ресурсу, який ініціює

розширення музично-світоглядного горизонту студентів-вокалістів, девелопує навичковий комплекс нотного читання і критичне розуміння гармонічних постулатів, що є невід'ємним для вокальної практики. Фортепіано функціонує як своєрідна творча лабораторія, де здобувачі освіти експлорують гармонічні послідовності, ритмічні структури та мелодичні лінії, що есенційно збагачує їхнє цілісне уявлення про музику та формує інтерпретаційне мислення. Проте, диференціація між інструментальною та вокальною спеціалізаціями зумовлює, що вокалісти постфактум не володіють глибокою технічною базою. Ця об'єктивна диспропорція детермінує необхідність розробки спеціально адаптованої методологічної моделі, яка б гармонізувала фундаментальні технічні дефініції з пріоритетним акцентуванням на підтримці музичного аудіювання, гармонічного мислення та здатності до автономного акомпанування.

Актуальність проблематики посилюється вимогами сучасної професійної діяльності. Від музикантів очікується широкий спектр компетенцій, що охоплюють високий рівень виконавства та глибинне розуміння музичної теорії, здатність до міжжанрової адаптації та культурної інтеграції. Таким чином, місія педагога трансформується від простого навчання базовій техніці до сприяння формуванню цілісного музичного мислення, інтегрованого у вокальне виконавство. Це вимагає впровадження системної парадигми, що інкорпорує педагогічні, методичні та психологічні механізми, адаптовані до індивідуально-типологічних особливостей та професійних потреб цієї категорії студентів.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних дослідженнях, присвячених фортепіанно-виконавській підготовці вокалістів, простежується стійка тенденція до поєднання традиційних і новітніх педагогічних методів, інтеграції різних форм мистецької діяльності, а також переосмислення ролі викладача у формуванні творчої автономної особистості майбутнього вокаліста. Опрацьовані праці охоплюють як теоретичні засади професійної підготовки, так і практичні моделі її реалізації в умовах сучасної мистецької освіти, що зазнає інтенсивних трансформацій. У низці українських публікацій, присвячених фортепіанній підготовці студентів-вокалістів, визначаються ключові напрями вдосконалення освітнього процесу, пов'язані з імплементацією компетентнісного та міждисциплінарного підходів. Останні дослідження підкреслюють, що фортепіанне навчання для студентів-вокалістів

має бути цілеспрямованим, адаптованим до специфіки вокальної спеціалізації і включеним у міждисциплінарну освітню траєкторію (напр., обґрунтування навчальної програми «Фортепіано» для сольного співу). Ці українські роботи також виокремлюють практичну потребу в систематизації методик та створенні спеціалізованих програм, що враховують обмежений інструментальний час та вокальні особливості студентів. Монографічні та методичні видання, присвячені теорії й практиці акомпанементу, детально аналізують мистецтво концертмейстерства як окрему педагогічну дисципліну, пропонуючи широке джерело вправ, репертуарних рекомендацій і методичних підходів до підготовки акомпаніаторів і концертмейстерів. Українські підручники й навчальні посібники з теорії акомпанементу містять як історико-теоретичний, так і практично-методичний матеріал, що є корисним фундаментом для розробки курсів фортепіано для вокалістів. Іншомовна література демонструє широку предметну палітру – від практичних посібників і підручників «Piano for Singers» та «The Complete Collaborator» до академічних досліджень і дисертацій, що досліджують шляхи підготовки акомпаніаторів і методики навчання співпраці піаніста з виконавцем. Праці практиків підкреслюють прикладну важливість навичок самоаккомпанементу, швидкого читання, транспонування й стилістичної гнучкості як ключових елементів автономії вокаліста. Одночасно сучасні дослідження акцентують увагу на поєднанні теоретичних знань і практичних компетенцій, націлених на розвиток творчого мислення й міжжанрової адаптивності акомпаніатора/вокаліста

Так Кононова М. у статті «Теоретико-методичний концепт вокальної виконавської школи у працях Валентини Антонюк» [1] аналізує основи вокальної методики, запропонованої українським педагогом. Авторка підкреслює значення системного підходу до формування вокальної майстерності, який включає поетапне опанування техніки, розвиток музичного слуху, артикуляції та інтерпретаційних навичок. Особлива увага приділяється ролі викладача як фасилітатора розвитку творчої автономії студента, здатного до самостійного опрацювання репертуару та рефлексії власних виконавських рішень. Дослідження підкреслює історико-педагогічний контекст розвитку української вокальної школи та її актуальність у сучасній освіті. Ляшенко О. Д. та Бутенко Т. М. [2] у роботі «Навчальний курс «Фортепіано» як складова фахової підготовки студента-вокаліста»

акцентують на інтеграції фортепіанної підготовки у вокальне навчання. Автори доводять, що системна робота з фортепіано розвиває гармонічне мислення, ритмічну точність та музичний слух, забезпечуючи основу для професійної автономії студента. Педагогічна модель передбачає послідовне формування технічних і інтерпретаційних навичок, поєднуючи практичні вправи з теоретичними знаннями з гармонії та музичної структури. Матюшенко-Матвейчук В. [3] у статті «Вокальна підготовка на основі використання фонетичного методу» пропонує сучасний методичний підхід до розвитку вокальної техніки, що включає фонетичне моделювання звуку та артикуляційних процесів. Авторка зазначає, що такий підхід сприяє більш точному формуванню вокальної інтонації та ритміки, підсилює музично-слухову компетентність і є ефективним у поєднанні з фортепіанною підготовкою для формування професійно автономного студента. Boiko I. [4] у статті «Practical aspects of the independent work of the accompanist» розглядає питання самостійної роботи акомпаніатора, яка тісно пов'язана з розвитком автономності вокаліста. Автор акцентує на важливості самостійного опрацювання партитури, розвитку синхронізації з вокалістом та технічної підготовки акомпанементу як ключових факторів успішної вокально-фортепіанної взаємодії. Chen X. [5] у дослідженні «Research on the Role of Piano Accompaniment in Vocal Music Singing» підкреслює значення фортепіанного супроводу як активного компонента вокальної практики. Фортепіано не лише підтримує вокаліста, а й стимулює розвиток гармонічного слуху, ритмічної чутливості та інтерпретаційних навичок. Автор пропонує системну методику інтеграції акомпанементу в навчальний процес для посилення професійної автономії студента. Yu J. [6] у статті «Talking about the Organic Combination of Vocal Music and Piano Accompaniment» розглядає органічне поєднання голосу та фортепіано у вокальному виконанні. Автор підкреслює синхронізацію музичних та емоційних компонентів як ключову умову ефективної вокальної підготовки та розвитку самостійного музичного мислення. Zhu J. [7] у роботі «Study on the Synchronous Performance of Vocal Music and Piano» аналізує проблематику синхронного виконання голосу і фортепіано. Дослідження показує, що така практика значно розвиває виконавську автономію студента, формує здатність до адаптації вокальних партій під власні вокальні можливості та сприяє комплексному розвитку музичної компетентності.

Невирішена проблема, що детермінує актуальність даного дослідження, полягає у відсутності цілісної систематизованої та професійно орієнтованої моделі, яка б забезпечувала ефективну інтеграцію технічних, методичних та психологічних аспектів фортепіанно-виконавської підготовки спеціально для вокалістів. Потреба полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічних імперативів, що мінімізують технічне перевантаження, зберігаючи при цьому максимальну ефективність у розвитку ключових когнітивно-виконавських функцій.

Мета статті. Головна телеологічна установка статті полягає у розробці та теоретико-методологічному обґрунтуванні системної парадигми фортепіанно-виконавської підготовки студентів-вокалістів, з акцентуванням на інтеграції професійно орієнтованих педагогічних імперативів, структурних компонентів та специфічного методичного інструментарію.

Методи дослідження. Методологічною основою дослідження виступає системний підхід, що слугує ключовою теоретичною платформою для моделювання навчального процесу як цілісної, взаємодетермінованої системи, де всі елементи спрямовані на досягнення конкретної професійної мети. У процесі структуризації емпіричних даних та формування теоретичного концепту застосовувалися методи аналізу, синтезу та класифікації, що дозволили диференціювати провідні педагогічні принципи та структурні компоненти системи. Педагогічне управління процесом навчання, яке водночас виступає як емпірична складова дослідження, охоплювало наступні діагностичні та управлінські механізми: діагностика індивідуально-типологічних особливостей: Включає врахування рівня первинної підготовки студента та його когнітивних схильностей з метою адаптації навчальних завдань та мінімізації ризику перевантаження. Проєктування методичних алгоритмів: Структурування навчальних занять у послідовні етапи, що забезпечують комплексне охоплення технічних вправ та інтерпретаційного аналізу.

Виклад основного матеріалу. Концептуальною віссю фортепіанно-виконавської підготовки студентів-вокалістів виступає інтегративний системний підхід, що має на меті не лише узгодження окремих методичних та педагогічних процедур, а передусім – формування якісно нового освітнього середовища, де всі елементи перебувають у стані функціональної взаємодоповнюваності [1, 113]. Такий підхід ґрунтується на розумінні фортепіанної підготовки як

складного багаторівневого процесу, що поєднує когнітивні, моторні, слухові та інтерпретаційні механізми [2, 270–271]. Інтегративність системи полягає в тому, що вона синтезує педагогічні імперативи, структурні компоненти та методичні стратегії у єдину операційну модель, яка забезпечує формування автономного виконавця – суб'єкта, здатного не просто відтворювати музичний текст, а й онтологічно осмислювати його через рефлексію, інтерпретацію та адаптацію до власної вокальної специфіки [3].

Цілісність такого освітнього простору зумовлюється когерентністю взаємодії його внутрішніх елементів: педагогічні імперативи визначають спрямування навчального впливу, структурні компоненти задають організаційно-функціональні рамки, а методичні інструменти реалізують ці рамки у практиці. Саме їх синергетична взаємодія оптимізує професійну вокальну діяльність, перетворюючи фортепіанну підготовку на чинник, що не обтяжує, а, навпаки, розширює можливості вокаліста. У такій системі фортепіано перестає бути факультативною дисципліною – воно стає засобом формування внутрішнього музично-структурного слуху, мислення та інтерпретаційної свободи. З огляду на специфічні освітні потреби вокалістів – обмежений доступ до інструментальної техніки, домінування вокальної моторики, залежність від дихального апарату – педагогічні принципи мають спрямовувати підготовку на підтримку основної спеціалізації. Це означає, що акцент переноситься на розвиток тих компетенцій, які є ядром професійної вокальної діяльності: аудіального контролю, гармонічного прогнозування та ритмічної детермінації [1, 113]. Аудіальний контроль забезпечує відповідність між внутрішнім звуковим образом і реальним вокальним виконанням; гармонічне прогнозування формує здатність вокаліста передбачати горизонтальні та вертикальні зрушення в музичній тканині, що підсилює інтонаційну точність та художню переконливість; ритмічна детермінація гарантує стабільність темпоритмічної структури, без якої неможлива стійка вокальна подача та ансамблева узгодженість [5, 12].

Фортепіанна підготовка, будучи традиційно допоміжною щодо вокалу, у межах системної парадигми трансформується у важливий конструктивний чинник професійного становлення. Вона екстерналізує внутрішні музично-слухові уявлення студента, дозволяє операціоналізувати музичні структури, які вокаліст часто сприймає

інтуїтивно, та сприяє глибшому розумінню вокального репертуару. Через роботу з фортепіанним текстом вокаліст набуває здатності моделювати гармонічні послідовності, аналізувати форму, відчувати ритмічні зрушення, що значно розширює межі його художнього мислення. Таким чином, фортепіано слугує не лише технічним інструментом, а й когнітивним медіатором між внутрішнім слухом та вокальною дією.

Принцип професійної орієнтованості у цій системі передбачає цільове спрямування навчальних завдань на розвиток саме тих компетенцій, які мають безпосередній вплив на якість вокального виконання. Зокрема, це формування спроможності передбачати гармонічні послідовності, миттєво реагувати на модальні зрушення, усвідомлювати структурну логіку фрази. Такий підхід підсилює інтерпретаційну виразність вокаліста, оскільки надає йому інструментарій для свідомого керування художнім змістом музичного твору. Принцип інтеграції теорії та практики забезпечує синтез музикознавчого аналізу з виконавською діяльністю [6]. Коли робота над гармонічною структурою, метроритмічною архітектонікою чи мотивно-тематичними зв'язками поєднується з безпосереднім практичним виконанням, формується єдине когнітивно-виконавське поле, у якому розуміння переходить у навичку, а навичка – у художньо осмислену дію. Це є ключовим чинником формування цілісного музичного мислення вокаліста.

Поетапність навчання, як ще один системотвірний принцип, забезпечує природне, ненасильницьке нарощування технічних навичок. Розвиток інструментальних компетенцій відбувається ґрадуїровано: від оволодіння базовою технікою гри – до гнучкого інтерпретаційного та композиційного осмислення музичного тексту. Такий підхід запобігає надмірному когнітивному й моторному навантаженню, підвищує продуктивність навчання й забезпечує стійкість сформованих навичок.

Структурні компоненти педагогічного процесу формують операційну архітектоніку системи підготовки та забезпечують її внутрішню цілісність [1, 128]. Педагогічний компонент визначає зміст, логіку та концептуальну рамку курсу, слугуючи підґрунтям для відбору навчального репертуару, релевантного для формування музичного слуху, ритмічної точності й гармонічного мислення майбутнього вокаліста. Саме в межах цього компонента окреслюється система навчальних цілей, вибудовується прогресія складності й інтегрується змістова

наповненість, спрямована на міждисциплінарний розвиток виконавця.

Методичний компонент репрезентує технологічну сторону навчального процесу – алгоритм побудови занять, який враховує специфічні обмеження, ресурсні можливості та професійні потреби вокалістів. Він охоплює ретельно структурований комплекс вправ і навчальних процедур: розвиток технічної точності (артикуляційної, моторної, педалізаційної), формування метроритмічної стабільності, удосконалення гармонічної чутливості та інтонаційної осмисленості. Сукупність цих елементів створює ґрунт для професійної вокально-виконавської інтерпретації, оскільки дозволяє студентам не лише відтворювати музичний текст, а й усвідомлювати його структурно-логічну природу, тонально-гармонічні взаємозв'язки та стилістичні маркери [7].

Психологічний компонент виконує мотиваційно-стимулювальну та регулятивну функції. Він спрямований на формування внутрішньої мотивації, емоційної включеності та професійно важливих якостей, що забезпечують стійку динаміку розвитку. Ключовим завданням цього компонента є створення усвідомлення позитивного впливу фортепіано на основну вокальну спеціалізацію: гармонічне підґрунтя розширює інтерпретаційний кругозір, ритмічна дисципліна підсилює структурованість вокального виконання, а навички самосупроводу та читання партитури сприяють цілісному музичному становленню [4]. У такий спосіб психологічний компонент підтримує не лише зацікавленість, а й довготривалу професійну стійкість студента.

У рамках системної парадигми методика фортепіанно-виконавської підготовки постає як цілісна модель формування ключових виконавських компетенцій, що забезпечують становлення автономного музиканта – здатного до самостійного опрацювання матеріалу, критичної рефлексії власних виконавських рішень та гнучкої адаптації вокальних партій відповідно до художніх і технічних завдань. Специфічний методичний інструментарій, орієнтований на потреби вокалістів, включає: Гармонічний аналіз – формування здатності оперативно ідентифікувати тональні відношення, гармонічні формули, типові модуляційні схеми, що сприяє глибшому розумінню композиційної логіки та інтонаційної структури твору. Метроритмічну роботу – побудову цілісного ритмічного континууму, підвищення стабільності темпоритму та запобігання ритмічним дискрепансіям у процесі індивідуального

й ансамблевого виконання. Розвиток навичок читання з листа та візуально-моторної координації, які значно прискорюють освоєння нового репертуару, формують здатність швидко орієнтуватися в нотному тексті та підвищують варіативність виконавських рішень. Освоєння транспонування, що є критично важливим інструментом адаптації вокальних партій до індивідуальних діапазонних можливостей, а також поглиблення розуміння гармонічної структури твору. Формування навичок акомпанементу та самосупроводу, які зміцнюють професійну автономію студента, розширюючи його можливості як у навчальних, так і в концертно-виконавських ситуаціях. У сукупності ці аспекти створюють методичну екосистему, що сприяє цілісному розвитку вокаліста як музиканта-інтерпретатора, здатного до інтегрованого мислення, гармонічної аналітики, технічної варіативності та художньо-виконавської самостійності.

Технічна підготовка в контексті фортепіанної роботи для вокалістів не розглядається як самоціль; вона функціонує як інструмент розвитку музичного мислення та забезпечення виконавської конфігурації. Гама виконують бінарну функцію – слугують матеріалом для розвитку рухової координації та водночас формують гармонічне аудіювання, прив'язуючи моторні патерни до структурних закономірностей тональності. Етюди спрямовані на розвиток артистичної виразності, деталізації фразування, артикуляції та динаміки, що безпосередньо транслюється у вокальне виконання. Специфіка опрацювання різних різновидів техніки – арпеджіо, октав, акордів – у вокалістів акцентує увагу на контролі кінематики рухів, усвідомленні м'язових відчуттів, варіативності ритмічних схем та пошуку оптимальної артикуляційної моделі. Раціоналізація технічної підготовки ґрунтується на системі методів: повторення, поступового нарощування швидкості та динаміки, варіативності артикуляційних та ритмічних структур, а також смислового членування, яке трансформує механічні дії у свідомий виконавський процес. Інтеграція технічних вправ із вокальною артпрактикою (наприклад, виконання гам із сольфеджуванням мелодичних ступенів) визначається як ефективний засіб формування єдності слухового, вокального та інструментального досвідів.

Художньо-інтерпретаційна робота над репертуаром становить кульмінаційну фазу підготовки та передбачає залучення всього комплексу виразних засобів музичної семіотики. Метроритм,

темп і агогіка, динаміка, артикуляційно-звукові характеристики, гармонічне мислення, техніки педалізації та оптимальний вибір аплікатури утворюють багаторівневий інтерпретаційний континуум, у межах якого студент-вокаліст досягає структурну логіку та художню семантику твору. Інтерпретаційна діяльність передбачає не лише репродукцію авторських приписів, а й творчий аналіз варіативних можливостей, що дозволяє вокалісту розвивати власний художній почерк. Стратегія підбору та опрацювання репертуару передбачає його диверсифікацію – поєднання класичних, сучасних та фольклорних творів, які забезпечують різнобічність технічних і художніх завдань. Персоналізація репертуару забезпечує відповідність матеріалу індивідуальним вокальним можливостям, контекстуалізація сприяє глибокому розумінню культурно-історичного підґрунтя виконуваних творів, а розвиток виконавської автономії формує здатність студента самостійно добирати, адаптувати та інтерпретувати фортепіанний матеріал.

Таким чином, системна парадигма фортепіанно-виконавської підготовки студентів-вокалістів постає як цілісний теоретико-методологічний комплекс, у якому інтеграція педагогічних імперативів, структурних компонентів та спеціалізованих методичних практик забезпечує ефективний розвиток професійних компетенцій і формування високорівневої виконавської автономії.

Висновки. Проведений аналіз педагогічних, методичних і психологічних засад фортепіанно-виконавської підготовки вокалістів засвідчив, що ефективність формування професійних компетенцій майбутніх співаків безпосередньо залежить від системної організації навчального процесу. Педагогічний компонент визначає логіку та структурну наповненість курсу, забезпечуючи добір репертуару й формування цілісної інтонаційно-гармонічної бази. Методичний компонент

репрезентує технологію виконавської підготовки, орієнтовану на розвиток технічної точності, ритмічної стабільності, гармонічної чутливості та аналітичного мислення. Психологічний компонент, у свою чергу, підсилює внутрішню мотивацію, сприяє усвідомленню взаємозв'язків між фортепіанною та вокальною підготовкою й формує стійкість професійного зростання. Узагальнення функціональних зв'язків між цими компонентами дає підстави стверджувати, що фортепіанно-виконавська підготовка вокалістів має розглядатися як цілісна педагогічна система, спрямована на становлення автономного музиканта-інтерпретатора, здатного до самостійного опрацювання матеріалу, рефлексії власних виконавських стратегій та гнучкої адаптації вокальних партій. Специфічний методичний інструментарій – гармонічний аналіз, ритмічна робота, читання з листа, транспонування, акомпанемент – утворює комплекс компетенцій, що істотно розширює творчі та професійні можливості студента.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розширенні компетентнісних моделей фортепіанної підготовки вокалістів та уточненні методичних інструментів, що безпосередньо впливають на якість вокально-виконавської інтерпретації. Доцільним убачається емпіричне вивчення ефективності гармонічного аналізу, читання з листа та транспонування, а також розроблення діагностичних критеріїв для оцінювання рівня фортепіанно-виконавських умінь. Подальшої уваги потребує дослідження мотиваційних механізмів, що забезпечують стійкість професійного розвитку вокалістів у процесі опанування фортепіанної дисципліни. Перспективним напрямом є також інтеграція цифрових інструментів і адаптивних навчальних платформ у методику підготовки, що сприятиме підвищенню автономності студентів і модернізації освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кононова М. Теоретико-методичний концепт вокальної виконавської школи у працях Валентина Антонюк. Часопис Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського. 2019. Vol. 4, No 45. P. 113–130.
2. Ляшенко О. Д., Бутенко Т. М. Навчальний курс «Фортепіано» як складова фахової підготовки студента-вокаліста. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2025. No 217. P. 270–275. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-270-275>.
3. Матюшенко-Матвейчук В. Вокальна підготовка на основі використання фонетичного методу. Слобожанські мистецькі студії. 2024. DOI: <https://doi.org/10.32782/art/2024.1.15>.
4. Boiko I. Practical aspects of the independent work of the accompanist. International Science Journal of Education & Linguistics. 2024. Vol. 3, No 4. P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240304.01>.
5. Chen X. Research on the Role of Piano Accompaniment in Vocal Music Singing. Education, Science, Technology, Innovation and Life. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23977/icamei.2019.240>.

6. Yu J. Talking about the Organic Combination of Vocal Music and Piano Accompaniment. *Frontiers in Art Research*. 2019. Vol. 1, No 6. P. 30–33. DOI: <https://doi.org/10.25236/FAR.2019.010605>

7. Zhu J. Study on the Synchronous Performance of Vocal Music and Piano. *Frontiers in Art Research*. 2023. Vol. 5, No 10. DOI: <https://doi.org/10.25236/FAR.2023.051013>.

Куришев Є. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 04.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Резунова Олена Сергіївна,

ORCID ID: 0000-0003-3315-0294

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філології**Дніпровський державний аграрно-економічний університет***Нашиванько Ольга Вікторівна,**

ORCID ID: 0000-0001-9856-4397

*кандидат філологічних наук,**старший викладач кафедри мовної підготовки та гуманітарних наук
Дніпровський державний медичний університет*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВОГО ПИСЬМА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

THE DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC WRITING CULTURE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE

Глобалізація зумовлює нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців, необхідною складовою якої стає іншомовна мовленнєва компетентність. У статті робиться спроба проаналізувати ефективні методи формування культури наукового письма здобувачів вищої освіти засобами іноземної мови.

Авторками розтлумачено базове для здійсненого дослідження поняття «культура наукового письма», яке слід розглядати як комплекс лінгвістичних, стилістичних і комунікативних навичок, що забезпечують створення текстів, які відповідають нормам наукового стилю та вимогам академічної спільноти.

Розкрито значення іноземної мови для формування культури наукового письма, яка має значний дидактичний потенціал оскільки передбачає роботу з автентичними науковими текстами, академічною лексикою, типовими мовними структурами та композиційними моделями наукових жанрів.

Використання системи вправ охарактеризовано як один з найефективніших методів формування культури наукового письма здобувачів вищої освіти.

Авторками надано приклади вправ для формування культури наукового письма, а саме: вправи для розвитку вмінь здобувачів розпізнавати й розмежувати базові терміни академічного письма, вміння коректно оперувати академічною лексикою англійською мовою та усвідомлювати відмінності між видами джерел і способами посилання, вправи на розуміння правил пунктуації під час написання наукових текстів та цитувань.

Доведено, що система вправ сприяє формуванню термінологічної грамотності, аналітичних і практичних умінь академічного письма, розвитку навичок роботи з науковими джерелами та дотримання принципів академічної доброчесності, забезпечує усвідомлене використання посилань, правильне оформлення бібліографії та коректне перефразування іншомовних наукових текстів.

Зазначено, що для досягнення максимальної ефективності важливо правильно обирати та інтегрувати матеріали у навчальний процес.

Ключові слова: культура наукового письма, здобувачі вищої освіти, іноземна мова, система вправ.

Globalization imposes new requirements on the professional training of future specialists, a necessary component of which is foreign language speech competence. The article attempts to analyze effective methods of forming a culture of scientific writing among higher education students by means of a foreign language.

The authors explain the basic concept of "scientific writing culture" for the conducted research, which should be considered as a complex of linguistic, stylistic and communicative skills that ensure the creation of texts that meet the norms of scientific style and the requirements of the academic community.

The importance of a foreign language for the formation of scientific writing culture is revealed, which has significant didactic potential, since it involves working with authentic scientific texts, academic vocabulary, typical language structures and compositional models of scientific genres.

The use of exercises is characterized as one of the most effective methods of developing scientific writing culture among higher education students.

The authors provided examples of exercises, namely: exercises for developing of students skills to recognize and distinguish basic terms of academic writing, the ability to operate academic vocabulary in English correctly and awareness of the differences between types of sources and methods of reference, exercises for understanding the rules of punctuation when writing scientific texts and citations.

It is proven that the system of exercises contributes to the formation of terminological literacy, analytical and practical skills of academic writing, the development of skills in working with scientific sources and adherence to the principles of academic integrity, ensures the conscious use of references, the correct design of the bibliography and the correct paraphrasing of foreign-language scientific texts.

It is noted that to achieve maximum efficiency, it is important to correctly select and integrate materials into the educational process.

Key words: culture of scientific writing, higher education students, foreign language, system of exercises.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції України до світового освітньо-наукового простору володіння навичками академічного письма є необхідною передумовою успішної навчальної, науково-дослідницької та професійної діяльності майбутніх фахівців, оскільки саме через письмову форму здійснюється репрезентація результатів наукового пошуку, аргументація власної позиції та комунікація з науковою спільнотою.

Культура наукового письма передбачає не лише дотримання мовних і стилістичних норм, а й уміння логічно структурувати текст, коректно формулювати наукові положення, аргументувати висновки, користуватися термінологією та дотримуватися принципів академічної доброчесності. Проте, слід зазначити, що значна частина здобувачів вищої освіти відчуває труднощі під час створення наукових текстів: недостатній рівень володіння академічною лексикою, порушення логіки викладу, невміння працювати з джерелами, некоректне цитування та узагальнення наукової інформації.

Особливої ваги ця проблема набуває у зв'язку зі зростанням ролі іноземної мови в науково-освітньому процесі. Іноземна мова сьогодні є не лише навчальною дисципліною, а й інструментом професійного та наукового спілкування, доступу до сучасних досліджень, участі у міжнародних проєктах, академічній мобільності та публікаційній діяльності. Саме через іноземну мову здобувачі долучаються до світового наукового дискурсу, засвоюють загальноприйняті стандарти академічного письма, жанрові особливості наукових текстів і моделі аргументації.

Викладання іноземної мови має значний дидактичний потенціал для формування культури наукового письма, оскільки передбачає системну роботу з автентичними науковими текстами, академічною лексикою, типовими мовними структурами та композиційними моделями наукових жанрів.

Отже, актуальність досліджуваної проблеми визначається суспільним запитом на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до якісної наукової комунікації, необхідністю підвищення рівня академічної грамотності здобувачів та потребою інтеграції вітчизняної вищої

освіти в міжнародний науково-освітній простір. Саме це зумовлює необхідність цілеспрямованого дослідження процесу формування культури наукового письма здобувачів вищої освіти засобами іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування культури наукового письма як важливого аспекту професійної компетентності здобувачів вищої освіти є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Серед вітчизняних дослідників цієї проблеми слід відзначити О. Коваль, Т. Можарову, Н. Непийводу, П. Селігея, І. Кочана, які приділяють увагу як лінгвістичним, так і методичним аспектам розвитку наукового письма. Зарубіжні вчені, такі як J. Swales, С. Bazerman, М. Halliday, G. Candlin та R. Hyland, досліджують жанрові особливості наукового письма, структуру академічних текстів, стилістичні та риторичні засоби, а також питання академічної комунікації. Водночас, майже відсутні системні дослідження щодо формування культури наукового письма здобувачів засобами англійської мови, що визначає актуальність подальшого наукового пошуку в цій сфері.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та охарактеризувати шляхи формування культури наукового письма здобувачів засобами іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Формування високої культури наукового письма є ключовим компонентом професійної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах глобалізації науки. Сучасні вимоги до наукової комунікації передбачають не лише володіння рідною мовою, але й здатність створювати наукові тексти іноземною мовою, особливо найчастіше англійською, адже вона є міжнародною мовою наукового спілкування. Здатність продукувати власні дослідження, представляти їх у міжнародних виданнях, брати участь у конференціях і успішно публікувати результати залежить від рівня сформованих навичок академічного письма іншою мовою.

Логіка нашого дослідження вимагає уточнення поняття «культура наукового письма». Аналіз робіт науковців, дозволив констатувати, що досліджуваний феномен слід розуміти, як комплекс

лінгвістичних, стилістичних і комунікативних навичок, що забезпечують створення текстів, які відповідають нормам наукового стилю та вимогам академічної спільноти. Розуміння культури наукового тексту включає розуміння правильності використання термінології, пунктуації, вміння логічно та аргументовано побудувати текст [2; 4; 5; 7].

Крім того, погоджуючись з думкою дослідниці А. Вихрущ, вважаємо, що культура наукового письма має базуватись на науковій доброчесності, толерантності, боротьбі з плагіатом, культурі спілкування, науковій етиці тощо [1].

У науково-педагогічній літературі підкреслюється, що іноземна мова, яка органічно інтегрована в процес розвитку навичок академічного письма здобувачів вищої освіти, сприяє

розвитку критичного та аналітичного мислення здобувачів через роботу з автентичними джерелами; допомагає оволодівати міжкультурними нормами академічного дискурсу та надає доступ до світової науки.

Аналіз методичної літератури та практичний досвід дозволив зробити висновок, що найефективнішим методом формування культури наукового письма здобувачів є система вправ [2; 3; 5; 6; 7].

Так, для розвитку вмінь здобувачів розпізнавати й розмежувати базові терміни академічного письма, вміння коректно оперувати академічною лексикою англійською мовою та усвідомлення відмінностей між видами джерел і способами посилання нами були запропоновані наступні вправи:

Task 1. Find the correct definition to the following terms:

The term	Definition
1) an in-text reference	a) all the sources that you have referred to in your text (ordered in alphabetical order of authors' or sources names)
2) a reference	b) credible sources on a topic, often used in dissertations, theses, and research papers
3) a reference list	c) a brief reference – often just an author's last name and a date or page number
4) a primary source (an original source)	d) the representation of another person's language, thoughts, ideas, or expressions as one's own original work
5) a secondary source	e) complete information about a source and where it can be found
6) the literature	f) works that analyze, interpret, or describe a primary source
7) to paraphrase	g) to express the meaning of the writer or speaker (or something written or spoken) using different words
8) plagiarism	h) an artifact, document, diary, manuscript, autobiography, recording, or any other source of information that was created at the time under study

Task 2. Find the correct example of the following terms:

1) an in-text reference	2) a reference	3) a reference list
4) a primary source	5) a secondary source	6) to paraphrase

a) theses, dissertations, government reports, symposia and conference proceedings, original artwork, poems, photographs, speeches, letters, diaries, interviews, autobiographies...

b) A few researchers in the linguistics field have developed training programs designed to improve native speakers' ability to understand accented speech (Derwing et al., 2002; Thomas, 2004)

c) edited works, books and articles that interpret or review research works, histories, biographies, literary criticism ...

d) Watson, J. (2012). *Human caring science: A theory of nursing* (2nd ed.). Jones & Bartlett Learning.

e) "The average citizen of the UK throws away 20 kg of plastic per month." (Thompson, 2023). / According to Thomson (2023) British people are among the biggest users of plastic in Europe, throwing away kilograms of plastic each month.

f) Ashbourn, J. (2014) *Biometrics in the new world: the cloud, mobile technology and pervasive identity*. 2nd edn. London: Springer.

Mintel (2019) *Sports and energy drinks – UK*. Available at: <http://www.academic.mintel.com> (Accessed: 5th July 2022).

Tiwari, S. and Ambinakudige, S. (2020) 'Street-scapes and stereotyping: streets named after Martin Luther King, Jr., and the geographies of racial identity', *GeoJournal*, doi: 10.1007/s10708-020-10291-4.

World Health Organization (2020) *Salt reduction*. Available at: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/salt-reduction> (Accessed: 24 June 2022).

Важливою складовою культури наукового письма є розуміння правил пунктуації під час написання наукових текстів. Для закріплення умінь

здобувачів розпізнавати, розрізняти та правильно застосовувати пунктуаційні знаки у наукових текстах, можна запропонувати наступні вправи:

Task 1. Study the name, the pronunciation and the graphic image of the punctuation marks.

Name and pronunciation	Graphic image	Examples
square brackets [skweə 'brækɪt]	[]	According to Payne [5]...
round brackets [raʊnd 'brækɪt]	()	Hobbs (2003)
semi-colons [semi 'kəʊlən]	;	(Hobbs (2003); Herbert (1988))
superscript ['su:pəskrɪpt]	[2]	chemical and mathematical subscripts. ^[2]
coma ['kəʊmə]	,	Dulewicz, V., Higgs, M. (2004). Can Emotional Intelligence Be Developed? <i>International Journal of Human Resource Management</i> . 15(1), 95-111
ampersand ['æmpəsænd]	&	Dulewicz, V. & Higgs, M. (2004). Can Emotional Intelligence Be Developed? <i>International Journal of Human Resource Management</i> . 15(1), 95-111

Task 2. Read the parts of scientific texts and determine which punctuation marks are used. Write their names in English.

1. According to Smith [12], the results confirm the hypothesis.
2. Brown (2018) argues that motivation plays a key role.
3. Several studies confirm this view (Hobbs, 2003; Herbert, 1988).
4. The experiment was repeated three times [3].
5. Johnson, L., White, R. (2019). Language and Cognition.
6. Dulewicz, V. & Higgs, M. (2004).

Task 3. Choose the correct punctuation option that complies with the conventions of academic writing

1. According to Taylor ___ 7 ___ the theory was revised.
a) (7) b) [7] c) {7}
2. Green ___ 2015 ___ emphasises the role of context.
a) [2015] b) (2015) c) ;2015;
3. Several authors support this idea ___ Brown, 2010 ___ White, 2012 ___.
a) , , b) ; ; c) & &
4. The results were confirmed ___ 4 ___.
a) (4) b) [4] c) <4>
5. Dulewicz, V. ___ Higgs, M. (2004).
a) and b) & c) +
6. In references, authors' surnames are separated by
a) commas b) semicolons c) brackets

Отже, система вправ є ефективним методом формування культури наукового письма здобувачів, адже вони сприяють формуванню термінологічної грамотності, аналітичних і практичних умінь академічного письма, розвитку навичок роботи з науковими джерелами та дотримання принципів академічної доброчесності, забезпечують усвідомлене використання посилань, правильне оформлення бібліографії та коректне перефразування іншомовних наукових текстів. Проте для досягнення максимальної ефективності важливо правильно обирати та інтегрувати матеріали у навчальний процес.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження встановлено, що формування культури наукового письма здобувачів вищої освіти є важливою складовою їхньої професійної та дослідницької підготовки, особливо в умовах інтеграції української вищої освіти до європейського й світового академічного простору. Використання іноземної мови як засобу навчання сприяє не лише розвитку мовної компетентності, а й засвоєнню норм і стандартів міжнародного наукового дискурсу, зокрема логіки викладу, аргументації, термінологічної точності та академічної етики.

Доведено, що систематичне впровадження вправ, спрямованих на роботу з науковими джерелами іноземною мовою, опанування прийомів цитування, перефразування, оформлення внутрішньотекстових посилань і списків

використаних джерел, забезпечує формування в здобувачів умінь критичного аналізу наукової інформації та дотримання принципів академічної доброчесності. Такі завдання сприяють усвідомленню відмінностей між первинними й вторинними джерелами, запобіганню плагіату та розвитку самостійності в науково-дослідницькій діяльності.

Отже, навчання наукового письма засобами іноземної мови доцільно розглядати як інтегрований процес, що поєднує мовну, методологічну та

академічну підготовку здобувачів вищої освіти. Реалізація зазначеного підходу створює умови для підвищення якості наукових текстів, розвитку дослідницької культури та підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективної академічної комунікації в міжнародному науковому середовищі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у науковому обґрунтуванні ефективних підходів та педагогічних умов формування культури наукового письма засобами іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вихруц А.В. Академічне письмо: структура і завдання. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 112–116. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2021.1.11979.
2. Козолуп М., Комар Р. Навчання академічного письма у вищій школі: теоретико-методологічні засади. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. № 29, Том 2. С. 220–225. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209471>.
3. Кравченко, О. Іноземна мова як засіб формування компетентності з академічного письма в умовах міждисциплінарного підходу до навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 220. С. 209–212. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-209-212>.
4. Резунова О. С. Формування культури наукового мовлення майбутніх докторів філософії на заняттях з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 23, том 3. 2019. С. 128–132. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166817>.
5. Серебрянська І. «Основи академічного письма» в закладах вищої освіти: міждисциплінарне спрямування. *Освітологічний дискурс*, 2021, № 1(32). С. 87–100. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.6>.
6. Bailey Stephen. *Academic writing. A Handbook for International Students*. Routledge. p. 344, 2018.
7. Dorothy E. Zemach, Lisa A. Rumisek, *Academic writing: from paragraph to essay*. Oxford, U.K.: Macmillan Education. 2017.
8. Karpenko N., Smelianska V. Integrative approach to teaching academic writing to the first-year students of the foreign language faculties. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (3(30), 2019. 18–22. DOI: <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2019.166289>.

Резунова О. С., Нашиванько О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 25.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Суласва Наталія Вікторівна,

ORCID ID: 0000-0001-5066-8605

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри музики імені Григорія Левченка,

декан факультету педагогічної і мистецької освіти

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Шинкаренко Наталія Владиславівна,

ORCID ID: 0009-0007-4148-9948

асистент кафедри музики імені Григорія Левченка

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

НАРОДНА ПІСНЯ І ВИКОНАВСЬКІ МОДЕЛІ ПОЛТАВСЬКИХ СПІВАКІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

FOLK SONG AND PERFORMANCE MODELS OF POLTAVA SINGERS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE ART TEACHER

У статті обґрунтовано систему навчання сольного співу майбутніх учителів мистецтва, побудовану на поєднанні народної пісні та виконавських моделей полтавських співаків як носіїв регіональної вокальної традиції. Наголошено, що в умовах російсько-української війни звернення до української пісенної спадщини набуває не лише освітнього, а й національно-ідентифікаційного значення, адже народна пісня є потужним чинником формування духовної стійкості й культурної тяглості суспільства.

На основі аналізу праць з етномузикології та вокалознавства розкрито особливості полтавської пісенної традиції, що характеризується м'яким кантиленим мелосом, світлою тембральністю, силабічністю та природною декламаційністю.

Доведено, що народна пісня є ефективним вихідним матеріалом для формування базових вокально-технічних навичок здобувачів мистецько-педагогічної освіти, зокрема дихальної опори, чистої інтонації та природного фразування. Показано доцільність поетапного переходу від фольклорного матеріалу до авторських творів полтавських композиторів, що забезпечує збереження зв'язку з першоджерелом і розширює виконавські можливості студентів. Окреслено значення виконавських моделей провідних співаків Полтавщини як професійних орієнтирів формування інтонаційної культури майбутніх педагогів.

Запропоновано поетапну модель професійного становлення здобувача освіти – від засвоєння народнопісенної основи до інтерпретаційної самостійності. Підкреслено, що така система сприяє розвитку технічної та художньої майстерності, формуванню національно-культурної ідентичності, художнього смаку й педагогічної відповідальності майбутнього вчителя мистецтва, а регіональна традиція Полтавщини постає чинником неперервності української культурної пам'яті.

Ключові слова: народна пісня; Полтавщина; сольний спів; виконавська модель; професійна підготовка вчителя мистецтва; українська ідентичність.

The article substantiates a system of solo singing training for future art teachers based on the combination of folk song and performance models of Poltava singers as bearers of the regional vocal tradition. It is emphasized that in the context of the Russian-Ukrainian war, turning to the Ukrainian song heritage acquires not only educational but also national and identity-related significance, since folk song acts as a powerful factor in shaping spiritual resilience and cultural continuity of society. Based on the analysis of works in ethnomusicology and vocal studies, the specific features of the Poltava song tradition are revealed, which are characterized by a soft cantilena melos, bright timbre, syllabic structure, and natural declamatory manner.

It is proved that folk song is an effective initial material for the formation of basic vocal and technical skills of students of art and pedagogical education, in particular breath support, pure intonation, and natural phrasing.

The expediency of a gradual transition from folklore material to original works by Poltava composers is demonstrated, which ensures the preservation of the connection with the primary source and expands students' performance and interpretive capabilities.

The significance of performance models of leading Poltava singers as professional guidelines for shaping the intonational culture of future teachers is outlined. A step-by-step model of students' professional development is proposed – from mastering the folk-song foundation to interpretative independence.

It is emphasized that such a system contributes to the development of technical and artistic mastery, the formation of national and cultural identity, artistic taste, and pedagogical responsibility of the future art teacher, while the regional tradition of Poltava region appears as a factor of continuity of Ukrainian cultural memory.

Key words: folk song; Poltava region; solo singing; performance model; professional training of an art teacher; Ukrainian identity.

Постановка проблеми. У час, коли російсько-українська війна знову гостро поставила питання про здатність нашого народу утримувати духовну стійкість, особливої ваги набувають дослідження, що утверджують українську ідентичність у мистецько-освітньому просторі. Одним із найбільш потужних її носіїв є народна пісня – сакральний код нації, у якому зберігаються і сила, і ніжність, і гідність українського народу. Тому формування професійної вокальної культури майбутніх учителів мистецтва постає важливим завданням сучасної педагогіки, оскільки саме учитель, який володіє українською пісенною традицією, може донести до учнів її духовну сутність і плекати в них любов до рідної культури. В умовах повернення інтересу до регіональної спадщини особливо важливим є звернення до Полтавщини – колись численних фольклорних скарбів, батьківщини видатних етномузикознавців і митців, чия діяльність стала міцним підґрунтям національного мистецького поступу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняна етномузикологія представлена іменами класиків – Дмитра Яворницького, Миколи Лисенка, Філарета Колесси, Василя Верховинця, Петра Сокальського. Праця цих видатних мислителів заклала підвалини українського наукового погляду на народну пісню. Для нашого дослідження важливими є також студії, присвячені саме полтавському пісенному регіону: дослідження Л. Єфремової, яка збирила унікальні записи фольклору Полтавщини XIX – XXI ст.; сучасні вокалознавчі розвідки (В. Антонюк [1], Р. Лоцман [11], Ю. Карчової [8]), у яких наголошено на значенні народнопісенної моделі для формування виконавської культури студента. Важливим є й науковий аналіз творчості Раїси Кириченко, Діани Петриненко, Наталії Хоменко, Наталії Шинкаренко та інших носіїв полтавської вокальної школи, адже саме вони репрезентують той тип звучання, який уже став частиною культурного коду Полтавщини [17; 4; 14; 16]. Показовими є також праці Б. Гнида [6], В. Дріневської [7], Bunch Dayme [24], R. Miller [26], у яких ґрунтовно висвітлено закономірності вокальної техніки та педагогіки сольного співу.

У цьому контексті особливої ваги набуває звернення до творчої спадщини полтавських композиторів, до прикладу, Олексія Чухрая, Олександра Білаша, Григорія Левченка, Валерія Соколика тощо, чії твори увібрали в себе інтонаційний лад Полтавщини, її м'який мелос, світлу

тембральність і життєдайну лірику. Їхні пісні, поряд із народним матеріалом, становлять унікальний пласт вокального репертуару, необхідний для професійного становлення студента.

Метою статті є обґрунтування системи навчання сольного співу майбутніх учителів мистецтва на основі народної пісні й виконавських моделей полтавських співаків, що дає змогу сформулювати в здобувачів освіти вокально-інтонаційну культуру, укорінену в українську традицію. У межах цієї мети постають **завдання**: проаналізувати наукові джерела з вокальної педагогіки та фольклористики; висвітлити специфіку регіональної вокальної манери Полтавщини; охарактеризувати виконавські моделі полтавських співаків як орієнтири професійної зрілості; представити поетапну систему інтеграції народного та авторського матеріалу у фахову підготовку студента-вокаліста.

Виклад основного матеріалу. Шлях молоді до усвідомлення власного вокального голосу, національної інтонації й професійної відповідальності за збереження української культурної спадщини починається із народної пісні. Як колись Василь Верховинець чи Михайло Фісун спиралися у своїй педагогічній діяльності на живі фольклорні джерела Полтавщини, так і сучасний викладач закладу вищої педагогічної освіти має повертати здобувачів освіти до тієї музичної основи: чистої, природної, світлої, укоріненої в голосі й душі народу [22, с. 83].

Народна пісня у процесі навчання сольного співу майбутнього учителя мистецтва посідає винятково важливе місце, адже вона є тим матеріалом, що формує ціннісний фундамент молодого покоління українців. Вона є природним, психологічно доступним і методично ефективним ресурсом для формування базових музичних навичок студентів закладу вищої педагогічної освіти. Дослідники цілком слушно наголошують, що саме народнопісенний жанр створює оптимальні умови для розвитку інтонаційної точності, тембрової чутливості, природного фразування та первинної вокальної свободи, оскільки ґрунтується на мовленнєвій інтонації, зрозумілій і близькій молодій людині [7, с. 189; 8]. На цьому етапі народна пісня виконує кілька важливих функцій: розвиває слухову уважність, сприяє виробленню стабільної опори, формує почуття метроритму, чистоти строю та вміння співвідносити слуховий образ із вокальним звучанням, що узгоджується з практиками McKinney щодо формування вокальних навичок [25, с. 74].

З особливою пошаною слід говорити про регіональну специфіку Полтавщини – краю, де народна пісня завжди жила поруч із людиною, супроводжувала її працю, свята, переживання й мрії. Полтавські мелодії відзначаються лагідністю, співучістю, силабічністю, органічним поєднанням декламаційності й кантилен [13, с. 46; 22, с. 85]. Тембральна ясність, рівний звук, природне легато та інтонаційна прозорість створюють унікальні умови для розвитку слухової й вокальної культури. Навіть діалектні риси, зокрема, співзвучність голосних, м'якість приголосних, природна дикційна виразність, стають важливими педагогічними інструментами формування якісної артикуляційної бази [2, с. 57].

Як педагогічний інструмент народна пісня відкриває можливості для комплексного формування технічних компонентів сольного співу [6, с. 114; 2, с. 102; 26, с. 56], які підкреслюють значення природного вокального матеріалу. Саме на народних мелодіях найдоцільніше відпрацьовувати первинні елементи вокальної техніки, адже вони позбавлені надмірної мелізматичності й дозволяють зосередитися на природному звукоутворенні. Народна пісня м'яко долає м'язові затиски, повертає голос до природного, відновлює контакт зі звуковим корінням, що є важливим для становлення української вокальної школи [2, с. 41]).

Не менш важливим є її вплив на формування національної ідентичності здобувача мистецько-педагогічної освіти. Народна пісня занурює молоду людину у світ історичної пам'яті, родових кодів, образів, які століттями об'єднували українців у єдину співочу спільноту [23]. Через пісню рідного краю майбутній учитель мистецтва починає відчувати органічний зв'язок із Полтавщиною, відкриває для себе творчість таких митців, як Діана Петриненко, Раїса Кириченко, Наталія Хоменко, Валентина Колісник, Наталія Шинкаренко. У цих голосах – глибока емоційність, правдивість інтонації, природність художнього жесту, які стають для молоді моделями професійної та національної гідності [13; 14; 5; 17; 16].

Професійне становлення студента – це тривалий шлях, який, подібно до народної пісні, проростає зі «звукового зерна» в багатобарвну художню форму. На початковому етапі навчання такі навички, як дихання, опора, артикуляція, інтонаційна стабільність, ґрунтуються на базових положеннях вокальної педагогіки [25, с. 25; 27, с. 67]. Проміжний етап пов'язаний із переходом до авторських та академічних творів. Творчість, до прикладу, Олексія Чухрая, Олександра

Білаша, Григорія Левченка [12; 15; 3; 9; 10], зберігає інтонаційний код Полтавщини, тому є незамінним матеріалом для формування полісильного мислення та інтерпретаційної культури. На магістерському рівні особливо важливим є звернення до виконавських моделей Діани Петриненко, Раїси Кириченко, а нині й співавторки статті Наталії Шинкаренко [19; 2; 13; 14; 16; 17]. Їхній стиль втілює як народнопісенну природу, так і професійну вишуканість української вокальної школи.

Етапність підготовки має й педагогічний зміст: майбутній учитель мистецтва має не лише оволодіти вокальною технікою, а й навчитися передавати її дітям [11]. Поняття «виконавська модель» у контексті сольного співу доцільно розуміти як цілісну систему стійких інтонаційно-манерних, тембрових, стилістичних та інтерпретаційних характеристик конкретного співака. Наголосимо, що це не механічне копіювання голосу чи зовнішньої манери, а досягнення самої суті вокального мистецтва: того, як народжується звук, як формується дихання, як вибудовується фраза, як слово стає живим, а сцена – простором щирого діалогу між виконавцем і слухачем. Опанування такої «виконавської схеми» формує інтонаційно-професійну культуру майбутнього педагога, зберігаючи в ньому національну гідність і художню традицію [2, с. 89].

Дослідники української вокальної школи однакові: найбільш цінними є ті моделі, що вкорінені у національному ґрунті, адже вони поєднують технічну досконалість із автентичністю інтонаційного мислення [2, с. 94; 13, с. 47]. Особливо вагомим, на наш погляд, є музичний спадок народної артистки України Раїси Кириченко, у якому органічно поєднано народні пісні та твори композиторів, що глибоко відчували інтонаційний код Полтавщини, зокрема Олексія Чухрая, Валерія Соколика. Її виконання пісень «Я Україна», «Дівочий сон», «Доля у нас – два крила», «Святий вечір» вирізняється м'якою кантиленною манерою, світлим «відкритим» тембром, природним поєднанням розмовної інтонації та мелодійної лінії [13, с. 49].

У виконанні народної артистки України Діани Петриненко народно-авторські пісні «Ой у вишневому саду», «Ой не ходи, Грицю», «Зоре моя вечірняя» отримали нове, академічно виврене звучання. Її голос поєднує високу культуру дихання, витончене легато та глибоку ліричність, що є характерним для українського співу й особливо для Полтавщини [5].

Народна артистка України Наталія Хоменко, заслужена артистка України Валентина Колісник, а також викладач сольного співу кафедри музики імені Григорія Левченка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, провідна артистка Полтавської обласної філармонії (співавторка статті) Наталія Шинкаренко продовжують цю традицію, додають їй нових барв у народно-естрадному стилі та зберігають при цьому темброву чистоту, природність фразування та сценічну стриманість.

Аналіз манери полтавських співаків дає змогу виокремити кілька ключових характеристик, надзвичайно важливих для педагогічного моделювання. Передовсім – це робота з диханням: у записах Раїси Кириченко відчутні широкі, але природні фрази, вибудовані на міцній нижньореберно-діафрагмальній опорі. Завдяки диханню створюється враження внутрішнього світла, яке наповнює кожен звук. У виконаних нею творах помітна здатність співачки поєднувати плавну кантилену з чіткими декламаційними акцентами – без надриву, але з великою правдивістю [13, с. 49]. М'яка, рівна у всіх регістрах тембральна палітра полтавських голосів є зразком для наслідування. Делікатне портаменто, легкі прикраси, природні «під'їзди» до опорних звуків формують характерну полтавську співочу естетику. Водночас сценічна подача, властива народним артистам України Діані Петриненко та Раїсі Кириченко відзначається внутрішньою зосередженістю, без надмірної зовнішньої жестикуляції, що відповідає естетиці української стриманої шляхетності, що також може бути яскравим прикладом для молодого покоління українців [2, с. 128].

З педагогічного погляду виконавські моделі полтавських співаків є безцінним ресурсом. Завдяки ним майбутній учитель музичного мистецтва має можливість почути не абстрактне «еталонне звучання», а живий, національно вкорінений голос, у якому поєднані технічна віртуозність і народна правдивість [1, с. 56; 23, с. 41]. Робота з аудіо- та відеозаписами цих митців, або прослуховування та аналіз живого виконання викладача – Наталії Шинкаренко – на індивідуальних заняттях з сольного співу у здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти в ПНПУ імені В. Г. Короленка, дає змогу організувати аналітичне слухання, порівняти різні інтерпретації однієї пісні, усвідомити межі й можливості народної, академічної та народно-естрадної манери. Поетапне наслідування елементів виконавської моделі, зокрема, типу

дихання, форми голосних, атаки звуку, логіки фразування, допомагає здобувачеві освіти перейти від інтуїтивного співу до свідомої мистецької діяльності. Уведення таких моделей в освітній процес ПНПУ імені В. Г. Короленка створює ефект культурної тягlosti: студент відчуває себе частиною великої лінії спадкоємності – від народної пісні до професійного виконавця, від виконавця до педагога, від педагога до нового покоління українських співаків [13, с. 52; 14, с. 52].

Інтеграція народної пісні та виконавських моделей полтавських співаків у систему навчання сольного співу постає одним із найдієвіших шляхів формування національно-інтонаційної культури майбутнього вчителя мистецтва. Коли здобувачі освіти входять у світ фольклорної мелодики, вони занурюються в техніку звуковедення, артикуляційні моделі тощо, і, разом із тим, поринають у глибинний пласт історичної пам'яті, культурної тягlosti та духовної ваги, якою позначена пісенна традиція Полтавщини. Тому процес поєднання народного й авторського матеріалу, як і моделювання манери полтавських виконавців, потребує ретельно вибудованої методичної логіки.

З огляду на природність мовленнєвої інтонації та доступність амбітусу, народна пісня найперше виконує роль фундаменту, що дозволяє майбутньому учителю мистецтва органічно опанувати основи техніки сольного співу. У ній сконцентровано ті особливості, що є визначальними для формування вільного дихання, природної опори, чистої інтонації та кантиленного звуковедення. Тому навчання розпочинається зі співу побутових, протяжних і ліричних пісень Полтавської землі, де кожен звук узгоджується з мовною інтонацією, а фраза народжується із самого природного мовлення. Поступово ці твори стають стартовою платформою для переходу до більш складних вокальних структур. Якщо майбутній учитель музичного мистецтва упевнено оволодіває основними елементами техніки, у навчальний процес вводиться авторський репертуар полтавських композиторів – Олексія Чухрая, Олександра Білаша, Григорія Левченка, Валерія Соколика, які спиралися у своїй творчості на природний мелодико-інтонаційний код рідного краю. Їхні твори зберігають народну основу, але водночас ускладнюють фразу, розширюють теситуру, поглиблюють гармонічний зміст, що дозволяє студентіві відчувати поступове зростання технічних і художніх вимог.

Органічним продовженням цього процесу стає моделювання виконавських зразків,

представлених у творчості видатних полтавських співаків – народних і заслужених артистів України Діани Петриненко, Раїси Кириченко, Наталії Хоменко, Валентини Колісник, Наталії Шинкаренко. Їхні голоси постають живими носіями регіональної інтонаційної традиції, де м'якість тембру, кантилена, природне легато, світла манера фразування й тонке відчуття слова утворюють цілісний ідеал українського співу. Робота з цими виконавськими моделями на заняттях зі сольного співу допомагає майбутньому учителю музичного мистецтва «почути» професійний зразок, усвідомити, як формується атака звуку, яким є баланс регістрів, як відбувається перехід між ними, як будується кульмінаційна лінія, яким чином поєднується вокальна техніка зі змістовим акцентуванням тексту. Наслідування окремих елементів цих моделей, яке передбачає не копіювання, а вдумливе відтворення логіки дихання, характеру фрази, тембрових і динамічних відтінків, сприяє розвитку професійної рефлексії, необхідної для становлення технічно й інтерпретаційно самостійного виконавця.

Важливим чинником інтеграції народної та виконавської традиції в процесі професійної підготовки педагогів-митців стає добір репертуару. Він вибудовується таким чином, щоб здобувач освіти поступово переходив від найпростіших форм до складніших: від лагідних силабічних пісень до протяжних кантиленних творів, від авторських обробок до вокальних номерів з розгорнутою драматургією. Цей шлях дозволяє не втратити природність звучання, опанувати більш широкий арсенал технічних засобів, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності.

Не менш цінним складником інтеграційного процесу є поступове формування індивідуального вокального стилю. Коли здобувач освіти засвоює логіку полтавської співочої школи, її мелодійну ясність, світлу тембральність, природність фразування та високу повагу до слова, він отримує надійну опору для виявлення власної художньої індивідуальності. Регіональна традиція у цьому контексті постає не як обмеження, а як духовний і професійний фундамент, що допомагає майбутньому вчителю мистецтва зберігати національну виразність у поєднанні з сучасними виконавськими запитами.

Особливого значення набуває також педагогічний аспект інтеграції народної пісні та виконавських моделей. Оволодіння вокальною технікою та інтонаційно-стильовими нормами полтавського співу, створює підґрунтя

для включення цих надбань у власну методичну практику. Робота з дітьми та молоддю вимагає від учителя не лише технічної майстерності, а й уміння передавати живу традицію – ту, яку колись берегли й розвивали Василь Верховинець, Михайло Фісун, Григорій Левченко й численні носії народної пісенної культури Полтавщини.

Таким чином, майбутні учителі мистецтва, які проходять шлях від засвоєння народнопісенної основи до вивчення складних авторських творів і моделювання манери видатних полтавських співаків, отримують змогу формувати власну професійну позицію та ставати продовжувачами тієї духовно-мистецької лінії, яка єднає покоління українців і забезпечує неперервність нашого культурного коду.

Запровадження системного підходу до навчання сольного співу на основі народної пісні та виконавських моделей полтавських співаків є дієвим чинником професійного зростання здобувачів освіти, що проходять шлях від першого курсу до завершення магістерської підготовки. Цілісність цього підходу, в якому вокальна техніка, художньо-інтонаційна культура й педагогічні компетентності розвиваються у взаємному взаємозв'язку, забезпечує помітні результати, що простежуються у якості вокального звучання та в поглибленні національно-культурної ідентичності майбутніх учителів мистецтва. Одним з очевидних наслідків систематичної роботи з народнопісенним матеріалом є зростання вокально-технічного рівня студентів. Спів студентів стає рівнішим, виваженішим, набуває природної кантилени та внутрішньої опори, а технічні навички згодом переносяться на виконання складніших авторських і академічних творів. Власне, саме народнопісенна школа стає тим фундаментом, який дозволяє студентові органічно оволодівати новими художньо-технічними завданнями й без напруги входити у ширший вокальний репертуар.

Не менш показовим є розвиток інтерпретаційних і стилістичних компетентностей, що формується завдяки роботі з виконавськими моделями Діани Петриненко, Раїси Кириченко, Наталії Хоменко, Валентини Колісник, Наталії Шинкаренко. Звернення до їхньої манери дає студентам змогу відчувати, яким чином професійний співак вибудовує фразу, працює зі словом, відтінює тембровий малюнок, розподіляє дихання, вибудовує драматургію пісні. У поєднанні з аналізом народних першоджерел це формує в майбутніх вокалістів-педагогів здатність відчувати стильову

межу між народним, академічним та естрадно-народним виконанням, усвідомлювати, яка вокальна техніка відповідає змісту твору та його інтонаційній природі.

Особливо вагомим результатом системного підходу є зростання національно-культурної ідентичності студентів. Робота з народною піснею Полтавщини, звернення до манери видатних носіїв регіональної традиції, аналіз творчості провідних композиторів краю сприяє усвідомленню власної причетності до культурної історії рідного народу.

Важливим складником професійного становлення є також уміння застосовувати регіональні вокальні зразки у власній педагогічній діяльності. Під час практики студенти демонструють здатність організовувати роботу з дитячими та студентськими вокальними колективами, впроваджують народнопісенні зразки, моделі дихання, артикуляції, фразування, які перейняли від полтавських співаків.

Тож, система підготовки, збудована на основі поєднання фольклору, авторської традиції та виконавських моделей, не лише формує професійні навички студента, а й наділяє його методичним інструментарієм, необхідним для роботи з молодим поколінням.

Результатом такого підходу є готовність випускників бути виконавцями, повноцінно працювати з вокальними колективами, створювати навчально-методичні програми, добирати репертуар з урахуванням інтонаційної природи української пісні та педагогічних потреб учнів. Це означає, що системний підхід, який бере свій початок з народнопісенної основи та завершується

творчим моделюванням манери полтавських співаків, формує цілісну педагогічну особистість, здатну нести у світ українську пісенну традицію й утверджувати національну ідентичність у сучасному мистецько-освітньому просторі.

Висновки. Системний підхід до навчання сольного співу, що поєднує фольклорну основу, авторський репертуар та виконавські моделі, забезпечує цілісне професійне становлення майбутніх учителів мистецтва. Така підготовка формує високий рівень вокально-технічних умінь, інтерпретаційну свідомість, полістильове мислення та відповідальне ставлення до слова й музично-драматичної структури твору.

Паралельно у молодих людей зміцнюється національно-культурна ідентичність, зростає усвідомлення причетності до української пісенної спадщини, формується розуміння власної педагогічної місії щодо продовження регіональної музичної традиції. Важливо, що така система формує педагога, здатного зберігати автентичність українського звучання та адаптувати його до сучасних освітніх потреб.

Тож, навчання сольного співу, побудоване на народнопісенній основі й виконавських традиціях Полтавщини, є ефективною моделлю фахової підготовки, що впливає на формування технічно грамотного, художньо самостійного й духовно зрілого вчителя мистецтва, здатного нести українську пісню як вияв національної гідності та культурної тяглості. У час, коли українська пісня знову стає маркером нашої сили й пам'яті, саме такі педагогічні системи забезпечують збереження голосу нашої культури та її передачі наступним поколінням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підручник. Київ : Віпол, 2007. 174 с.
2. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : монографія. Київ : Українська ідея, 2001. 240 с.
3. Білаш О. Вибрані пісні : нотне видання. Київ : Музична Україна, 1979. 20 с.
4. Власова С. А. Творча діяльність Р. Кириченко в контексті сценічної інтерпретації народнопісенного виконавства. *Історія та сучасність: мистецтвознавчі студії*. 2020. № 1. С. 45–52.
5. Ганджа І. Феномен Діани Петриненко як співачки і педагога. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*. 2015. Вип. 41. С. 78–86.
6. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1997. 320 с.
7. Дріневська В. Важливість дотримання базових вокально-технічних принципів виконання народних пісень. *Культура і сучасність*. 2018. № 1. С. 189–195.
8. Карчова Ю. І. Українське народнопісенне виконавство в професійній музичній практиці останньої третини ХХ – початку ХХІ століть : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства. Харків, 2016. 17 с.
9. Левченко Г. С. Земле рідна моя : зб. пісень. Полтава : ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2008. 64 с.
10. Левченко Г. С. Тривожусь за народну пісню. *Рідний край*. 2008. № 2 (19). С. 162–163.
11. Лоцман Р. О. Методичні та українознавчі засади фахової підготовки виконавців народної пісні в умовах сучасного міста. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки»*. 2012. Вип. 108. С. 119–125.

12. Олексій Чухрай – корифей полтавського краю : біогр. нарис. Полтава, 2019.
13. Осадча В. М. Фольклорний світ Полтавщини та феномен Раїси Кириченко. У: Творчість Раїси Кириченко... Полтава : ПНПУ, 2013. С. 46–53.
14. Осипенко В. Виконавський стиль Раїси Кириченко в аспекті української ментальності. У: Творчість Раїси Кириченко... Полтава : ПНПУ, 2013. С. 54–61.
15. Пісні Олексія Чухрая зігрівають душу : біогр. матеріали. Полтава, 2024.
16. Романенко А. Наталія Шинкаренко – юна співачка з Градизька. У: Музичне краєзнавство Полтавщини: від витоків до сьогодення / уклад.: О. О. Лобач, Л. Л. Халецька. Полтава : ПОІППО, 2009. С. 169–171.
17. Руденко Я. В. Особливості голосоведіння Р. Кириченко. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтво»*. 2015. Вип. 31. С. 136–142.
18. Руденко Я. В. Творчість Раїси Кириченко як унікальна форма українського мистецтва. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтво»*. 2014. Вип. 30. С. 123–130.
19. Співаки України : енцикл. вид. / упоряд. І. М. Лисенко. Київ : Музична Україна, 2011. 704 с.
20. Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ–ХХІ століть : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ, 2013. 176 с.
21. Українська музична енциклопедія. Т. 4. Київ : ІМФЕ НАН України, 2013.
22. Ярко М. І. Українська народнопісенна традиція як концентрація ментальних утворень. *Народна творчість та етнографія*. 2010. № 6. С. 83–89.
23. Ярова М. В. Національне відродження України і виховання молоді засобами народнопісенної творчості. У: Виховний потенціал українського народного мистецтва, фольклору, обрядовості та звичаїв у роботі навчально-виховних закладів : матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару. Хмельницький : ХГПА, 2008. С. 283–286.
24. Bunch Dayme M. *Dynamics of the Singing Voice*. New York : Springer Verlag, 1997. 196 p.
25. McKinney J. C. *The Diagnosis and Correction of Vocal Faults*. Long Grove, IL : Waveland Press, 2005. 213 p.
26. Miller R. *Training Tenor Voices*. New York : Schirmer Books, 1993. 173 p.
27. Ware C. *Basics of Vocal Pedagogy*. New York : McGraw-Hill, 1998. 310 p.

Сулаєва Н. В., Шинкаренко Н. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 07.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Таможська Ірина Володимирівна,*ORCID ID: 0000-0003-0865-2380**доктор педагогічних наук, доцент,**професор кафедри інноваційної педагогіки,**освітніх трансформацій і лідерства**Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна***КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ****CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF DIGITAL PEDAGOGY**

У статті репрезентовано основні концептуальні підходи (ідеї, принципи, наукові погляди), що визначають сутнісні характеристики цифрової педагогіки та її цілі, роль цифрових технологій в освітньому процесі. Зазначено складники (4) структури проектування та впровадження цифрової педагогіки (орієнтація (спрямування), компетентність та ставлення педагогічних / науково-педагогічних працівників; теоретична основа; проектування цифрового освітнього середовища; очікувані результати навчання). Звернено увагу на переваги цифрової педагогіки для освітнього процесу (сприяння інтеграційним процесам в освітньому середовищі; можливість персоналізованого / продуктивного навчання, поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, формування цифрової компетентності; установлення постійного зворотного зв'язку, що підтримується завдяки оцінюванню та адаптивному навчанню; спільна робота / колаборація, різноманітність навчального контексту, підвищення мотивації), а також на негативні її аспекти (не рівний доступ до цифрових засобів та надмірне їх використання, технічні причини, зниження уваги, безпека, конфіденційність, недостатній рівень підготовленості педагогічних / науково-педагогічних працівників до ефективного використання цифрових інструментів у навчальному процесі, зниження соціальної взаємодії). Акцентовано увагу на тому, що цифрова педагогіка орієнтована на вивчення закономірностей створення, організації та оцінювання навчання в умовах цифрового середовища, а також на визначення певних умов, які сприяють ефективному використанню цифрових технологій для залучення (когнітивного, емоційного, поведінкового) здобувачів до освітнього процесу.

Спостережена тенденція до реалізації ініціатив / проектів (державних, міжнародних, громадських), спрямованих на цифровізацію освіти (Концепція розвитку цифрових компетентностей, Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників, цифрові платформи («Дія.Освіта», «Освіта для життя»), Device Coalition, EU4DigitalUA, DT4UA, міжнародні дистанційні підвищення кваліфікацій / стажування для педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти).

Ключові слова: цифровізація освіти, цифрова педагогіка, цифрові технології, педагогічні / науково-педагогічні працівники, здобувачі освіти.

The article introduces the main conceptual approaches (ideas, principles, and scientific views) that determine the essential characteristics of digital pedagogy, its goals, and the role of digital technologies in the educational process. Four structural components for designing and implementing digital pedagogy are identified: orientation (focus), competency and attitudes of pedagogical and academic staff; theoretical foundations; design of the digital educational environment; and expected learning outcomes. Attention is drawn to the advantages of digital pedagogy for the educational process, including support for integration processes within the educational environment; opportunities for personalized and productive learning; the combination of traditional and innovative teaching methods; the development of digital competency; the establishment of continuous feedback supported by assessment and adaptive learning; collaboration and cooperative work; diversity of learning contexts; and increased learner motivation. At the same time, its negative aspects are outlined, such as unequal access to digital tools and their excessive use, technical challenges, reduced attention span, security and privacy concerns, insufficient readiness of pedagogical and academic staff for the effective use of digital tools in teaching, and a decrease in social interaction. It is emphasized that digital pedagogy focuses on studying the patterns of designing, organising, and assessing learning in a digital environment, as well as on identifying specific conditions that contribute to the effective use of digital technologies to engage learners cognitively, emotionally, and behaviorally in the educational process.

The article mentions the tendency towards the implementation of initiatives and projects (state, international, and civic) aimed at the digitalisation of education, including the Concept for the Development of Digital Competencies, the Conceptual and Reference Framework for the Digital Competency of Pedagogical and Academic Staff, digital platforms (Diiia.Education, Education for Life), DeviceCoalition, EU4DigitalUA, DT4UA, international distance professional development programmes and internships for pedagogical and academic staff of higher education institutions.

Key words: digitalisation of education, digital pedagogy, digital technologies, pedagogical and academic staff, learners.

Постановка проблеми. Науковці наголошують, що «цифровізація освіти постає імперативом реформування освітньої галузі, головним / першочерговим завданням ефективного розвитку інформаційного суспільства в Україні» (В. Кремень, В. Биков, О. Ляшенко, С. Литвинова, В. Луговий, Ю. Мальований, О. Пінчук, О. Топуз) [31], що це «ключовий вектор» трансформаційних процесів у різних сферах людської діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства (А. Крулевський) [32].

Одним із репрезентативних свідчень актуальності питань, пов'язаних із цифровізацією освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС), а також в Україні, є запровадження відповідних ініціатив / проєктів (державних, міжнародних, громадських). Варто зазначити, що ЄС сприяє формуванню потужної «європейської екосистеми цифрової освіти» та працює над підвищенням цифрових компетентностей і навичок громадян для забезпечення успішного цифрового переходу. Однією з політичних ініціатив, що визначає спільне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі, є програма «Digital Education Action Plan» (2021–2027) (2020), орієнтована на підтримку національних систем освіти / навчання в їхній адаптації до цифрової епохи [1].

В Україні теж помітна тенденція до реалізації ініціатив / проєктів, що спрямовані на цифровізацію освіти, як-от: 1) Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року (03.03.2021) (визначено пріоритетні напрями й основні завдання з питань розвитку цифрових навичок і цифрових компетентностей, підвищення рівня цифрової грамотності населення в умовах розвитку цифрової економіки та цифрового суспільства) [35]; 2) Dіia. Education (Дія.Освіта) (платформа, що сприяє розвитку цифрових навичок, перекваліфікації (рескілінгу) / підвищенню кваліфікації (апскілінгу), формуванню цифрової грамотності, що є важливим для професійного / економічного зростання, безпечної діяльності в цифровому просторі) [28]; 3) Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників (2021) (акцентовано увагу на ролі освіти та педагогічних / науково-педагогічних працівників у цифровому суспільстві, їхній цифровій компетентності; подається тлумачення поняття «цифрова компетентність» та опис Рамки цифрової компетентності педагогічного / науково-педагогічного

працівника) [30]; 4) цифрова платформа «Освіта для життя» (практичний інструмент для вчителів, який допоможе ефективному плануванню уроків та структуруванню навчального процесу, що сприятиме мотивуванню та заохоченню учнів до активної взаємодії) [34]; 5) розроблення цифрової платформи дистанційного навчання Міністерством освіти і науки України та АТ КБ «ПриватБанк»; 6) Device Coalition (Коаліція девайсів) (об'єднує партнерів-іноземців для забезпечення учнівства / учительства цифровими інструментами для навчання, що гарантуватиме доступ до освіти громад, постраждалих від війни) [4]; 5) EU4DigitalUA (2020–2025), DT4UA (2022–2025) (підтримка цифрової трансформації України та її інтеграції з єдиним цифровим ринком ЄС) [7; 8]; 7) організація та проведення міжнародних дистанційних науково-педагогічних підвищень кваліфікацій (наприклад, ГО «Міжнародна фундація науковців та освітян» – International educators and scholars foundation (IESF); тематика вебінарів: «Міжнародний досвід використання штучного інтелекту в ЗВО», «Інтерактивні технології змішаного навчання при підготовці бакалаврів у країнах ЄС та Україні», «Інноваційні цифрові інструменти для дистанційного навчання: при підготовці здобувачів освіти в країнах ЄС та Україні») [13] та міжнародних стажувань для викладачів українських ЗВО (наприклад, факультетом наук про освіту Білостоцького університету; тема «Використання цифрових технологій у вищій освіті») [9] та інші.

Наголосимо, що стрімко відбувається інтеграція цифрових технологій в освітні, що зумовлює докорінні трансформації освітнього середовища, що вимагає переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу, моделювання комунікації «нового освітнього простору», зокрема змішаного та онлайн-навчання, формування в педагогічних / науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти нових компетентностей, зокрема цифрових.

Доцільно зазначити, що цифрова педагогіка є важливою в контексті цифровізації освіти, адже вона «відповідає» на сучасні виклики / можливості, що виникають унаслідок упровадження цифрових технологій у навчальний процес. В умовах постійного розвитку інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій цифрова педагогіка стає важливим інструментом для оновлення методів навчання та впровадження нових підходів, що забезпечують високу доступність, інтерактивність і персоналізацію освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Інтерес світової наукової спільноти до питань, пов'язаних із цифровою педагогікою, свідчить про їхню актуальність, зокрема дослідники фокусують увагу на таких аспектах: 1) упровадження цифрової педагогіки в систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів (О. Цюняк, Т. Качак, Т. Близнюк) [37], професійно-технічну освіту (з урахуванням коннективістської перспективи) (Х. Chen, S. Chan) [2]; 2) засадничі принципи цифрової педагогіки в дизайн-освіті (А. Бровченко) [27]; 3) цифрова педагогіка у сфері юридичної освіти (А. Гавловська, М. Циганюк) [26]; 4) вплив підготовки з цифрової педагогіки на ставлення вчителів-практиків до цифрових технологій (N. Pongsakdi, A. Kortelainen, M. Veermans) [19]; 5) концепції, моделі цифрової педагогіки в гуманітарних науках (R. Davis) [3]; 6) цифрова педагогіка в контексті підвищення якості освітніх послуг (Н. Сачанюк-Кавецька, Н. Маятіна, О. Новак) [36]; 7) емансипаторська роль критичної цифрової педагогіки (D. Gutierrez-Ujaque) [11]; 8) кейс-дослідження цифрової педагогіки та краудсорсингу серед студентів-бакалаврів (S. Kelley) [17]; 9) вплив адаптивної цифрової педагогіки на зменшення порушення академічної доброчесності здобувачами освіти (A. Weber, R. Vanderburg, M. Cowling, M. Vanderburg, P. Trotter) [25]; 10) психологічні аспекти цифрової педагогіки (S. Gulyamova, S. Gulyamova) [10] та ін. А втім, «фрагментально» приділяється увага концептуальним засадам цифрової педагогіки.

Мета статті – узагальнити концептуальні засади цифрової педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Цифрова педагогіка – це теорія і практика організації навчання, у процесі якої ефективно й доцільно використовуються цифрові технології відповідно до певної мети (педагогічної / навчальної) [6], що забезпечує реалізацію «перетворювальних процесів» (запровадження педагогічних інновацій, створення нових моделей взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (здобувачами освіти, педагогічними / науково-педагогічними / науковими працівниками) та нестандартних алгоритмів для вирішення традиційних педагогічних завдань), які значно підвищують мотивацію до навчальної, наукової та творчої діяльності, «підтримують» активність / увагу студентів під час засвоєння, транслювання та «формування» знань.

Цифрова педагогіка зосереджена на використанні цифрових технологій для

«трансформування» педагогічних підходів, індивідуалізації навчання, розвитку навичок майбутнього (С. Єрмакова, А. Биков) [29; с. 113], подолання навчальних бар'єрів та покращення особистого навчального досвіду студентів (R. Junco) [16], а також орієнтована на інтеграцію цифрових технологій в освітній процес (S. C. Tan, J. Voogt, L. Tan) [22].

Цифрова педагогіка передбачає застосування цифрових інструментів / віртуальних платформ для підвищення активності та залученості здобувачів освіти в навчальний процес, розвитку мислення (креативного / критичного), перетворюючи навчання на інтерактивне середовище з можливістю самостійного контролю за навчальною діяльністю. Цифрова педагогіка формалізується як педагогічна діяльність у віртуальному навчальному середовищі та ґрунтується на низці педагогічних принципів (визначення змісту навчання та розроблення («проектування») навчальної програми; узгодження навчальних цілей, ресурсів, видів діяльності та завдань; налагодження комунікації та проведення обговорень під час навчального процесу; забезпечення своєчасного зворотного зв'язку та навчальної підтримки; визначення та гарантування відповідності освітніх результатів) (B. Dhakal) [5].

В. Прасіда (V. Praseeda) акцентує увагу на тому, що використання цифрових інструментів (інтерактивних платформ, мультимедійних ресурсів, системи управління навчанням (LMS)) сприяє значною мірою активному когнітивному (мисленнєвому), емоційному (почуттєвому) та поведінковому (діяльнісному) залученню здобувачів у навчальний процес, створенню умов для їхнього персоналізованого / адаптивного навчання, позитивній мотивації та глибшому розумінню навчального матеріалу. А втім, «цифрова втома», спричинена негативним впливом надмірного часу, проведеного перед екраном, та «нерівний доступ» до технологій, зокрема до необхідних навчальних матеріалів, можуть «обмежувати» ефективність цифрової педагогіки, тому закладам освіти, адміністрації, педагогічним / науково-педагогічним працівникам необхідно зосередитися на розробці «збалансованого навчального середовища», що включатиме як цифрові, так і традиційні педагогічні підходи [20]. Крім того, актуалізується проблема забезпечення кібербезпеки та захисту персональних даних усіх суб'єктів освітнього процесу.

Науковці (S. C. Tan, J. Voogt, та L. Tan) із Наньянського технологічного університету

(Nanyang Technological University; Сінгапур), Амстердамського університету (University of Amsterdam; Нідерланди) Західно-сіднейського університету (Western Sydney University; Австралія) визначають ключові складові (4) структури проектування та впровадження цифрової педагогіки: 1) орієнтація (спрямування), компетентність та ставлення педагогічних / науково-педагогічних працівників; 2) теоретична основа; 3) проектування цифрового освітнього середовища; 4) очікувані результати навчання [22]. Зазначимо, що ставлення педагогічних / науково-педагогічних працівників – це комплекс емоційних, ціннісних і мотиваційних аспектів, що визначають поведінку / дії в контексті їхньої професійної діяльності (наприклад, готовність / «відкритість» до використання цифрових технологій, оцінюючи їхню цінність для навчального процесу), а орієнтація – це спрямований процес / дія на певний об'єкт або мету.

Слід зауважити, що цифрова педагогіка спрямована на дослідження, пов'язані з проектуванням, упровадженням й оцінюванням навчальних процесів із використанням цифрових технологій, та визначає умови їхнього ефективного застосування.

Відповідно до позиції О. Істрате (O. Istrate) цифрова педагогіка охоплює такі ключові питання: 1) синхронна / асинхронна взаємодія в навчальних середовищах (віртуальних, змішаних); 2) платформи / інструменти для управління навчальним процесом; 3) цифрові освітні ресурси; 4) ефективне використання цифрових програм та інструментів у галузі освіти; 5) «віртуальні помічники» для навчальної та викладацької діяльності; 6) цифрова компетентність педагогічного / науково-педагогічного працівника; б) освітня політика; 7) спеціальні програми [14].

Варто зазначити, що вивчення концептуальних засад цифрової педагогіки є необхідною умовою формування ефективних моделей навчання, які відповідають вимогам сучасного інформаційного суспільства та сприяють розвитку ключових компетентностей у суб'єктів освітнього процесу.

Фінські науковці (J. O. Väätäjä, H. Ruokamo) розглядають модель цифрової педагогіки в контексті таких ключових компонентів: 1) *педагогічна спрямованість* (базові принципами організації освітнього процесу: а) соціальний конструктивізм (спільні смисли, уявлення та цінності виникають у процесі взаємодії членів групи; здобувачі освіти «занурюючись» у спільну діяльність набувають певного досвіду

в цьому середовищі; педагогічні / науково-педагогічні працівники та здобувачі мають змогу впливати на освітній процес); б) студентоцентризм (потреби, інтереси та цілі здобувача – «орієнтири» для моделювання освітнього процесу; здобувач – активний учасник навчального процесу; педагогічний / науково-педагогічний працівник – фасилітатор, наставник, партнер у навчанні)); 2) *педагогічна практика* (використання методів, які сприятимуть продуктивному навчанню здобувачів освіти: співпраця (взаємодія в освітньому соціумі), «конструювання» соціальних знань тощо); 3) *цифрова педагогічна компетентність* (знання технологічного, педагогічного й предметного змісту, а також уміння та ціннісні установки, що інтегрують «технічну обізнаність» із педагогічними цілями з метою підвищення результативності навчальної діяльності здобувачів освіти; вона (компетентність) є необхідною умовою успішного впровадження цифрових технологій в освітній процес і тісно пов'язана з рівнем самоефективності педагогічних / науково-педагогічних працівників, який виявляється в здатності демонструвати наполегливість і витримку в складних ситуаціях, що виникають під час цифрової трансформації педагогічної практики) [24].

У науковій статті «The Emerging Concept of the Digital Pedagogy» представлено бачення філіппінських дослідників (Jerwin E. Cabanero, Cherill S. Granil, Roscel V. Caro) щодо концепції цифрової педагогіки, де зазначено, що цифрова педагогічна орієнтація (спрямування) означає, як педагогічні / науково-педагогічні працівники сприймають, усвідомлюють, визначають роль інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у процесі навчання та викладання. Практика цифрової педагогіки полягає в здатності педагогічних / науково-педагогічних працівників реалізовувати освітні стандарти, що демонструє рівень відповідності їхньої професійної діяльності вимогам сучасної освіти. Цифрова педагогічна компетентність визначає, наскільки педагогічні / науково-педагогічні працівники є обізнаними та компетентними у використанні цифрових інструментів, і дає змогу оцінити їхні вміння застосовувати інформаційні, комунікаційні та технологічні засоби в освітньому процесі з метою підвищення ефективності викладання та навчання [15].

Б. Хегарті (B. Hegarty) пропонує модель, яка включає такі взаємозалежні характеристики відкритої цифрової педагогіки:

1) партисипативні технології, які застосовуються для взаємодії через соціальні мережі Web 2.0, та мобільні додатки, що стимулюють активну участь користувачів у процесах створення контенту, обміну інформацією, спільної роботи та прийняття рішень;

2) інноваційність, креативність; стимулювання до проявів спонтанності цих процесів;

3) обмін ідеями та ресурсами для поширення знань;

4) рефлексивна практика (критичне переосмислення власного досвіду / дій);

5) людський фактор; відкритість і довіра, розвиток яких сприяє ефективній співпраці з іншими;

6) спільнота, об'єднана професійними інтересами, цінностями, цілями, діяльністю;

7) «освітній продукт», створений здобувачами освіти;

8) взаємне рецензування; сприяння відкритому оцінюванню / аналізу наукових робіт інших людей [12].

Індійські науковці (С. Nanjundaswamy, S. Bakaran, М. Н. Leela) позиціонують таку думку: на сучасному етапі розвитку суспільства цифрова педагогіка – це потужний інструмент для «сталого навчання». У науковій статті «Digital Pedagogy for Sustainable Learning» вони акцентують увагу на позитивному впливі цифрової педагогіки на освітній процес, як-от: 1) сприяння інтеграційним процесам в освітньому середовищі для сталого розвитку, що є важливим у роботі освітніх закладів, з метою забезпечення здобувачів освіти знаннями та навичками, необхідними для подолання економічних, соціальних та екологічних проблем у рамках освітніх програм; 2) можливість індивідуалізованого (персоналізованого) навчання (здобувачі освіти засвоюють «багатовимірні знання» із різних джерел), навчання в міжнародному форматі, що дозволяє здобувати знання одночасно в різних країнах та в різний час, створення спеціалізованих освітніх або наукових «продуктів», а також генерування ідей та їхнє поширення для певної аудиторії через презентації та публікації; 3) постійний зворотній зв'язок, який підтримується під час оцінювання та адаптивного навчання, що сприяє розвитку навичок саморефлексії; 4) стимулювання навчальної та викладацької діяльності через раціональне використання часу й фізичних ресурсів здобувачів освіти, педагогічних / науково-педагогічних працівників; 5) інтегрування платформ інформаційно-комунікаційних технологій для забезпечення відповідного контексту

конкретного навчального курсу; заохочення здобувачів освіти досягати високих результатів у навчанні; 6) сприяння формуванню в здобувачів освіти міжкультурної компетентності, створюючи умови для спілкування та спільного навчання з представниками різних країн; 7) спрощення комунікації між учасниками освітнього процесу за допомогою Google Docs, що сприяє ефективній спільній роботі; 8) платформи для обміну навчальними матеріалами та додатковими ресурсами дозволяють педагогічним / науково-педагогічним працівникам працювати продуктивніше, витрачаючи менше часу, енергії та коштів, що знижує витрати, покращує умови праці та відкриває нові можливості; 9) системи навчання нового покоління перетворюють цифрові та друковані формати на інтерактивні та персоналізовані ресурси; 10) цифрові технології сприяють активному залученню здобувачів освіти до навчання протягом життя; 11) використання в освітньому процесі відео, графіки, вебсайтів, мобільних додатків та програмного забезпечення; 12) об'єднання педагогічних / науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти відповідно до навчальної програми через цифрові засоби взаємодії для визначення можливості використання технологій для створення, реалізації та оцінювання нових або удосконалених цифрових практик у межах навчального курсу, що є метою розробленої моделі цифрової педагогіки; 13) забезпечення здобувачів освіти доступом до технологій, що дозволяють працювати з віртуальними / фізичними 3D-моделями, програмним забезпеченням для статистичного аналізу, інтерфейсами з управлінням за допомогою жестів, генераторами рубрик, а також використовувати онлайн-системи для зворотного зв'язку (опитування, голосування, відеоконференції); 14) забезпечення здобувачів освіти доступними ресурсами за допомогою цифрових платформ активізує їхню взаємодію з іншими суб'єктами освіти, заохочує до обміну ідеями, допомагає поширювати та використовувати повторно навчальний контекст / певну інформацію; 15) активне впровадження цифрової педагогіки на державному рівні (наприклад: All India Council for Technical Education – АІСТЕ в Індії), включаючи її як обов'язковий компонент освітньої програми з метою підвищення ефективності навчання [18].

Але виокремлюють і негативні аспекти цифрової педагогіки: не всі здобувачі освіти можуть бути залучені до навчального процесу через

відсутність безпосереднього фізичного контакту з педагогічними / науково-педагогічними працівниками; технічні причини (низька швидкість інтернету, проблеми, пов'язані з програмним забезпеченням) перешкоджають навчанню; неефективне використання цифрових засобів під час навчання окремих здобувачів освіти; не всі дотримуються академічної дисципліни, що впливає на термін та якість виконання завдань; відсутність можливості для колективного навчання, що може призвести до ізоляції та, як наслідок, – до депресивного стану; консервативні та досвідчені педагогічні / науково-педагогічні працівники можуть сприймати цифрову педагогіку як складну для впровадження [18].

У статті «Blended Learning in Education: The Future of Digital Pedagogy» індійські науковці (S. Thomas, M. Joshi, C. Anjana, D. None, A.V. Chavan) підкреслюють, що змішане навчання відповідає вимогам цифрової епохи, є «стійкою освітньою моделлю» та важливим компонентом цифрової педагогіки, сприяючи формуванню сучасних підходів до навчання та викладання. Педагогічні / науково-педагогічні працівники, які підтримують інтеграцію навчання (очного, дистанційного), відзначають труднощі, пов'язані з додатковим використанням часу та більшими зусиллями на розробку й впровадження змішаних модулів. Це підкреслює важливість і пріоритетність інституційних завдань, зокрема забезпечення безперервного професійного розвитку та створення технологічної інфраструктури для реалізації змішаного навчання. Імплікації впровадження такого підходу для цифрової педагогіки: 1) розроблення освітньої програми (створення необхідних освітніх структур, що підтримують «перевернуті класи», мультимедійний контекст, асинхронні форуми); 2) професійний розвиток викладацького складу (інвестування освітніх закладів у підвищення

кваліфікації педагогічних / науково-педагогічних працівників, спрямоване на розвиток цифрових компетентностей, зокрема навичок створення ефективного цифрового освітнього середовища); 3) заходи щодо забезпечення рівних можливостей (подолання цифрової нерівності в державних / сільських закладах – один із пріоритетних напрямів освітньої політики); 4) освітня аналітика (інтеграція платформ Learning Management System (LMS) для забезпечення персоналізованого навчання з урахуванням аналітичних даних) [23].

Отже, цифрова педагогіка поєднує різні підходи (педагогічні, психологічні, інформаційні, комунікаційні) для глибокого осмислення освітніх процесів, у яких ключову роль відіграють цифрові інструменти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зважаючи на вище наведені міркування, можна дійти висновку, що пріоритетним напрямом покращення якості освітньої системи є синергія інноваційного впровадження інформаційних систем із цифровою трансформацією [21]. Цифрова педагогіка є цілісною педагогічною системою, яка інтегрує сучасні інформаційно-комунікаційні та цифрові технології в освітній процес. Її концептуальні засади ґрунтуються на відкритості, інтерактивності, гнучкості та цілеспрямованій діяльності, спрямованій на розвиток цифрової компетентності в учасників освітнього процесу (педагогічних / науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти). Цифрова педагогіка сприяє створенню умов для персоналізованого та продуктивного засвоєння знань й адаптує традиційне навчання до умов цифрового середовища.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні аксіологічних та етичних аспектів цифрової педагогіки в умовах цифрової трансформації освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. А. Гавловська, М. Циганюк. Цифрова педагогіка у сфері юридичної освіти. *Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації*: монографія. Рига, Латвія: Baltija Publishing, 2025. 260–267.
2. Бровченко А. Засадничі принципи цифрової педагогіки в дизайн-освіті. *Молодь і ринок*. 2023. 5(213). 123–127. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.281402>.
3. Дія.Освіта. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/>.
4. Єрмакова С. С., Биков А. В. Цифрова освіта: інновації та перспективи. *Передові технології в інформаційно-комунікаційній інженерії*. 2025. 113–115. DOI: <https://doi.org/10.32837/11300.30123>.
5. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf.
6. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузів О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи: наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18–19 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. 4(2). 1–49. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>.

7. Крулевський А. В. Формування стратегії цифровізації системи вищої освіти в Україні : дис. ... д-ра філософ. наук : за спеціальністю 281 – Публічне управління та адміністрування. Тернопіль, 2025. 292 с.
8. МОН з партнерами розпочали співпрацю задля розроблення цифрової платформи дистанційного навчання. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-i-pryvatbank-rozpochaly-spivpratsiu-zadlia-rozroblennia-tsifrovoi-platfomy-dystantsiinoho-navchannia>.
9. Платформа «Освіта для життя». URL: <https://educationforlife.mon.gov.ua/>.
10. Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021р. №167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>.
11. Сачанюк-Кавецька Н. В., Маятіна Н. В., Новак О. М. Цифрова педагогіка у контексті підвищення якості освітніх послуг. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2021. 80(2). 1331–135.
12. Цюняк О., Качак Т., Близнюк Т. Цифрова педагогіка у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів : виклики та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. 1(56). 255–258. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.255-258>.
13. An official website of the European Union. Digital education. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education>.
14. Chen X., Chan S. Implementing digital pedagogy in TVET : A Connectivist perspective. *Vocat Tech Edu*. 2024. 1(2). DOI: <https://doi.org/10.54844/vte.2024.0595>.
15. Davis R. F. Digital Pedagogy in the Humanities : Concepts, Models, and Experiments. *Texas Digital Humanities Conference 2015.12*. 2025. URL: https://mavmatrix.uta.edu/digitalhumanities_conf2015/12.
16. Device Coalition. URL: <https://www.dcoalition.org.ua/>.
17. Dhakal B. P. Digital Pedagogy : An effective Model for 21st Century Education. *Academic Journal of Mathematics Education*. 2023. 5(1). 1–9. DOI: <https://doi.org/10.3126/ajme.v5i1.54534>.
18. Digital Pedagogy at UWE Bristol. URL: <https://digitalllearning.uwe.ac.uk/digital-pedagogy/>.
19. DT4UA. URL: <https://eu4digitalua.eu/uk/dt4ua/>.
20. EU4DigitalUA. URL: <https://eufordigital.eu/discover-eu/eu4digitalua/>.
21. European League of Professional Development. Стажування для викладачів закладів вищої освіти України організоване факультетом Наук про Освіту Білостоцького Університету. URL: <https://elpd.com.ua/stazuvania-uwb/>.
22. Gulyamova S., Gulyamova S. Psychological aspects of traditional and digital pedagogy. *Science. Thought : electronic periodic journal*. 2017. (6). 29–34.
23. Gutierrez-Ujaque D. Towards a critical digital literacy and consciousness in higher education: the emancipatory role of critical digital pedagogy. *Pedagogies : An International Journal*. 2024. 19(3). 337–371. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2379787>.
24. Hegarty B. Attributes of Open Pedagogy : A Model for Using Open Educational Resources. *Educational Technology*. 2015. 55(4). 3–13. URL: <http://www.jstor.org/stable/44430383>.
25. International educators and scholars foundation (IESF). URL: <https://www.iesfukr.org/>.
26. Istrate O. Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area. *Journal of Digital Pedagogy*. 2022. 1(1). 3–10. DOI: <https://doi.org/10.61071/JDP.0313>.
27. Jerwin E., Cabanero, Cherill S., Granil, Rosecel V., Caro. The Emerging Concept of the Digital Pedagogy. *International Journal of Academic Pedagogical Research*. 2022. 6(4). 63–67.
28. Junco R. iSpy : Seeing What Students Really Do Online. *Learning, Media and Technology*. 2014. 39(1). 75–89. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.771782>.
29. Kelley S. Getting on the Map : A Case Study in Digital Pedagogy and Undergraduate Crowdsourcing. *Digital Humanities Quarterly*. 2017. 11(3). URL: <http://digitalhumanities.org:8081/dhq/vol/11/3/000330/000330.html>.
30. Nanjundaswamy C., Baskaran S., Leela M. H. Digital Pedagogy for Sustainable Learning. *Shanlax International Journal of Education*. 2021. 9(3). 179–185. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v9i3.3881>.
31. Pongsakdi N., Kortelainen A., Veermans M. The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. *Education and Information Technologies*. 2021. (26). 5041–5054. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10439-w>.
32. Praseeda V. Impact of Digital Pedagogy on Student Engagement in Higher Education. *International Journal of Teacher Education Research Studies*. 2024. 1(1). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14512974>.
33. Tamozhska I., Chubuk R., Pienov V., Myroshnychenko N., Prokofyeva L. Innovative teaching methods for developing basic skills in higher education students through real professional contexts. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*. 2024. (3). DOI: <https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1214>.
34. Tan S. C., Voogt J., Tan L. Introduction to digital pedagogy : a proposed framework for design and enactment. *Pedagogies : An International Journal*. 2024. 19(3). 327–336. DOI: <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2396944>.

35. Thomas D. S., Joshi D. M., Anjana D. C., None M. D., Chavan P. A. V. Blended Learning in Education : The Future of Digital Pedagogy. *Journal of Marketing & Social Research*. 2025. 2(5). 329–335. DOI: <https://doi.org/10.61336/jmsr/25-05-37>.

36. Väättäjä J. O., Ruokamo H. Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2021. (15). DOI: <https://doi.org/10.1177/1834490921995395>.

37. Weber A., Vanderburg R., Cowling M., Vanderburg M., Trotter P. How a responsive digital pedagogy using the students against academic misconduct framework decreased academic integrity breaches. *Higher Education Research & Development*. 2025. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2586662>.

Таможська І. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 04.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Шевчук Олександр Володимирович,

ORCID ID: 0000-0002-0557-2994

кандидат педагогічних наук,

викладач кафедри цифрових, освітніх та соціо-економічних технологій

Навчально-реабілітаційний ЗВО

«Кам'янець-Подільський державний інститут»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНФОРМАТИКИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НА ЗАСАДАХ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ НАВЧАННЯ (UDL): ДОСТУПНІ ПРАКТИЧНІ ЗАВДАННЯ, ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODOLOGY FOR TEACHING COMPUTER SCIENCE IN AN INCLUSIVE CLASSROOM BASED ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL): ACCESSIBLE PRACTICAL TASKS, DIFFERENTIATION, AND ASSESSMENT OF LEARNING OUTCOMES

У статті розкрито педагогічні умови та методику викладання інформатики в інклюзивному класі на засадах універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL) як науково обґрунтованого підходу до забезпечення рівного доступу учнів до змісту, діяльності та оцінювання. Актуальність дослідження зумовлена зростанням різноманітності освітніх потреб здобувачів освіти, необхідністю зняття бар'єрів у навчанні інформатики (високе когнітивне навантаження, вимоги до абстрактного мислення, швидкість опрацювання інформації, специфіка практичних робіт) та потребою в стандартизованих, водночас гнучких, методичних рішеннях для інклюзивного середовища. Увагу зосереджено на визначенні та систематизації педагогічних умов ефективного впровадження UDL у навчанні інформатики: готовність учителя до проектування доступних завдань і освітніх ресурсів; організація підтримувального навчального середовища (фізична, цифрова та комунікативна доступність); застосування диференціації за змістом, процесом і продуктом діяльності; забезпечення багатоканального подання навчальної інформації та альтернативних способів демонстрації результатів; розвиток саморегуляції, навчальної автономії й мотивації; партнерська взаємодія вчителя, асистента, фахівців супроводу та батьків у межах індивідуальної траєкторії учня.

Методичний аспект розглянуто крізь призму проектування практичних робіт з інформатики (алгоритмізація, програмування, робота з даними, цифрова безпека) як доступних навчальних завдань, що передбачають варіативність входу, послідовність мікрокроків, чіткі інструкції, зразки й підказки, можливість вибору інструментів та рівнів складності. Обґрунтовано доцільність використання цифрових засобів доступності (шаблони, візуальні підказки, скринкасти, адаптивні форми інструкцій, альтернативні формати подання та виконання) у поєднанні з педагогічними стратегіями підтримки (кооперативне навчання, навчання у співпраці, тьюторинг однолітків, керована практика).

Ключові слова: інклюзивна освіта, інформатика, універсальний дизайн навчання, UDL, диференціація.

The article examines the pedagogical conditions and methodology for teaching computer science in an inclusive classroom through the lens of Universal Design for Learning (Universal Design for Learning, UDL) as an evidence-based approach to ensuring equal access to content, learning activities, and assessment. The relevance of the study is driven by the growing diversity of learners' educational needs, the necessity to remove barriers in learning computer science (high cognitive load, demands for abstract thinking, the pace of information processing, and the specific nature of practical work), and the need for standardized yet flexible methodological solutions for inclusive educational settings. The focus is placed on identifying and systematizing the pedagogical conditions for effective UDL implementation in computer science education: teachers' readiness to design accessible tasks and learning resources; the organization of a supportive learning environment (physical, digital, and communicative accessibility); the application of differentiation by content, process, and product; ensuring multimodal presentation of learning information and alternative ways for students to demonstrate outcomes; fostering self-regulation, learner autonomy, and motivation; and partnership-based collaboration among the teacher, teaching assistant, support specialists, and parents within the student's individual learning trajectory.

The methodological dimension is considered through the design of computer science practical work (algorithmic thinking, programming, data handling, and digital safety) as accessible learning tasks that provide multiple entry points, a sequence of micro-steps, clear instructions, examples and scaffolds, and opportunities to choose tools and levels of difficulty. The study substantiates the appropriateness of using digital accessibility supports (templates, visual cues, screencasts, adaptive instruction formats, and alternative formats for presenting and completing tasks) in combination with pedagogical support strategies (cooperative learning, collaborative learning, peer tutoring, and guided practice).

Key words: inclusive education, computer science, universal design for learning, UDL, differentiation.

Проблема проблеми дослідження полягає в тому, що інклюзивне навчання як гарантована державою система освітніх послуг в Україні нормативно закріплене та передбачає принципи недискримінації й урахування різноманітності здобувачів освіти, однак у реальній практиці закладів загальної середньої освіти зберігається розрив між правовими й організаційними вимогами інклюзії та наявністю предметно-специфічних методик, які забезпечують рівний доступ до результатів навчання з інформатики для учнів з різними освітніми потребами [7]. Інформатика як навчальний предмет посилює цей розрив через високі вимоги до абстрактного мислення, послідовності дій, швидкості опрацювання інформації, а також через домінування практичних робіт, де бар'єри можуть виникати на рівні інструкції, інтерфейсу цифрових інструментів, організації роботи в парі/групі та способів демонстрації результату. Водночас українська нормативно-методична база останніх років активно деталізує загальні механізми підтримки осіб з особливими освітніми потребами в закладі освіти та підходи до оцінювання їхніх досягнень, акцентуючи роль команди супроводу, педагогічного спостереження й адаптацій оцінювальних процедур, що вимагає перенесення цих підходів у конкретну дидактику інформатики [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні й європейські дослідження послідовно закріплюють універсальний дизайн навчання як рамку проєктування цілей, методів, матеріалів і оцінювання, що знімає бар'єри для різних учнів завдяки гнучким, наперед передбаченим опціям, а не «разовим» пристосуванням. Це відображено в оновлених настановах CAST UDL Guidelines 3.0 (акцент на усуненні практик виключення та посиленні агентності учня), у визначеннях і підходах European Agency for Special Needs and Inclusive Education та у європейських рекомендаціях із впровадження UDL у практику (Erasmus+ UDL Best Practice Guidelines). Міжнародні аналітичні огляди підкреслюють зв'язок UDL із правом на інклюзивну освіту (у логіці CRPD і SDG4) [13]. В українському контексті UDL/універсальний дизайн підтримано методичними напрацюваннями (зокрема посібник під ред. Н. Софій) та чинними рекомендаціями щодо оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП, які прямо орієнтують педагогів на оцінювання прогресу й доступність процедур оцінювання в інклюзивному класі [5]. На перетині «інклюзія + інформатика» емпіричні роботи

демонструють позитивний вплив UDL-спроєктованих матеріалів і завдань на засвоєння інформатики/програмування учнями з SEN, а огляди комп'ютерної освіти для учнів з інвалідністю/порушеннями розвитку систематизують ефективні дидактичні рішення й типові бар'єри доступності [12]. Лінія диференціації та формульованого оцінювання обґрунтована в роботах К. Томлінсон (диференційоване навчання в академічно різноманітних класах) та П. Блека і Д. Вільяма (assessment for learning як підвищення результативності через зворотний зв'язок і корекцію навчання) [9].

Невирішеними залишаються предметно-специфічні для інформатики (а не загальнодидактичні) педагогічні умови реалізації UDL у змішаному за потребами класі, зокрема проєктування «доступних практичних завдань» (алгоритміка, програмування, робота з даними) з однозначними критеріями доступності й когнітивного навантаження; узгоджена модель диференціації (за готовністю/профілем/темпом) із доказовими стратегіями підтримки для різних категорій ООП; валідні інструменти оцінювання навчальних досягнень в інформатиці, які одночасно поєднують вимірювання предметних результатів і прогресу учня, а також процедурну доступність (формати, способи демонстрації результату, зворотний зв'язок) відповідно до настанов МОН.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та методичному проєктуванні педагогічних умов викладання інформатики в інклюзивному класі на засадах універсального дизайну навчання (UDL), а також у розробленні й апробації комплексу методичних рішень щодо конструювання доступних практичних завдань, організації диференційованого навчання та застосування критерійного оцінювання навчальних досягнень учнів з урахуванням різноманітності їхніх освітніх потреб.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток освіти в Україні та країнах Європи характеризується одночасним посиленням двох взаємопов'язаних трендів: утвердженням інклюзивної освіти як базового принципу рівності можливостей і прискоренням цифрової трансформації навчання. На міжнародному рівні право на інклюзивну освіту закріплене в Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (ст. 24), яка зобов'язує держави забезпечувати інклюзивну систему освіти без дискримінації, а також корелює з Ціллю сталого розвитку 4 щодо забезпечення інклюзивної та якісної освіти для всіх [8].

В українському контексті інклюзія має чітку нормативну рамку: Закон України «Про освіту» прямо вказує на необхідність створення умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами, зокрема шляхом забезпечення універсального дизайну та/або розумного пристосування, що підкреслює пріоритет системних змін освітнього середовища над «точковими» рішеннями. Водночас практична реалізація цих положень у закладах загальної середньої освіти потребує методично конкретизованих механізмів, адже загальні організаційні вимоги інклюзивного навчання мають трансформуватися у предметно-дидактичні рішення на рівні уроку, навчальних матеріалів, діяльності учнів і процедур оцінювання. Це відображено і в сучасних рекомендаціях МОН щодо організації освітнього процесу осіб з ООП (акцент на командній взаємодії, адаптаціях/модифікаціях та узгодженості підтримки), які задають рамку практичних змін у школі [6].

Особливої ваги набуває інформатика як освітня галузь і навчальний предмет, що забезпечує формування інформаційно-комунікаційної компетентності та цифрових умінь, необхідних для навчання і соціальної участі. Державний стандарт базової середньої освіти фіксує компетентнісний результат і підсилює вимогу до сучасного змісту та методів навчання, які водночас мають бути доступними для різних категорій учнів. На рівні політик ЄС цей вектор узгоджується з Digital Education Action Plan (2021–2027), що декларує бачення якісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти й актуалізує питання доступності цифрових інструментів та навчального контенту для всіх учнів [11].

У цьому полі універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, UDL) постає як методологічно цілісна відповідь на виклик різноманітності освітніх потреб, пропонуючи гнучке проектування цілей, методів, матеріалів та оцінювання «від початку» з орієнтацією на усунення бар'єрів і підтримку прогресу кожного здобувача освіти. Європейська агенція з питань особливих потреб та інклюзивної освіти визначає UDL як підхід, що передбачає гнучкі цілі, методи, матеріали й оцінювальні процеси та дозволяє учням просуватися від власних стартових позицій. Розвиток цієї рамки відображено й у оновлених настановах CAST (UDL Guidelines 3.0), де посилено фокус на подоланні практик виключення й формуванні агентності учня, що є принципово важливим для інклюзивного класу.

Попри наявність концептуальних і нормативних підстав, предметна методика інформатики в умовах інклюзії потребує додаткового наукового опрацювання з огляду на специфіку навчальної діяльності: інформатика часто вимагає абстрагування, алгоритмічного мислення, точного дотримання інструкцій, роботи з інтерфейсами й інструментами, які самі по собі можуть ставати бар'єрами. Саме тому актуалізується пошук педагогічних умов і методичних рішень, що перетворюють UDL із загальної рамки на дієву технологію навчання: конструювання доступних практичних завдань (із прозорими кроками, варіативністю входу та виходу, альтернативними форматами виконання), організація диференціації за готовністю, темпом і навчальним профілем, а також узгодження критерійного оцінювання з можливістю різних способів демонстрації компетентностей. Емпіричні публікації останніх років у сфері CS-освіти демонструють, що UDL-орієнтовані матеріали й завдання можуть підвищувати доступність навчання інформатики для різних учнів і бути ефективними в інклюзивних умовах, що підсилює доцільність систематизації таких підходів у шкільній методиці.

Ключовим практичним «вузлом» реалізації UDL у шкільній інформатиці стає оцінювання, оскільки саме воно визначає, що вважається результатом навчання і як учень може його продемонструвати. Український досвід останніх років інституційно підкріплює цю проблематику: МОН опублікувало спеціальні методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП в умовах інклюзивного навчання, акцентуючи оцінювання прогресу, доцільність адаптацій/модифікацій та потребу в інструментах, які допомагають учителю приймати обґрунтовані педагогічні рішення. Відтак науково обґрунтований вступ до дослідження виходить із необхідності поєднати українські нормативні вимоги та методичні орієнтири інклюзивної школи з європейськими підходами UDL і сучасними тенденціями цифрової освіти, аби запропонувати цілісну модель педагогічних умов і методики викладання інформатики, яка забезпечує доступні практичні завдання, ефективну диференціацію та валідне, справедливе оцінювання навчальних досягнень кожного учня [4].

У методиці інформатики для інклюзивного класу найбільший ефект дає не «підлаштування під конкретного учня постфактум», а проектування уроку й завдань під варіативність учнів

від самого початку. Саме так трактує UDL Європейська агенція з питань особливих потреб та інклюзивної освіти: гнучкі цілі, методи, матеріали й оцінювання, що дають можливість кожному учневі рухатися від власної стартової позиції; у версії UDL Guidelines 3.0 (CAST, 2024) додатково підсилено фокус на подоланні практик виключення та розвитку агентності учня як результату якісного дизайну навчання [10].

У практичному вимірі для інформатики доречно описувати «паспорт практичного завдання» як одиницю UDL-дизайну: завдання одразу має містити мінімум два-три рівні входу (підказки/шаблон/приклад), варіативні способи виконання (інструменти, темп, формат інструкції – текст/скринкаст/візуальна схема) і кілька способів представлення результату (код, блок-схема, пояснювальне відео, мініпрезентація), але з єдиними прозорими критеріями успіху. Такий «паспорт» добре узгоджується з українською логікою інклюзивного супроводу, де якість освітнього процесу забезпечується не лише індивідуальною підтримкою, а й організаційними та методичними рішеннями вчителя в межах класу й команди супроводу [2].

Окремої уваги потребує оцінювання в інформатиці, бо саме воно часто «відкриває» або «закриває» доступ до демонстрації компетентності.

Перспективним є підхід «двоконтурного» оцінювання: перший контур – критерійне оцінювання продукту (що саме має бути виконано відповідно до програми), другий – оцінювання прогресу та процесу (як учень рухається до результату, які стратегії вже опановано, що потребує адаптації). Така логіка прямо підтримується методичними рекомендаціями МОН щодо оцінювання учнів з ООП (фокус на прогресі, доцільних адаптаціях/модифікаціях та інструментах для педагогічних рішень) [5].

Європейський контекст підсилює актуальність саме інформатичної складової: цифрова освіта розглядається як високоякісна, інклюзивна та доступна, а отже – питання доступності цифрових інструментів, навчальних матеріалів і процедур оцінювання стає частиною освітньої політики, а не лише методичної «опції». У цьому сенсі UDL у шкільній інформатиці можна інтерпретувати як міст між європейським стратегічним баченням інклюзивної цифрової освіти та українськими практичними вимогами до організації й оцінювання в інклюзивному навчанні [1].

Таблиця 1 є матрицею, яка показує, як перетворити звичайну практичну роботу з інформатики на доступне для різних учнів завдання в інклюзивному класі, якщо спиратися на універ-

Таблиця 1

Матриця UDL-дизайну практичного завдання з інформатики (приклад для статті)

Елемент практичної роботи	Типовий бар'єр в інклюзивному класі	Рішення за UDL (що робить учитель)	Варіанти для учня (вибір)	Доказ досягнення (що оцінюємо)
Інструкція до завдання	«Занадто багато тексту», губиться послідовність	Інструкція мікрокроками, чек-лист, приклад виконання, скринкаст 1–2 хв	Текст / відео / візуальна схема; працювати самостійно або в парі	Розуміння вимоги: учень може пояснити 1–2 ключові кроки
Вхідні дані/стартовий код	Високий поріг входу (порожній файл, «з нуля»)	3 рівні старту: шаблон / напівготовий код / «з нуля»	Обрати стартовий рівень	Коректність базової структури рішення
Процес виконання	Темп, увага, робоча пам'ять	Таймінг «короткими відрізками», підказки за запитом, «стоп-точки» перевірки	Працювати 10/15/20 хв; використати підказку 1 або 2	Стійкість прогресу: виконані контрольні кроки
Інструмент/середовище	Складний інтерфейс, дрібні елементи, моторні труднощі	Налаштування доступності, спрощений інтерфейс, гарячі клавіші, шаблони	Альтернатива: блокове середовище / текстове; інший редактор	Досягнення результату незалежно від інструмента
Представлення результату	Учень «знає», але не може показати стандартним способом	Декілька способів демонстрації (однакові критерії)	Код / блок-схема / пояснення голосом / коротке відео	Предметна компетентність (алгоритм, логіка, правильність)
Перевірка й рефлексія	Тривожність, страх помилки	Формувальний фідбек, самооцінка за рубрикою, «наступний крок»	Самооцінка/взаємооцінка/коментар учителя	Динаміка: що покращив(ла), який наступний крок

сальний дизайн навчання (UDL). Вона побудована так, щоб учитель бачив повний ланцюжок: що саме входить у практичну роботу → які бар'єри виникають → які UDL-рішення знімають ці бар'єри → який вибір отримує учень → що саме підлягає оцінюванню.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування рамки універсального дизайну навчання у викладанні інформатики в інклюзивному класі забезпечує перехід від ситуативних індивідуальних пристосувань до системного проектування уроку, практичних завдань і оцінювання з урахуванням різноманітності освітніх потреб. У роботі окреслено сукупність педагогічних умов ефективного впровадження UDL у шкільній інформатиці, що включає готовність педагога до UDL-дизайну, організацію підтримувального й цифрово доступного середовища, диференціацію за змістом, процесом і продуктом діяльності, а також узгодження критерійного оцінювання з альтернативними способами демонстрації компетентностей. Запропонована матриця UDL-дизайну практичного завдання виступає інструментом методичного конструювання доступних практичних робіт і дає

зможу підвищити залученість учнів, зменшити навчальні бар'єри та забезпечити справедливість оцінювання без зниження вимог до результатів навчання в межах чинних українських підходів до інклюзивного навчання й оцінювання та з урахуванням європейських практик.

Перспективи подальших досліджень пов'язуються з емпіричною перевіркою ефективності UDL-орієнтованих практичних завдань з інформатики в різних вікових групах і контекстах (звичайні та ресурсні класи, змішане та дистанційне навчання), розробленням валідних рубрик і показників «доступності завдання» для алгоритмізації, програмування й роботи з даними, а також із вивченням впливу «двоконтурного» оцінювання на навчальну мотивацію та прогрес учнів з ООП. Окремого наукового інтересу набуває розроблення програм підвищення кваліфікації для вчителів інформатики з UDL-проекуванням, аналіз ресурсних обмежень школи та адаптація міжнародних методичних рішень до українських освітніх програм і нормативних вимог, включно з питаннями цифрової доступності освітніх платформ і навчальних середовищ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Європейська Комісія (DG Education, Youth, Sport and Culture). Digital Education Action Plan 2021–2027: Discover the actions / *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions>.
2. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації. Міністерство освіти і науки України : офіц. сайт. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2>.
3. Міністерство освіти і науки України. Нові методичні рекомендації щодо оцінювання учнів з ООП. Міністерство освіти і науки України : офіц. сайт. 05.08.2024. URL: <https://mon.gov.ua/news/novi-metodychni-rekomendatsii-shchodo-otsiniuvannia-uchniv-z-ooop>.
4. Міністерство освіти і науки України. Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : лист від 26.08.2025 № 1/17666-25 URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/dlya-fakhivtsiv/metodichni-rekomendatsii-2/list-mon-26082025-117666-25-rekomendaciyi.pdf>.
5. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами / методичні рекомендації / укладачі: Н. Софій, О. Стягунова, О. Федоренко. Київ, УІРО. 2024. 40 с.
6. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : Закон України від 06.09.2018 № 2541-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2541-19>.
7. Стаття 20. Інклюзивне навчання : Закон України «Про освіту» Protocol : юридичний портал. URL: https://protocol.ua/ua/pro_osvitu_stattya_20_1.
8. Управління Верховного комісара ООН з прав людини (OHCHR). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *OHCHR*. URL: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>.
9. Black P., William D. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*. 1998. Vol. 80, № 2. P. 139–148. URL: http://edci770.pbworks.com/w/file/48124468/BlackWilliam_1998.pdf.
10. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Universal Design for Learning (UDL). *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* URL: <https://www.european-agency.org/resources/glossary/universal-design-learning-udl>.
11. European Commission (DG EAC). Digital Education Action Plan: policy background. *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/plan>.

12. Fiori S., Strong G., Dukes J. How Are We Teaching Programming to Students with Intellectual Disabilities? A Systematic Review of the Literature : conference paper. *Koli Calling '25: Proceedings of the 25th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (Koli, Finland, 11–16 Nov. 2025). Association for Computing Machinery, 2025. 12 p. URL:[http:// doi:10.1145/3769994.3770013](http://doi:10.1145/3769994.3770013).

13. International Disability Alliance (IDA). Universal Design for Learning and its Role in Ensuring Access to Inclusive Education for All : technical paper. 2021. 48 с.

Шевчук О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 07.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Ямковий Олександр Юрійович,

ORCID ID: 0000-0001-6919-3515

*кандидат педагогічних наук, методист вищої категорії**Київський авіаційний фаховий коледж***Тітова Олена Анатоліївна,**

ORCID ID: 0000-0002-6081-1812

*доктор педагогічних наук,**професор, завідувач відділу фахової передвищої освіти**Інститут професійної освіти НАПН України*

ТЕХНОЛОГІЇ НАСТАВНИЦТВА У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

MENTORSHIP TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF AT INSTITUTIONS OF PROFESSIONAL PRE-HIGHER EDUCATION

У статті розглянуто наставництво як ефективну технологію професійного розвитку педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти в умовах трансформації освітньої системи України та її інтеграції в європейський освітній простір. Обґрунтовано актуальність наставництва з огляду на виклики, пов'язані з підвищенням якості освітнього процесу, потребою в адаптації молодих педагогів до професійної діяльності, впровадженням інноваційних педагогічних і цифрових технологій. Проаналізовано теоретичні підходи до трактування поняття «наставництво», розкрито його сутність, мету, завдання, ціннісні орієнтири, принципи та функції у системі професійного становлення педагогічних працівників. Визначено ключові ролі педагога-наставника (консультанта, тренера, коуча, тьютора тощо) та окреслено вимоги до його професійних і особистісних компетентностей. Показано значення наставництва для формування професійної ідентичності молодих педагогів, розвитку їх мотивації, лідерських якостей, здатності до самоаналізу, самонавчання й саморозвитку. Особливу увагу приділено коучинговим технологіям як сучасному інструменту індивідуального супроводу професійного зростання педагогів. Детально представлено восьмиетапну технологію проведення коучінг-сесії з молодими викладачами, що забезпечує цілеспрямовану підтримку, активізацію внутрішніх ресурсів, формування навичок усвідомленого планування та прийняття професійних рішень. Обґрунтовано доцільність поєднання традиційних форм наставництва з коучинговими підходами у практиці роботи коледжів. Зроблено висновок, що наставництво є важливою умовою підвищення ефективності професійної діяльності педагогічних працівників, зростання якості освітнього процесу та впровадження освітніх інновацій. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням сучасних моделей наставництва та критеріїв оцінювання результативності наставницької діяльності.

Ключові слова: наставництво, коучинг, тьюторство, професійний розвиток, фахова передвища освіта, педагог-наставник, коучінг-сесія, освітній процес.

The article examines mentoring as an effective technology for the professional development of teaching staff in institutions of professional pre-higher education under the conditions of transformation of Ukraine's educational system and its integration into the European educational space. The relevance of mentoring is substantiated in view of the challenges associated with improving the quality of the educational process, the need to support the adaptation of novice teachers to professional activity, and the implementation of innovative pedagogical and digital technologies. Theoretical approaches to the interpretation of the concept of "mentoring" are analyzed; its essence, purpose, objectives, value orientations, principles, and functions within the system of professional development of teaching staff are revealed. The key roles of a mentor teacher (consultant, trainer, coach, tutor, etc.) are identified, and the requirements for their professional and personal competencies are outlined. The significance of mentoring for the formation of the professional identity of novice teachers, the development of their motivation, leadership qualities, capacity for self-analysis, self-directed learning, and self-development is demonstrated. Particular attention is paid to coaching technologies as a modern tool for individualized support of teachers' professional growth. An eight-stage technology for conducting coaching sessions with young lecturers is presented in detail, ensuring targeted support, activation of internal resources, and the formation of skills for conscious planning and professional decision-making. The feasibility of combining traditional forms

of mentoring with coaching approaches in the practice of colleges is substantiated. It is concluded that mentoring is an important condition for increasing the effectiveness of the professional activity of teaching staff, enhancing the quality of the educational process, and implementing educational innovations. Prospects for further research related to the development of modern mentoring models and criteria for assessing the effectiveness of mentoring activities are outlined.

Key words: mentoring, coaching, tutoring, professional development, professional pre-higher education, teacher-mentor, coaching session, educational process.

Постановка проблеми. Виклики, пов'язані з агресією рф, трансформація системи освіти України в європейський освітній простір, запит суспільства на підготовку висококваліфікованих техніків, технологів, менеджерів вимагають значних модернізаційних змін у системі фахової передвищої освіти в аспекті підвищення якості освітнього процесу. Провідну роль у цих процесах відіграє педагогічний працівник, його підготовленість до формування професійно компетентних, патріотично вихованих, різнобічно розвинутих фахових молодших бакалаврів.

Наразі існує суттєва невідповідність між сучасними вимогами до професіоналізму молодих педагогічних працівників і їх здатностями ефективно здійснювати професійну діяльність. Натомість початок викладацької кар'єри відіграє дуже важливу роль у подальшому професійному зростанні педагога, розвитку його потреб, мотивів і цілей успішної самореалізації. Освітня практика переконує, що без допомоги досвідчених майстрів педагогічної справи молодому викладачеві, тим паче початківцю, вкрай важко адаптуватися до сучасних умов організації освітнього процесу, до навчання, зокрема змішаного та дистанційного, виховання, здійснення продуктивної взаємодії зі студентами. Актуалізує проблему й те, що в закордонних освітніх системах наставництво (у вигляді таких форм, як *«тьюторство»*, *«коучинг»*, *«фасилітація»*, *«едвайзинг»*, *«менторство»*) є неодмінним елементом системи супроводу професійного розвитку педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічній літературі наставництво розглядається як багатовимірний процес взаємодії між досвідченим педагогом і молодим фахівцем. Вітчизняні та зарубіжні науковці (В.Андрущенко, Н.Гаврилів, М.Морозова, В. Олійник, Н.Ничкало, Ж.Савич, А. Гаргреавес, В. Годшалк, М. Фуллан, А. Франке, К. Скамп, Дж. Дж. Сосайк, П. Гудзон та ін.) акцентують увагу на технологіях наставництва та його ключових цінностях, зокрема індивідуальній підтримці, розвитку професійних компетентностей, формуванні мотивації, залученні до професійних спільнот і підвищенні якості освітнього процесу.

Мета статті. Узагальнити теоретичні засади та практичний досвід наставництва у фаховій передвищій освіті, визначити його роль у професійному становленні молодих педагогів, розкрити ключові принципи та функції наставника, окреслити вимоги до його компетентностей і обґрунтувати доцільність застосування коучингових технологій як інструменту ефективної підтримки педагогів.

Виклад основного матеріалу. Енциклопедія освіти визначає наставництво як форму передачі педагогічного досвіду, в ході якого педагог-початківець або переведений на іншу посаду працівник практично освоює професійні прийоми під безпосереднім керівництвом педагога-майстра (наставника). В інших джерелах наставництво визначають як процес, у якому більш досвідчений фахівець допомагає молодому працівнику засвоїти необхідні професійні знання, вміння та навички. Менш поширеним є розуміння наставництва як системи взаємодії між досвідченим фахівцем та новачком, яка базується на обміні досвідом [4].

Отже, спільним для вказаних визначень є те, що наставництво завжди пов'язується із взаємодією між досвідченим фахівцем і молодим працівником (молодими працівниками) задля передавання досвіду. Здобутки наставництва в освіті полягають у тому, що така форма взаємодії дозволяє швидше, ефективніше і якісніше адаптуватися викладачам-початківцям до складної поліфункціональної педагогічної діяльності, а молодим викладачам – відчувати, усвідомити перспективи професійного розвитку і самореалізації.

Психологічний словник витлумачує термін *«наставляти»* у значеннях *«давати поради, навчати чогось; наводити, направляти, націлювати і т. ін. у потрібному напрямі; скеровувати, спрямовувати»* [1]. В тлумачному словнику української мови, термін *«наставник»* визначається як *«той, хто дає поради, навчає; порадник, учитель; наглядач»* [6]. Прикметно, що Оксфордський словник англійської мови пов'язує цей термін із значеннями *дорадник (adviser, counsellor); вчитель (mentor, coach, tutor); керівник (supervisor)* [15]. У проєкті Закону України «Про наставництво» від 21.04.2025 р. наставник – це *«... особа,*

яка на регулярній та безоплатній основі здійснює діяльність, спрямовану на розвиток особистісного потенціалу особи, щодо якої може здійснюватися наставництво, з урахуванням її індивідуальних потреб і особливостей» [8]

До основних цінностей наставництва для освіти, педагогічних працівників І. Новик, О. Венгловська відносять [4, с. 10-12] такі вартості, як:

– *індивідуальна підтримка*: наставники допомагають молодим педагогам індивідуальну підтримку щодо вирішення труднощів, проблем, які виникають у підопічних у навчанні, вихованні, методичній діяльності, надають конкретні рекомендації щодо вдосконалення роботи з учасниками освітнього процесу;

– *навчання з власного досвіду*: наставники діляться практичним досвідом з молодими педагогами, зокрема демонструють стандарт професійної поведінки та освітньої практики через власну роботу зі студентами, слухачами та ін.;

– *розвиток професійних компетентностей*: наставники допомагають молодим педагогами цілеспрямовано розвивати загальні і спеціальні компетентності, що є опертям їх кар'єрного розвитку та самореалізації;

– *формування мотивації*: наставники, через особисту підтримку та взаємодію стимулюють якісну педагогічну діяльність своїх підопічних, формують професійні інтереси, мотиви успішної педагогічної діяльності, допомагають молодому педагогу відчувати впевненість у своїх здібностях;

– *підвищення рівня якості освіти*: вся діяльність наставників спрямована на поліпшення якості освітнього процесу шляхом удосконалення методики навчання молодих педагогів, оволодіння ними сучасними методами, формами і інноваційними технологіями навчання студентів;

– *розвиток професійної спільноти*: наставництво сприяє долученню молодих педагогів до діяльності професійних спільнот (циклові комісії, відділення, бази практик, об'єднання роботодавців, методичні об'єднання тощо), відкриває можливості спілкування з досвідченими колегами, знайомитися з інноваційними освітніми технологіями і методиками, ділитися успіхами у професійній діяльності та вирішувати проблемні питання навчання і виховання студентів;

– *підвищення професійного рівня*: наставництво сприяє професійному зростанню як молодого педагога, так і наставника, допомагає підтримувати високі рівні якості навчання, створює умови для безперервного розвитку і самореалізації кожного педагогічного працівника;

– *розвиток лідерських якостей*: наставники допомагають підопічним розвинути лідерські якості, необхідні кожному педагогу задля ефективного управління студентськими групами, структурами коледжу. Участь у тренінгах, семінарах, вебінарах, круглих столах розвиває у молодих педагогів вольові, комунікативні, організаційні та інші уміння і навички;

– *підтримка у розв'язанні проблем*: наставники надають молодим педагогам допомогу у розв'язанні наявних та перспективних проблем, що виникають чи можуть виникнути під час проведення навчальних занять, культурно-виховних заходів, сприяють виробленню оптимальних стратегій і тактик подолання труднощів у розв'язанні освітніх проблем;

– *впровадження інновацій*: наставники допомагають молодим педагогам зорієнтуватися в інноваційних освітніх трендах, підтримують їх в реалізації нових методик та підходів, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їх творчого потенціалу.

Отже, метою наставництва у фаховій передвищій освіті є підвищення ефективності професійної діяльності педагогічних працівників, розвиток їх творчого потенціалу задля зростання якості освітнього процесу. Основними завданнями діяльності наставника є [4; 7]: 1) супровід педагогічних працівників у їхньому професійному розвитку, передавання ним свого професійного досвіду; 2) допомога педагогічним працівникам у формуванні професійної ідентичності; 3) розвиток особистісних якостей педагогічних працівників; 4) допомога у вирішенні професійних проблем і труднощів; 5) сприяти досягненню молодим педагогом високої якості професійної діяльності, дотриманню ним вимог нормативно-правових актів з охорони праці та організаційно-розпорядчих документів, що визначають права та посадові обов'язки педагогічного працівника, положень колективного договору; 6) розвиток педагогічної майстерності викладачів; 7) формування таких «самостей» молодих педагогів, як самооцінювання, самоконтроль, самонавчання, самовдосконалення, самоорганізація, самоідентичність; 8) сприяння соціальній адаптації молодого педагога у трудовому колективі коледжу; 9) налагоджування партнерських відносин між педагогічними працівниками різних професійних і вікових груп, створення умов для ефективного обміну знаннями та досвідом між ними; 10) розвиток мотивації молодих педагогів до встановлення тривалих трудових відносин з коледжем,

формування позитивного іміджу фахового коледжу на ринку освітніх послуг.

Услід за освітньою практикою, педагогічна теорія також активізувалася, і нині продуктивну взаємодію між молодим педагогом і наставником наука пропонує здійснювати за такими принципами [4, с. 40–41]:

– *принцип добровільності*: взаємодія учасників наставництва має відбуватися на добровільних засадах, а наставництво рекомендується здійснювати лише за згодою молодого педагога;

– *принцип гуманізму*: здійснюючи наставництво, досвідчений педагог має виходити з гуманістичних позицій, за якими особистість є найвищою соціальною цінністю, а відтак врахування інтересів, потреб, уподобань, запитів підопічних є пріоритетним у визначенні стратегії наставницької діяльності;

– *принцип людиноцентризму*: зміст цього припису пояснює Стаття 3 Конституції України: «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю»; цей принцип є опертям, основою принципу гуманізму, а їх вектор спрямовується на цілеспрямований розвиток особистості педагогічного працівника, його самореалізацію в особистому та професійному житті;

– *принцип партнерства*: партнерство означає, що педагог-наставник і підопічний об'єднані спільними цілями і прагненнями щодо системного розвитку творчого потенціалу молодого педагога, його самореалізації, передбачає безумовну рівність та взаємну відповідальність за результати співпраці;

– *принцип відкритості* ґрунтується на створенні таких умов, за яких відбувається позитивна взаємодія наставника і молодого педагога, створюється обстановка відкритого висловлювання обома сторонами думок, ідей, бачень розв'язання проблемної ситуації тощо;

– *принцип конфіденційності*, пов'язаний з вимогою щодо збереження таємниці інформації, захисту персональних даних, забезпечення приватності обох сторін задля створення довірчих, гуманних відносин;

– *принцип об'єктивності*: оцінки, судження та особистісні характеристики, висловлені наставником щодо підопічного(их), мають бути справедливими, неупередженими, об'єктивними, враховувати індивідуальні особливості та потреби молодого педагога, забезпечувати недискримінаційну, толерантну довірчу взаємодію, засновану на порозумінні та спілкуванні;

– *принцип прогностичності*: наставник має володіти здатностями випереджувального планування та управління освітнім процесом, вміння прогнозувати майбутні зміни у змісті конкретної навчальної дисципліни, перспективах застосування інноваційних методик і технологій, новітніх засобів навчання, а не просто реагувати на поточні події; володіти уміннями і навичками передбачати можливі проблеми у професійній діяльності підопічного та вчасно спрямовувати його у правильному напрямі.

Дотримання схарактеризованих принципів забезпечує системність і цілеспрямованість в організації наставництва в коледжі, а неодмінним результатом такої педагогічної співпраці є суттєве підвищення якості професійної підготовки фахових молодших бакалаврів. Природно, певні вимоги мають бути висунуті і до особистості педагога-наставника. Насамперед, до наставництва маємо залучати осіб, які мають досвід викладацької роботи у коледжі (зазвичай, не менше 5 років), штатних працівників, які керуються у своїй роботі стратегічними пріоритетами закладу освіти. Наставник має бути майстром педагогічної справи, демонструвати високу педагогічну техніку, розвинуті педагогічні здібності і уміння, володіти власними персонал-технологіями та методиками навчання і виховання студентів. Крім того, він повинен демонструвати комплекс розвинутих компетентностей (навчальну, методичну, виховну, дослідницьку, екологічну, організаційну, управлінську, андрагогічну, професійно-термінологічну, загальнокультурну, політичну та ін.), бути вмотивованим до передавання свого досвіду молодому поколінню. Повсякчас такий викладач демонструє глибокі знання свого предмета (і суміжних дисциплін), педагогіки, психології, методики навчання, інноваційних технологій (зокрема цифрових), андрагогіки, уміння застосовувати ефективні форми навчання, його вихованці зазвичай демонструють високі результати в оволодінні освітньо-професійною програмою. Наставник має бути життєрадісним, наполегливим, володіти навичками вибудовувати довірливі професійні стосунки з колегами та студентами, почасти лідером у певних видах професійної діяльності. Такому педагогу притаманна висока відповідальність за результати своєї праці в коледжі, зокрема за адаптацію до професійної діяльності підопічних – викладачів-початківців, молодих викладачів.

Володіння наставником вказаними знаннями, уміннями, якостями і навичками є умовою необхідною, але далеко не достатньою

для перетворення наставництва в ефективний інструмент забезпечення якості освітнього процесу. Суттєвим для наставництва є створення в коледжі творчого освітнього середовища – простору, що позитивно впливає на духовне, фізичне, інтелектуальне, емоційне збагачення усіх учасників освітнього процесу, сприяє розвитку творчого потенціалу, самореалізації педагогічних працівників, здобувачів освіти, інших стрейкхолдерів. Вкрай важливим складником такого середовища є матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу в коледжі, доступ педагогічних працівників до цифрових інструментів/ресурсів, що дозволяє здійснювати комунікацію між наставниками-підопічними в зручному форматі.

Освітня практика переконує, що сучасний наставник може виконувати декілька ролей. Вибір «рольового функціоналу» залежить від вимог та потреб закладу фахової передвищої освіти, індивідуальних запитів підопічних, сформованості у педагога-наставника необхідних компетентностей. Дослідники проблем наставництва ([4]) виокремлюють такі ролі педагога-наставника:

- наставник-фасилітатор – наставник, який забезпечує підопічним ефектні умови для особистісного і професійного розвитку;

- наставник-консультант – наставник, який допомагає молодим педагогам розв'язувати питання щодо професійного розвитку у формі наставницького консультування;

- наставник-тренер – наставник, який наставницьку діяльність здійснює під час групових форм роботи; тренінг, майстер-клас, педагогічна майстерка, верк-шоп та ін.

У низці праць [2; 12; 14] дослідники, аналізуючи зарубіжні моделі наставництва, називають ролі, які бере на себе наставник «залежно від потреб та вимог підопічного в кожній конкретній ситуації» [2, с. 17]: консультант у навчанні (*Learning Consultant*); Коуч (*Coach*); радник як консультант (*Counsellor*); радник як експерт, науковий керівник, інформаційний ресурс (*Adviser or Information Resource*); зразок для наслідування (*Role Model*); критичний друг (*Critical Friend*).

Схарактеризований «рольовий функціонал» наставників є, на нашу думку, дещо умовною характеристикою: освітня практика підтверджує, що у вітчизняній освітній традиції наставник має створити умови молодому педагогу для успішної, прищвидшеної адаптації до професійної діяльності, а консультування є основною формою його наставницької

діяльності. Іншими словами, це дещо штучний розподіл ролей: наставник повинен діяти згідно ситуації та запитів молодого педагога.

У дослідженні С. Толочко [10] говорить про педагогічне дорадництво як напрям науково-методичної роботи, характеризує діяльність «дорадників освітньої сфери» – «тьютора», «коуча», «едвайзера», «ментора» та ін. Зокрема, *тьюторство* авторка визначає як педагогічну діяльність, поєднану з особливо впорядкованою системою освіти, що здійснюється в аудиторній, дистанційній, парній, індивідуальній чи груповій формі. В умовах закладу освіти *тьютор* – це «педагог, який забезпечує академічний супровід створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня/студента, супроводжує його в самостійному пересуванні» [10, с. 237]. Отже, на українському освітньому полі тьютор – це наставник, який уважно вислухає підопічного, допоможе визначити мету, окреслити способи та шляхи її досягнення,

У зарубіжній довідковій літературі знаходимо такі тлумачення: «Coach – a private tutor who gives extra teaching» (Коуч – приватний репетитор, який надає додаткові заняття [15]). «Робота коуча пов'язана з психологією, оскільки коучинг – це форма прикладної психології, метою якої є покращення продуктивності та благополуччя, що базується на принципах науки про людську поведінку. Хоча коучинг відрізняється від терапії, він використовує психологічні підходи, такі як ті, що використовуються в позитивній психології та біхевіоризмі, щоб допомогти людям ставити цілі, розвивати навички та долати життєві та робочі виклики, розуміючи мотивацію та сприяючи позитивним змінам» [13].

Практичною сферою діяльності коуча є коучинг-сесія – індивідуальна або групова зустріч коуча з підопічним, спрямована на досягнення конкретних цілей клієнта (у даному разі молодого педагога) через діалог, поставлені коучем запитання, активне слухання та спільний пошук рішень та дій. При цьому коуч не дає готових порад і правильних рішень, а допомагає молодому педагогу самостійно розкрити свій потенціал, знайти відповіді та розробити план дій для покращення особистого чи професійного життя. Фактично це практика діяльності коуча, спрямована на посилення мотивації молодого педагога щодо пошуків внутрішніх ресурсів досягнення поставлених цілей. Зовні така коучинг-сесія схожа на невимушене, дружнє, довірливе спілкування добре знайомих людей, що

зазвичай триває 1 годину (але можливі значні відхилення в часі – все залежить від запитів підопічного).

Натомість така практика роботи коуча має певні етапи і є, фактично, технологією коучингу. У дослідженнях учених зустрічаємо розмаїття таких технологій, методик, етапів і технік [3; 5; 10; 11], їх вибір залежить, насамперед, від конкретних запитів підопічного та володіння технікою коучингу досвідченим педагогом.

Результати наявних досліджень з проблем наставництва, практика проведення коучінг-сесій з молодими педагогами фахових коледжів переконають у доцільності застосування восьмиетапної технології [9], схема якої подана на рис. 1.

Перший етап – встановлення контакту.

На початку зустрічі впродовж декількох хвилин учасники сесії налаштовуються на роботу. Основним завданням для коуча є створення комфортних умов та отримання відповіді від підопічного на питання: «Що ви б хотіли сьогодні досягти, отримати від нашої зустрічі, які проблеми вас турбують?». Варто пам'ятати, що при цьому слід застосувати метод емпатичного слухання – основний інструмент клієнт-орієнтованого підходу, який допомагає розговорити

опікуваного, позбутися депресії, змінити емоції на позитивні. Цей спосіб дозволяє зрозуміти стан клієнта, ті почуття, які він відчуває у проблемній ситуації, максимально сконцентруватися на його проблемах. Спостерігаючи за голосом, інтонацією, мімікою, жестами клієнта, коуч заохочує розмову, ставить запитання, на які опікуваний має самостійно обов'язково відповісти (без допомоги!); висловлюючи щире зацікавлення, уникаючи критичних зауважень чи оцінок, коуч мотивує співрозмовника говорити про себе, допомагає повніше розкритися, прояснити ситуацію; утримуючи постійний візуальний контакт, коуч забуває про власні переживання і повністю переходить на хвилю співрозмовника, який має усвідомити, що його розуміють, йому проявляють співчуття; дотримуючись нейтралітету, коуч не пояснює опікуваному причини виникнення у нього певних станів чи реакцій, знаходиться одночасно і в позиції стороннього спостерігача, і учасника діалогу з клієнтом (рис. 1).

Другий етап – питання домашнього завдання і результати періоду між сесіями. Природно, цей етап сесії започатковується вже з другої зустрічі. Коуч не оцінює результати домашньої роботи, не виправляє помилки, знаходить вихід,

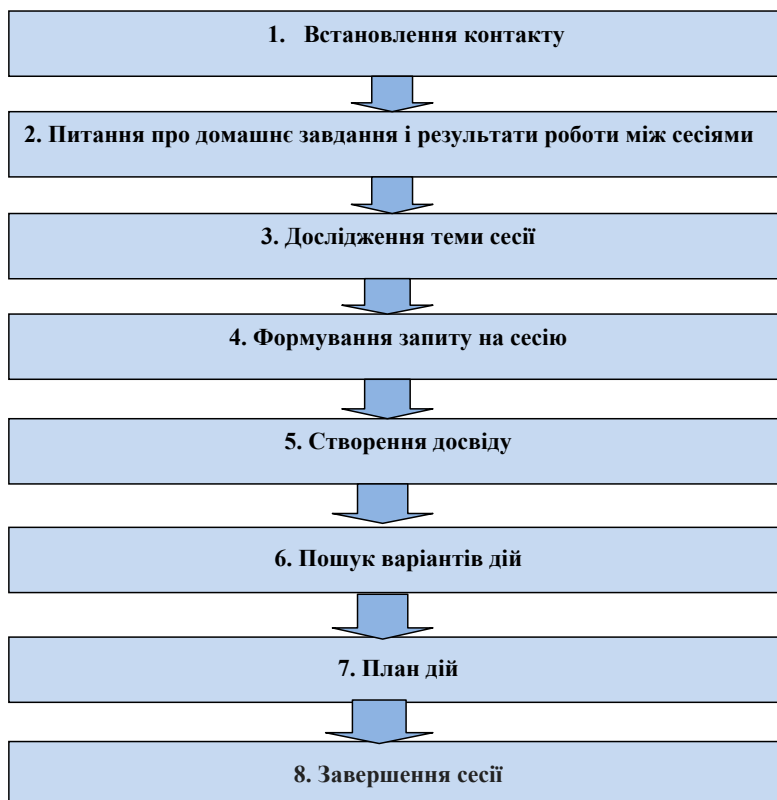


Рис. 1. Технологія проведення коучинг-сесії з молодими педагогами

щоб наступного разу все вийшло і були «хороші новини». Наприклад, на першій сесії було визначено, що підопічний працює несистематично, має проблеми з тайм-менеджментом. Він отримує таке домашнє завдання: *«Проаналізуйте 15 правил-порад щодо виховання самодисципліни в розумовій праці (додаток Б). Спробуйте врахувати ці поради у Вашій роботі. Зробіть самофотографію робочого дня до і після перформатування життєдіяльності. Запишіть, наскільки Вам вдалося виконати (чи не виконати) кожне правило, і Ваші перемоги над собою ми обговоримо на наступній зустрічі. Успіхів Вам!»*. На другій сесії молодий педагог аналізує, що йому вдалося, які правила самодисципліни враховано недостатньо, як змінився його «бюджет часу», а коуч висловлюючи щиру зацікавленість здобутками клієнта, відмічає позитивні моменти, своїми запитаннями спрямовує його на усвідомлення необхідності працювати системно, бо *«Той, хто дозволяє вислизати своєму часу, випускає з рук своє життя»*.

Третій етап – дослідження теми сесії. На цьому етапі сесії молодий педагог визначається з тими питаннями, які його найбільше цікавлять і які він хотів би обговорити з коучем. Таких проблемних питань може бути декілька, і підопічний має визначитися з тим, що насамперед треба покращити, виправити, удосконалити. У свою чергу, коуч досліджує, з чим прийшов молодий педагог, як саме йому можна допомогти. Наприклад, молодий викладач (досвід роботи у коледжі – 3 роки) у перспективі хоче вступити до заочної аспірантури, виконати педагогічне дослідження. У нього декілька питань: чи здатний він виконати і захистити дисертацію на здобуття ступеня доктора філософії? Як визначити, що він має дослідницькі здібності? Як підготуватися до іспитів? Як вибрати тему дисертаційної роботи? З чого почати? Коуч, уважно вислухавши підопічного, визначається, чим конкретно він може бути корисним, як і чим він може йому допомогти.

Четвертий етап – формування запиту на сесію. З усього переліку питань, з якими прийшов на сесію опікуваний, коуч вибирає основні, першочергові. Інколи вони досить сильно відрізняються від сформульованих клієнтом, але у коучінгу це визнається нормальним. Головним критерієм при цьому є результат, який ми хочемо отримати на фінал зустрічі. Наприклад, у нашому прикладі коуч і молодий викладач дійшли згоди, що основним результатом зустрічі має бути сформульована тема педагогічного дослідження.

П'ятий етап – створення досвіду. Цей етап називають «серцем сесії», міні-моделюванням змін клієнта і майбутньої реальності. За допомогою запитань, технік коуч детально розбирає, що саме хоче зробити клієнт, що це йому дасть, що він отримає від результату. У нашому прикладі варто розглядати досягнення молодим викладачем стратегічних (вступити в аспірантуру, захистити дисертацію, отримати ступінь доктора філософії) і тактичних цілей (сформулювати тему дисертаційної роботи). Своїми запитаннями коуч підводить молодого викладача спочатку до вибору напряму наукового дослідження, а потім і до вибору теми дисертації (*Ви знаєте, що аспірантура, захист дисертації сприяють кар'єрному зростанню педагогічного працівника? Розкажіть, як Ви працювали над магістерською роботою, чи були Ви задоволені консультаціями керівника? Наскільки глибоко Ви знаєте методологію науково-педагогічного дослідження? Які дисертаційні роботи Ви вже аналізували? Які тематики педагогічних досліджень Вам найбільш цікаві? та ін.*).

Шостий етап – пошук варіантів дій. На цьому етапі коуч і підопічний шукають конкретні шляхи досягнення поставлених цілей. Перевіряють їх реалістичність, передбачають можливі перепони та виклики. У нашому прикладі це: *визначення закладу освіти чи наукової установи, де планується навчання в аспірантурі; ознайомлення з умовами прийому, програмами іспитів; організація консультацій з науковцями установи щодо можливості навчання в аспірантурі, перспективних (актуальних) напрямках дисертаційних досліджень; проведення бесід з педагогічними працівниками коледжу, які навчаються (навчалися) в аспірантурі та ін.*

Сьомий етап – план дій. Формулюються кроки, які молодий викладач має зробити до наступної сесії. Фактично це і є домашнє завдання. У нашому випадку, крім організаційних заходів, молодий викладач планує обґрунтувати актуальність теми дослідження, сформулювати гіпотезу, мету, предмет, об'єкт, завдання дослідження, передбачувану наукову новизну та практичне значення прогнозованих наукових результатів (фактично виконати дослідницьку пропозицію) тощо.

Восьмий етап – завершення. Коуч і опікуваний аналізують процес сесії, відзначають, що вдалося, що було цінним, корисним для досягнення поставлених цілей. Важливо, щоб клієнт сам оцінив свої здобутки на сесії, визначив,

можливо в балах за певною шкалою, ефективність зустрічі. Коуч наголошує на тих завданнях, які молодий педагог запланував виконати між сесіями. На цьому коучинг-сесія закінчується.

Узагальнюючи наведені етапи коучингової взаємодії, зазначимо, що вони утворюють цілісну та послідовну систему підтримки професійного розвитку педагогічного працівника. Взаємопов'язаність кожного етапу – від постановки цілей і аналізу попередніх результатів до розроблення нових рішень і рефлексивного осмислення – сприяє формуванню навичок самоаналізу, саморегуляції та усвідомленого планування. Такий структурований підхід дозволяє молодому фахівцю поступово розширювати власні професійні компетентності, опановувати ефективні стратегії діяльності та підвищувати рівень автономності у прийнятті педагогічних рішень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наставництво є важливим інструментом професійного розвитку педагогічних працівників

фахової передвищої освіти та одним із ключових чинників підвищення якості освітнього процесу. Воно забезпечує адаптацію молодих викладачів, розвиток їх професійних компетентностей, формування мотивації, залучення до професійних спільнот та впровадження інноваційних освітніх технологій.

На основі аналізу встановлено, що ефективне наставництво можливе за умови дотримання принципів гуманізму, людиноцентризму, відкритості, партнерства, конфіденційності та прогностичності, а також за умови відповідності наставника вимогам професійної та особистісної компетентності. Разом з тим результати дослідження окреслюють низку напрямів, що потребують подальшого опрацювання. Перспективними є дослідження сучасних моделей наставництва, які найбільш ефективно функціонують у закладах фахової передвищої освіти, а також розроблення критеріїв та індикаторів оцінювання результативності наставницької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бродовська В. Й., Петрик І. П., Яблонко В. Я. Тлумачний словник психологічних термінів в українській мові : словник. 2-ге вид. Київ : ВД «Професіонал», 2005. 224 с.
2. Дзюба Н. В., Гейнак О. І., Мазур Н. В., Міненко Є. С., Мукосеєва Л. П., Пеша І. В. Наставництво в молодіжній роботі: запитання та відповіді : навчально-методичний посібник. Київ : ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики», 2021. 40 с.
3. Коучинг: технологія розкриття внутрішнього потенціалу дослідника : навч.-метод. посіб. для здобувачів ступеня доктора філософії зі спец. 051 Економіка / упоряд. О. В. Захарова ; М-во освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси : ЧДТУ, 2020. 65 с. URL: <https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/2274>.
4. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів / Новик І., Венгловська О. Київ : УІРО, 2023. 111 с.
5. Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.
6. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко та ін.]. Київ. 1999. 912 с.
7. Про затвердження методичних рекомендацій щодо запровадження наставництва: Наказ Міністерства соціальної політики України № 1611 від 11.10.2017 р. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1611739-17>.
8. Проект Закону України «Про наставництво» від 21.04.2025 № 13200 [Електронний ресурс]. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/ji12705a?an=10>.
9. Саман, А. Як проходить коуч-сесія? URL: <https://ancia-coach.com/yak-proxodit-kouch-sesiya/>.
10. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2019. 574 с.
11. Фасолько Т. С., Ковтун А. В., Гужанова Т. С., Остапко Л. О., Семеняко Ю. Б. Використання сучасних педагогічних технологій в дошкільній освіті: наставництво та коучинг у підготовці вихователя ЗДО. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 8(14). С. 807–820.
12. Borders L. D. A. та ін. Mentoring promotion/tenure-seeking faculty: Principles of good practice within a counselor education program. *Counselor Education and Supervision*. 2011. Т. 50, № 3. С. 171–188.
13. Durham S. The role of psychology in coaching [Електронний ресурс]. SACAP, 2022. URL: <https://www.sacap.edu.za/blog/management-leadership/the-role-of-psychology-in-coaching/>.
14. Zainal Abiddin N. Mentoring and coaching: the roles and practices. *SSRN*, 2006. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=962231.
15. Oxford University Press. Oxford dictionary of English. Revised ed. Oxford : Oxford University Press, 2005.

Ямковий О. Ю., Тітова О. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 378.091.33-027.22:364-78]:061.2

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-12>**Романенкова Людмила Олексіївна,***ORCID ID: 0009-0002-2303-1865**кандидат педагогічних наук, доцент,**директор**Запорізька обласна громадська організація «Флоренс»*

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ У РАМКАХ ШКІЛ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

THE ROLE OF NON-GOVERNMENT ORGANIZATIONS IN THE RESOCIALIZATION OF TEENAGERS WITHIN SCHOOLS OF SOCIAL REHABILITATION (FROM WORK EXPERIENCE)

У статті розглядаються питання актуальності роботи з підлітками, схильними до делінквентної поведінки, які перебувають у закритих закладах. Показана необхідність роботи з ними на рівні як державних, так і громадських структур. Зроблено спробу аналізу окремих форм роботи недержавної організації, які були проведені в освітніх закладах такого типу.

У роботі описуються такі форми роботи, як тренінгові заняття, презентації, бесіди, а також описується ймовірність проведення або неможливість проведення окремих форм роботи з підлітками в школі соціальної реабілітації.

Наводяться приклади організації дозвіллевої діяльності через проведення низки спортивних заходів за участі волонтерів і студентів різних спеціальностей університетів і коледжів, зокрема коледжу з підготовки майбутніх поліцейських, а також із залученням дитячих/молодіжних художніх колективів до організації свят. Комплекс проведених заходів спрямований на формування здорового способу життя, налагодження взаємин із різними групами людей, розширення уявлень про альтернативні життєві сценарії та створення рольових моделей.

У статті також відображені такі форми роботи зі студентами: проведення фандрайзингових заходів з метою збору коштів на освітні потреби підлітків, гурткова робота. Розглядаються позитивні аспекти підготовки фахівців різних спеціальностей у закладах вищої освіти, які сприяють формуванню гуманістичних поглядів на осіб із делінквентною поведінкою через залучення до роботи в школах соціальної реабілітації.

Показані окремі форми роботи з педагогами школи соціальної реабілітації, а саме: лекції, презентації, участь у спільно проведених заходах, проєктах. Основним методом дослідження став контент-аналіз річних звітів громадської організації. Новизна полягає в розширенні досвіду взаємодії державного виховного закладу та громадської організації через спільну діяльність. Важливим є ознайомлення студентів із функціонуванням різноманітних програм і проєктів, що дає змогу побачити різноманітність діяльності соціального педагога/соціального працівника з різними категоріями населення.

Ключові слова: громадська організація, школи соціальної реабілітації для підлітків із проблемною поведінкою, підлітки, педагоги, форми й методи роботи громадської організації в закладах соціальної реабілітації, практика студентів, волонтерство, соціальні акції.

The article discusses the relevance of working with teenagers prone to delinquent behavior who are in closed institutions. It highlights the necessity of engaging with them at both state and community levels. An attempt is made to analyze specific forms of work conducted by a non-governmental organization in educational institutions of this type.

The paper describes various forms of work, such as training sessions, presentations, and discussions, as well as the feasibility or impracticality of conducting certain activities with teenagers in social rehabilitation schools.

Examples are provided of organizing recreational activities through various sports events involving volunteers and students from different university and college specialties. The participation of children's/youth artistic groups in organizing celebrations, as well as the involvement of colleges training future police officers, is also noted. The quantity and diversity of the events held may aim to promote a healthy lifestyle, establish relationships with different groups of people, provide opportunities to see alternative life paths, and shape role models.

The article also reflects on forms of work with students, such as conducting fundraising events to gather funds for the educational needs of teenagers and extracurricular activities. Positive aspects of training specialists from various fields in universities are discussed, focusing on developing a humanitarian perspective towards individuals with delinquent behavior through work in social rehabilitation schools.

Specific forms of collaboration with educators at social rehabilitation schools are presented: lectures, presentations, and participation in joint events and projects. The main research method employed was content analysis of annual reports from the non-governmental organization. The novelty lies in expanding the experience of interaction between state educational institutions and community organizations through joint activities. It is important to familiarize students with the functioning of various programs and projects, allowing them to see the diversity of activities undertaken by social educators/social workers with different population categories.

Key words: non-governmental organization, social rehabilitation schools for teenagers with problematic behavior, teenagers, educators, forms and methods of work by non-governmental organizations in social rehabilitation institutions, students' practice, volunteering, social actions.

Постановка проблеми. Проблема підліткової злочинності посідає одне з центральних місць у сучасних соціальних дослідженнях, оскільки має глибокий і багатофакторний характер. Девіантна й делінквентна поведінка неповнолітніх не лише порушує соціальний порядок, а й є підґрунтям для майбутньої злочинності в дорослому віці. Сучасні дослідження свідчать, що у світі відбувається стале зростання кількості правопорушень серед неповнолітніх, зокрема злочинів агресивного характеру, майнових злочинів, участі в групах ризику, а також злочинів, пов'язаних із цифровим середовищем [1].

В Україні проблема підліткової злочинності набуває особливої актуальності через поєднання соціально-економічних, психологічних і демографічних чинників. Тривала економічна нестабільність, внутрішня міграція, роз'єднаність сімей, зростання рівня бідності, поширення стресових станів у молоді, а останніми роками також наслідки війни – усе це створює середовище, сприятливе для формування девіантної поведінки. Додатковим викликом є високий рівень рецидиву серед неповнолітніх, що свідчить про недостатню ефективність існуючих механізмів соціальної реабілітації та потребу в реформуванні системи ювенальної превенції [2].

Отже, аналіз ситуації в Україні та світі демонструє, що підліткова злочинність є складною соціальною проблемою, яка потребує міждисциплінарного підходу й модернізації існуючих інститутів профілактики та реабілітації. Тому важливо створити сучасні моделі ресоціалізації, що сприятимуть зменшенню рівня злочинності серед неповнолітніх і відповідно забезпечуватимуть стабільний розвиток суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання ресоціалізації підлітків із проблемною поведінкою розглядається цілою низкою авторів, зокрема Л. Березовською (головні складові програм ресоціалізації) [3], М. Сосюрою

(необхідність комплексних програм для неповнолітніх споживачів психоактивних речовин) [4], Н. Гуртовенко (теоретико-методологічні засади корекції та методи психологічного впливу) [5], Н. Антонєць (реформування шкіл соціальної реабілітації) [6], Н. Клішевич (історія та сучасні методи роботи в навчальних закладах) [7].

В Україні питання ресоціалізації підлітків у період з 1995 по 2013 роки реалізовували школи соціальної реабілітації для підлітків із проблемною поведінкою [8, 9]. Сьогодні ці школи як окремий тип закладів не функціонують, а їхні завдання виконують інші інституції системи освіти й соціального захисту. Водночас досвід взаємодії шкіл соціальної реабілітації з громадськими організаціями може становити інтерес як для науковців, так і для практиків.

Мета статті: розглянути основні напрями спільної діяльності Комишуваської ШСР та ЗОГО «Флоренс» і провести аналіз можливих форм і методів роботи з підлітками з проблемною поведінкою з метою їхнього подальшого практичного використання.

Виклад основного матеріалу. У рамках діяльності Запорізької громадської організації «Флоренс» (ЗОГО «Флоренс») школи соціальної реабілітації для неповнолітніх правопорушників не розглядалися як напрям діяльності організації. Це пояснюється тим, що школи соціальної реабілітації (ШСР) були закладами закритого типу, через що участь громадських організацій у їхній діяльності вважалася неможливою.

У 2008 році в рамках взаємодії ЗОГО «Флоренс» із закордонними спеціалістами організація приймала групу поліцейських із Канади, з провінцій Саскачеван і Британська Колумбія. На їхнє прохання відвідати заклади, які працюють із неповнолітніми правопорушниками, і за дозволом Міністерства освіти і науки України була організована поїздка до Комишуваської ШСР, розташованої за 35 кілометрів від міста Запоріжжя.

Після візиту канадських поліцейських, за погодженням школи та громадської організації «Флоренс», було прийнято рішення про проведення спільних окремих форм роботи з вихованцями школи соціальної реабілітації. Співпраця тривала протягом дев'яти років (із 2008 по 2017 роки) і позитивно вплинула на учнів школи, спеціалістів ЗОГО «Флоренс», студентів і волонтерів, які брали участь у цій роботі.

Незважаючи на те, що сьогодні всі ШСР закриті, отриманий досвід роботи може бути використаний різними організаціями в роботі з неповнолітніми правопорушниками.

Періодичність спільної роботи становила раз на місяць. Оскільки школа була розташована в смт Комишуваха, за межами міста Запоріжжя, необхідно було забезпечити транспорт для поїздок. Школа була закладом закритого типу, проте завдяки угоді про співпрацю (2009 р.) Центр «Флоренс» отримав дозвіл на регулярне відвідування цього навчального закладу. Іноді, у святкові місяці, такі як грудень, відбувалося кілька поїздок на місяць.

За період спільної діяльності було здійснено 90 відвідувань ШСР. Кількість людей, які взяли участь у різних видах діяльності в ШСР, становила близько 300 осіб. Іноді кількість студентів і волонтерів протягом року досягала 50 осіб (Річний звіт 2011–2012 рр.), іноді 80 осіб (Річний звіт 2013–2014 н. р.) [10].

З початком спільної роботи в 2008–2009 навчальному році в Школі соціальної реабілітації було проведено діагностику самооцінки вихованців, організовано тренінги з її підвищення серед підлітків, а також надано рекомендації педагогам і вихователям. Водночас достовірність отриманих даних викликає певні сумніви, оскільки подальші бесіди з вихованцями засвідчили, що під час тестування вони не завжди надавали правдиві відповіді. З огляду на це відповідні результати не включено до цієї статті (Річний звіт 2008–2009 н. р.) [10].

На початку спільної діяльності психологи Центру «Флоренс» розробили та проводили тренінгові заняття, спрямовані на формування комунікативних навичок у вихованців (10–15 учасників у групі). Проте зазначена робота не дала очікуваних результатів: підлітки або не відповідали на запитання, або надавали шаблонні відповіді, повторюючи висловлювання першого з учасників. Вони також уникали обговорення власних переживань. Постійна присутність представника школи під час занять спричиняла

у вихованців страх висловити «неправильну» відповідь і побоювання можливого покарання, що істотно знижувало ефективність тренінгового процесу. У результаті групова динаміка не формувалася, учасники не демонстрували активності та не розуміли, як реагувати на запропоновані завдання. Після низки спроб реалізувати тренінги з розвитку комунікації цю діяльність було припинено через її неефективність (Річний звіт 2008–2009 н. р.) [10].

Наступним кроком у роботі стало проведення спортивних заходів. Спеціалісти ЗОГО «Флоренс» припускали, що через спільну спортивну діяльність можна буде налагодити взаємини з підлітками, допомогти їм у формуванні дружніх зв'язків як всередині колективу, так і зі студентами/волонтерами. Фізичні навантаження також мали сприяти покращенню здоров'я хлопців, урізноманітнити види діяльності всередині школи.

У зв'язку з тим, що окремі співробітники ЗОГО «Флоренс» здійснювали викладацьку діяльність у Запорізькому національному технічному університеті та Запорізькому національному університеті, було ухвалено рішення залучати студентів цих вишів як волонтерів, а також під час проходження ними виробничої практики в громадській організації. До роботи в Школі соціальної реабілітації залучалися студенти таких спеціальностей: соціальна робота, соціальна педагогіка, психологія, акторська майстерність, журналістика, фізичне виховання й туризм.

Протягом періоду співпраці до реалізації запланованих заходів було залучено різні організації та творчі колективи, серед яких: Запорізьке училище професійної підготовки співробітників міліції ГУМВС, художня школа Запорізького національного університету, ансамбль «Грація», дитячий художній колектив Палацу культури «Металург», благодійна організація «Сміхонеси». А проведення футбольного матчу зі студентами поліцейського коледжу стало важливим кроком у подоланні стереотипів щодо взаємодії поліції та правопорушників (Річні звіти 2008–2017 н. р.) [10].

У процесі організації діяльності Школи соціальної реабілітації активно використовувався досвід канадських фахівців, зокрема декана факультету соціальної справедливості та директора в'язниць провінції Саскачеван професора Отто Дриджера, а також інших спеціалістів у галузі кримінального правосуддя. Канадський досвід роботи став у нагоді як під час роботи з вихованцями, так і в межах зустрічей, бесід і консультацій із керівництвом школи та її співробітниками

протягом усього періоду співпраці. Вагому підтримку в реалізації діяльності надавали також CUAD (Canadian Ukrainian Agrarian Development), MCC (Менонітський центральний комітет) в Україні та українські спонсори [10].

Серед різних спортивних видів діяльності, які використовувалися в роботі, доцільно виділити такі: футбол (32 гри), волейбол (10 ігор), баскетбол (5 ігор), спортивні естафети «Веселі старты» (17 зустрічей), аеробіка (3 заняття), бадмінтон (2 заняття), легка атлетика (4 заняття), велосипедні гонки (1 раз) (Річні звіти 2008–2017 н.р.) [10].

Найбільший інтерес у вихованців викликали змагання з футболу. Підлітки постійно висловлювали прохання проводити саме футбольні матчі. Команди формувалися за принципом «підлітки проти студентів». На початку таких ігор школярі зазнавали поразок, однак з часом, завдяки регулярним тренуванням, почали перемагати студентські команди.

На думку керівництва школи, заняття футболом сприяли формуванню командного духу, покращенню фізичної підготовки вихованців та підвищенню їхньої дисципліни. Педагоги школи також відзначали позитивний вплив спортивних занять на успішність підлітків. У разі порушення порядку в ШСР вихованцям тимчасово заборонялося брати участь у змаганнях, що природньо стимулювало їх краще вчитися [10].

З часом керівництвом студентських заходів було змінено принцип формування футбольних команд – вони стали змішаними, складаючись із підлітків і студентів. Такий підхід мав позитивний ефект, оскільки забезпечував рівність команд і сприяв конструктивній взаємодії представників різних груп у процесі гри.

«Приїжджайте до нас частіше, навіть кожного дня!» (2008–2009).

Окрім спортивних занять, волонтери та студенти факультету туризму ЗНТУ проводили заняття зі спортивного орієнтування, навчали навичкам скелелазіння, установаження наметів, організації переправ та іншим видам туристичної діяльності (усього – 10 занять). За погодженням із керівництвом школи підлітки взяли участь у тренуваннях зі спортивного орієнтування та скелелазіння, зокрема на острові Хортиця, що стало значущою подією для такої закритої інституції, як ШСР.

Одним із видів соціалізації після проведення спортивного орієнтування було спільне приготування борщу на вогнищі та співи під гітару (8 зустрічей). Для підлітків це був важливий

соціальний досвід позитивного спілкування, формування навичок підтримки та співпраці з різними людьми.

У період новорічно-різдвяних свят у ШСР було проведено вісім концертів та святкових заходів. До участі долучалися студенти та різні художні колективи, які представляли номери художньої самодіяльності. Вихованці закладу також брали участь у підготовці власних виступів. Важливим аспектом їхньої соціалізації було спільне проведення концертів і участь у дозвіллевих заходах, зокрема дискотеках [10].

«Одна справа – бачити танцівників на сцені, інша – бачити їх тут! Тут було здорово!» (2008–2009).

Для оволодіння підлітками навичками самостійного життя, а також для налагодження взаємодії в колективі фахівці ЗОГО «Флоренс» неодноразово проводили спільні кулінарні заняття, зокрема з приготування вареників [10]. Участь у заняттях брали як школярі, студенти, волонтери, так і педагоги, що також сприяло згуртуванню колективу.

Важливим аспектом професійної підготовки студентів спеціальностей соціальна робота, соціальна педагогіка, психологія та журналістика, було проведення фандрайзингових заходів. Протягом розглядуваного періоду було організовано три подібні заходи: два аукціони особистих речей викладачів і ярмарок солодоців студентів.

Метою цих заходів був збір коштів на потреби підлітків ШСР, зокрема на придбання методичних матеріалів для гурткової роботи, спортивного інвентарю, взуття, канцелярії, новорічних прикрас і ялинки, а також на організацію виїздів підлітків на культурні заходи (цирк) та задоволення інших потреб. Заходи були проведені успішно, а зібрані кошти надійшли за призначенням.

У період 2009–2011 років різноманітних заходах взяло участь від 100 до 300 студентів Запорізького національного технічного університету та Запорізького національного університету (річні звіти 2009–2011 н.р.) [10]. Студенти активно долучалися до підготовки та організації аукціонів і ярмарок-продажів, а також до висвітлення цих заходів у засобах масової інформації.

Окрім спортивних і культурних активностей, фахівці центру щорічно проводили з підлітками ШСР заняття, присвячені актуальним для них питанням, а саме: агресивність, прийняття рішень і вирішення проблем, шкідливі звички, стрес, планування подальшого життя, особливості характеру тощо. Матеріал подавався

у формі бесід, обговорень та ігор. Протягом 2009–2017 навчальних років було проведено 15 таких занять співробітниками ЗОГО «Флоренс» (соціальними педагогами) [10].

На заняттях про характер людини ми побажили, що хлопцям було легко згадувати й обговорювати негативні риси характеру й значно складніше говорити про позитивні. Виявилось, що підлітки не могли назвати людей, із яких вони хотіли би брати приклад. Тому ми працювали над тим, які якості варто наслідувати, із якими людьми дружити, а з якими – ні. Для демонстрації позитивного прикладу було висвітлено діяльність керівника всіх спортивних заходів у школі з 2011 року й до завершення роботи проєкту, викладача Запорізького національного університету С. Булатова.

Ми переконані, що С. Булатов міг виконувати роль ролевої моделі для підлітків. За його активну діяльність у рамках роботи в ШСР у березні 2014 року він був визнаний переможцем Національного конкурсу «Благодійна Україна» в номінації «Волонтер – фізична особа», а в жовтні 2015 року – фіналістом «Олександрійської премії» в номінації «Посол доброї волі» (річний звіт 2013–2014 н.р.) [10].

У межах нашої роботи з вихованцями ШСР ми також проводили зустрічі з педагогічним колективом школи. Було організовано п'ять семінарів для співробітників, під час яких розглядалися питання вікових особливостей підлітків, психології злочинної діяльності та вибору напрямів діяльності в межах Школи соціальної реабілітації. У зв'язку з тим, що педагогічний склад школи переважно представлений жінками середнього віку, гуртова робота здебільшого включала декоративно-прикладні заняття, вишивання та малювання.

Представлений нами матеріал про роботу з правопорушниками в зарубіжних країнах викликав значний інтерес. Зокрема, педагогів зацікавила особливість канадської практики: у таких школах працюють переважно чоловіки, тоді як в Україні педагогічні колективи здебільшого жіночі. Наявність чоловічих колективів у канадських центрах реабілітації сприяє формуванню у вихованців чоловічих якостей, оволодінню професійними навичками та компетенціями, що можуть бути корисними у подальшому житті хлопців (річний звіт 2010–2011 н.р.) [10].

Практичні напрацювання з цієї теми були представлені в методичному посібнику «Школи соціальної реабілітації: вітчизняний та зарубіжний досвід» [11].

Отримати достовірні результати щодо ефективності взаємодії між школою та громадською організацією для підлітків не було можливим. Наші висновки ґрунтуються лише на зворотному зв'язку від учителів і адміністрації, які відзначали позитивний вплив волонтерів і студентів на вихованців при проведенні спільні заходів, а також на пропозиціях вихованців частіше запрошувати їх до школи.

Водночас після кожного відвідування ШСР здійснювався аналіз проведеного заходу як зі студентами, так і з волонтерами. Загальні висновки щодо співпраці засвідчують, що для співробітників, студентів і волонтерів ЗОГО «Флоренс» робота з підлітками була продуктивною та забезпечила такі переваги:

- отримання позитивних емоцій;
- формування бази практики досвіду для студентів різних спеціальностей;
- підвищення професійного рівня під час проведення занять;
- розвиток уміння формувати позитивні стосунки з адміністрацією школи, педагогами, співробітниками та вихованцями;
- набуття навичок планування та реалізації програми роботи з підлітками в умовах школи соціальної реабілітації;
- здатність досягати поставлених завдань;
- гнучкість у зміні напрямів роботи відповідно до умов;
- залучення спонсорів для підтримки заходів;
- організація благодійних акцій із метою збору коштів;
- формування гуманізму, толерантності та прийняття різних дітей і підлітків;
- встановлення професійних та особистих контактів, отримання друзів і колег.

За особистими спостереженнями тренерів і оцінкою учасників очевидно, що такі заходи були не тільки корисними, але й приносили багато радості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У роботі з підлітками з проблемною поведінкою в рамках різних установ доцільним є тісне співробітництво державних та громадських організацій. Таке партнерство створює широкі можливості для ресоціалізації підлітків через різноманітні активності громадських організацій та залучення студентів і волонтерів до відповідної діяльності. Крім стимулювання активного процесу ресоціалізації, це також сприяє професійній підготовці студентів та гуманізації суспільства через розвиток волонтерського руху.

Ефективною стратегією роботи з порушниками-підлітками є організація дозвіллевих заходів із залученням студентів і волонтерів, бажано чоловічої статі, для

роботи з хлопцями-підлітками. Рекомендовано включати підготовку до роботи з цією категорією підлітків у програми вищих навчальних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Рівень злочинності в світі : Статистика 2025 року. TV TE. 2025. URL: <https://t-v.te.ua/riven-zlochynnosti-v-sviti-statystyka-2025-roku/>.
2. Хавронюк М. І. Злочинність в Україні у 2019-2024 роках: рівень, структура, динаміка, прогнози. *Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Право*. 2025. № 89 (3). С. 295–303. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2025.89.3.44>.
3. Березовська Л. І., Ямчук Т. Ю. Особливості ресоціалізації підлітків з девіантною поведінкою. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Вип. 4 (57). С. 5–11.
4. Сосюра М. Надання комплексної допомоги підліткам, які мають досвід вживання психоактивних речовин, в умовах центрів денного перебування. *Молодий вчений. Педагогічні науки*. 2022. № 5 (105). DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-5-105-25>.
5. Гуртовенко Н. В. Соціально-психологічні основи корекції девіантної поведінки підлітків в умовах трансформаційного соціуму : монографія. Київ : ПВТП «LAT&K», 2025. 442 с.
6. Антонєць Н. Тенденції реформування шкільної освіти в Україні: школа соціальної реабілітації (кінець ХХ ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. Вип. 26 (1). С. 26–27.
7. Клішевич Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2011. 20 с.
8. Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей : Закон України від 24 січня 1995 року № 20/95-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/20/95-вр#Text>.
9. Про ліквідацію шкіл соціальної реабілітації : Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.12.2013 № 1772. URL: <http://repository.lidufk.edu.ua/handle/34606048/6170>.
10. Річні звіти. 2008-2017 н.р. ЗОГО «Флоренс». URL: <http://florence.pp.ua/>.
11. Школи соціальної реабілітації: вітчизняний та зарубіжний досвід. Запоріжжя : Вид-во ЗДМУ, 2011. 56 с.

Романенкова Л. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 07.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Соколова Ганна Борисівна,

ORCID ID: 0000-0002-9913-181

*доктор психологічних наук, професор,**член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,**директор навчально-наукового інституту**фізичної культури, спорту та спеціальної освіти**ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет**імені К. Д. Ушинського»***Орленко Ірина Миколаївна,**

ORCID ID: 0000-0002-6322-0217

*доктор філософії,**доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти**ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет**імені К. Д. Ушинського»*

ІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСВІТНІХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ РІЗНОГО ВІКУ НА РІВНІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ДІАГНОСТИЧНІ ІНСТРУМЕНТИ, КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ТА РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

IDENTIFICATION OF EDUCATIONAL DIFFICULTIES IN CHILDREN OF DIFFERENT AGES AT THE LEVEL OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION: DIAGNOSTIC TOOLS, ASSESSMENT CRITERIA AND THE ROLE OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS

Статтю присвячено аналізу проблеми ідентифікації освітніх труднощів у дітей різного віку в умовах упровадження інклюзивної освіти. Розглянуто сучасні підходи до виявлення освітніх труднощів на рівні закладу освіти та роль інклюзивно-ресурсних центрів у здійсненні комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини. Проаналізовано діагностичні інструменти та критерії оцінювання, що застосовуються для визначення особливих освітніх потреб і рівнів підтримки в освітньому процесі. Окреслено значення міждисциплінарної взаємодії фахівців закладу освіти, ІРЦ та батьків у забезпеченні об'єктивності діагностичних висновків. Висвітлено особливості організації освітнього середовища та адаптації освітніх програм з урахуванням категорій освітніх труднощів. Наголошено на необхідності системного моніторингу динаміки розвитку дитини як складової інклюзивного навчання. Обґрунтовано актуальність удосконалення діагностичного інструментарію та підвищення професійної компетентності педагогічних працівників. У статті акцентовано увагу на значенні раннього виявлення освітніх труднощів для попередження вторинних порушень розвитку. Показано, що узгоджені дії всіх суб'єктів освітнього процесу сприяють підвищенню ефективності індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Визначено практичну цінність результатів дослідження для вдосконалення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Матеріали статті можуть бути використані в практиці діяльності інклюзивно-ресурсних центрів і закладів освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, освітні труднощі, особливі освітні потреби, психолого-педагогічне оцінювання, інклюзивно-ресурсний центр, діагностичні інструменти, індивідуальна програма розвитку, моніторинг розвитку дитини.

The article is devoted to the analysis of the problem of identifying educational difficulties in children of different ages in the context of the implementation of inclusive education. Modern approaches to identifying educational difficulties at the level of an educational institution and the role of inclusive resource centers in implementing a comprehensive psychological and pedagogical assessment of a child's development are considered. Diagnostic tools and assessment criteria used to determine special educational needs and levels of support in the educational process are analyzed. The importance of interdisciplinary interaction between specialists of an educational institution, IRC and parents in ensuring the objectivity of diagnostic conclusions is outlined. The features of organizing the educational environment and adapting educational programs taking into account the categories of educational difficulties are highlighted. The need for systematic monitoring of the dynamics of a child's development as a component of inclusive education is emphasized. The relevance of improving diagnostic tools and increasing the professional competence of pedagogical workers is substantiated. The article focuses on the importance of early identification of educational difficulties for the prevention of secondary developmental disorders. It is shown that the coordinated actions of all subjects of the educational process contribute to

increasing the effectiveness of the child's individual educational trajectory. The practical value of the research results for improving the activities of inclusive resource centers is determined. The materials of the article can be used in the practice of inclusive resource centers and educational institutions.

Key words: inclusive education, educational difficulties, special educational needs, psychological and pedagogical assessment, inclusive resource center, diagnostic tools, individual development program, monitoring of child development.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України функціонує в умовах зростання кількості дітей з різноманітними освітніми труднощами, що зумовлює потребу в своєчасному та науково обґрунтованому їх виявленні на рівні закладу освіти.

Рання ідентифікація освітніх труднощів є визначальним чинником забезпечення доступності та якості освітнього процесу для дітей різного віку. Водночас, у практиці закладів освіти спостерігається фрагментарність підходів до діагностики труднощів навчання, розвитку та поведінки дітей. Недостатня узгодженість діагностичних інструментів і критеріїв оцінювання ускладнює прийняття обґрунтованих рішень щодо необхідного рівня підтримки дитини.

Особливої актуальності набуває питання чіткого розмежування педагогічних труднощів та особливих освітніх потреб, що потребують комплексного психолого-педагогічного оцінювання. У цьому контексті важливу роль відіграють Інтегративно-ресурсні центри, діяльність яких спрямована на професійний супровід процесу виявлення освітніх труднощів. Водночас взаємодія закладів освіти та ІРЦ не завжди має системний і послідовний характер. Це призводить до затримки у наданні корекційно-розвиткової допомоги та зниження ефективності інклюзивного навчання. Відсутність єдиних підходів до застосування діагностичних інструментів ускладнює моніторинг динаміки розвитку дитини. Відповідно, постає наукова проблема обґрунтування ефективних діагностичних інструментів, критеріїв оцінювання та визначення ролі ІРЦ в системі ідентифікації освітніх труднощів дітей різного віку на рівні закладу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує зростання наукового інтересу до проблеми ідентифікації освітніх труднощів у дітей різного віку в умовах розвитку інклюзивної освіти. У працях Н. Софій та колективу авторів обґрунтовується значення комплексного підходу до оцінювання розвитку дитини як основи для визначення особливих освітніх потреб [4]. Сучасні дослідження підкреслюють той факт, що ефективність інклюзивного навчання безпосередньо залежить від якості діагностичних процедур, які

здійснюються на рівні закладу освіти у взаємодії з ІРЦ [7].

О. Матвєєва наголошує на ключовій ролі інклюзивно-ресурсних центрів у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами [5].

За спостереженнями О. Савченко, ІРЦ є важливим інституційним елементом забезпечення якості інклюзивної освіти [9]. У наукових публікаціях зазначається, що провідною функцією ІРЦ є здійснення комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини [7].

Л. Прохоренко, Н. Ярмола, О. Набоченко та Е. Данілавічюте акцентують увагу на необхідності використання стандартизованих і валідних діагностичних інструментів, адаптованих до вікових та індивідуальних особливостей дітей [8].

У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України підкреслюється важливість системного моніторингу освітніх труднощів у процесі навчання [6].

Водночас, О. Савченко вказує на нерівномірність упровадження нормативно визначених підходів у практику закладів освіти [9].

Я. Гапочка та Н. Токарева у своїх дослідженнях аналізують роль міждисциплінарної команди супроводу у виявленні та подоланні освітніх труднощів дитини [3]. Автори наголошують на значущості розвитку професійної суб'єктності фахівців, залучених до процесу оцінювання та підтримки [3].

О. Матвєєва зазначає, що ефективна взаємодія ІРЦ з педагогами та адміністрацією закладів освіти сприяє своєчасній ідентифікації труднощів навчання [5].

Л. Прохоренко та співавтори звертають увагу на необхідність чіткого узгодження критеріїв оцінювання освітніх досягнень і труднощів дитини [8]. Важливим аспектом наукових розвідок є залучення батьків до процесу оцінювання розвитку дитини, що підкреслюється в аналітичних матеріалах Освітнього омбудсмена України [2].

Т. Скрипник, О. Мартинчук, Г. Супрун та Р. Криваковська доводять, що партнерська взаємодія між фахівцями закладу освіти та батьками підвищує об'єктивність діагностичних висновків [10]. У публікаціях Освітнього

омбудсмена України розглядаються правові та організаційні засади діяльності ІРЦ щодо забезпечення прав дітей з ООП [2]. Значна кількість досліджень присвячена аналізу категорій освітніх труднощів і рівнів підтримки в освітньому процесі [8]. Л. Прохоренко та її колеги відзначають, що чітка типологія труднощів полегшує прийняття рішень щодо адаптації та модифікації освітніх програм [8].

Практичні аспекти корекційно-розвиткової роботи в ІРЦ висвітлено у дослідженнях А. Бобер та Ю. Косенко [1]. Автори обґрунтовують ефективність використання дидактичних ігор у роботі з дітьми, які навчаються за індивідуальною формою навчання [1].

О. Матвеева також підкреслює значення раннього виявлення мовленнєвих і когнітивних труднощів [5]. Деякі автори, зокрема О. Савченко зазначає недостатню уніфікованість підходів до діагностики освітніх труднощів у дітей різних вікових груп [9]. У нормативно-методичних документах МОН України наголошується на потребі вдосконалення інструментарію оцінювання на рівні закладу освіти [6].

О. Матвеева звертає увагу на необхідність підвищення кваліфікації педагогів щодо первинного виявлення освітніх труднощів [5]. Я. Гапочка та Н. Токарева акцентують на важливості безперервного професійного супроводу дитини з ООП [3]. Н. Софій відзначає потребу в посиленні аналітичної складової діяльності ІРЦ [4]. У роботах Колупаєвої А.А., Порошенко М.А., Таранченко О.М., Прохоренко Л.І., Данілавичюте Е.А., Рібцун Ю.В. та інших дослідників підкреслюється доцільність міжвідомчого підходу в процесі оцінювання розвитку дитини [7]. Узагальнення результатів досліджень свідчить, що проблема ідентифікації освітніх труднощів залишається актуальною та потребує подальшого теоретичного осмислення [9]. Водночас напрацювання Л. Прохоренко та інших науковців створюють підґрунтя для формування єдиних критеріїв і діагностичних підходів [8]. Аналіз літератури засвідчує необхідність поглиблення ролі інклюзивно-ресурсних центрів у системі забезпечення якості інклюзивної освіти [5]. Таким чином, сучасні наукові дослідження підтверджують актуальність комплексного вивчення діагностичних інструментів, критеріїв оцінювання та функцій ІРЦ у процесі ідентифікації освітніх труднощів дітей різного віку.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі сучасних діагностичних

інструментів і критеріїв оцінювання освітніх труднощів у дітей різного віку на рівні закладу освіти, а також у визначенні ролі інклюзивно-ресурсних центрів у процесі ідентифікації особливих освітніх потреб і забезпечення відповідного рівня підтримки в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Реалізація принципів інклюзивної освіти в сучасних умовах зумовлює необхідність системного та науково обґрунтованого підходу до ідентифікації освітніх труднощів у дітей різного віку на рівні закладу освіти. Освітні труднощі можуть мати різну природу, проявлятися у навчальній діяльності, поведінці, комунікації, емоційно-вольовій сфері та соціальній взаємодії, що ускладнює їх своєчасне виявлення без застосування комплексних діагностичних процедур [4]. У наукових дослідженнях підкреслюється, що первинна ідентифікація труднощів повинна здійснюватися педагогічними працівниками закладу освіти з подальшим залученням фахівців інклюзивно-ресурсних центрів для проведення комплексного психолого-педагогічного оцінювання розвитку дитини [7].

Сучасні підходи до ідентифікації освітніх труднощів ґрунтуються на положеннях компетентнісної, особистісно орієнтованої та діяльнісної парадигм освіти, що передбачає врахування індивідуальних можливостей, потреб і потенціалу кожної дитини [5]. Як зазначає О. В. Матвеева, освітні труднощі не завжди є наслідком порушень розвитку, а можуть бути зумовлені несприятливими освітніми умовами, недостатньою адаптацією освітнього середовища або невідповідністю методів навчання індивідуальним особливостям учня [5]. У цьому контексті особливого значення набуває диференціація педагогічних труднощів і особливих освітніх потреб, що потребують спеціальної підтримки.

У працях Н. З. Софій наголошується, що ефективна система ідентифікації освітніх труднощів має ґрунтуватися на багатовимірному аналізі розвитку дитини, який охоплює когнітивну, мовленнєву, емоційно-вольову, соціальну та моторну сфери [4]. Такий підхід дозволяє уникнути однобічних висновків і забезпечує об'єктивність оцінювання. Водночас М. А. Порошенко та співавтори зазначають, що на рівні закладу освіти часто використовується обмежений набір діагностичних інструментів, які не завжди відповідають сучасним вимогам інклюзивної практики [7].

Діагностичні інструменти, що застосовуються для виявлення освітніх труднощів,

мають відповідати критеріям наукової валідності, надійності та практичної доцільності [8]. Л. Прохоренко, Н. Ярмола, О. Набоченко та Е. Данілавичюте підкреслюють, що комплексна психолого-педагогічна оцінка в ІРЦ передбачає використання стандартизованих методик, спостереження, аналізу продуктів діяльності дитини, бесід з батьками та педагогами [8]. Такий підхід забезпечує цілісне уявлення про рівень розвитку дитини та характер її освітніх труднощів.

Важливою складовою процесу ідентифікації є визначення чітких критеріїв оцінювання освітніх труднощів. Згідно з методичними рекомендаціями МОН України, критеріями можуть виступати стійкість труднощів, їх вплив на засвоєння освітньої програми, необхідність додаткової підтримки та ефективність педагогічних втручань [6]. О. В. Савченко наголошує, що відсутність єдиних критеріїв оцінювання ускладнює прийняття управлінських і педагогічних рішень щодо організації інклюзивного навчання [9].

Особливу роль у процесі ідентифікації освітніх труднощів відіграють інклюзивно-ресурсні центри, діяльність яких спрямована на забезпечення права дитини на доступну та якісну освіту [2]. За визначенням Н. З. Софій, ІРЦ є міждисциплінарною установою, яка забезпечує професійний супровід дитини з особливими освітніми потребами на всіх етапах її освітньої траєкторії [4]. Комплексне психолого-педагогічне оцінювання, що проводиться в ІРЦ, є основою для визначення рівня підтримки та розроблення індивідуальної програми розвитку.

У дослідженнях Я. О. Гапочки та Н. М. Токаревої підкреслюється значення командної взаємодії фахівців ІРЦ, педагогів закладу освіти та батьків дитини [3]. Автори зазначають, що ефективність ідентифікації освітніх труднощів значною мірою залежить від професійної суб'єктності членів команди супроводу, їх готовності до співпраці та спільного прийняття рішень [3]. Такий підхід сприяє підвищенню якості діагностичних висновків і забезпечує безперервність підтримки дитини.

Важливим аспектом діяльності ІРЦ є визначення категорії освітніх труднощів та відповідного рівня підтримки в освітньому процесі. Л. Прохоренко та співавтори зазначають, що чітка типологія освітніх труднощів дозволяє систематизувати діагностичні дані та забезпечує обґрунтованість рекомендацій щодо адаптації або модифікації освітньої програми [8]. Водночас О. В. Матвеева звертає увагу на необхідність

індивідуалізації підходів до визначення рівня підтримки з урахуванням вікових та особистісних особливостей дитини [5].

На рівні закладу освіти процес ідентифікації освітніх труднощів тісно пов'язаний з організацією освітнього середовища. Як зазначається в організаційно-методичних засадах діяльності ІРЦ, освітнє середовище має бути гнучким, безбар'єрним та орієнтованим на потреби всіх учнів [7]. О. В. Савченко підкреслює, що адаптація освітнього середовища є не менш важливою, ніж застосування спеціальних методик навчання [9].

Практичні аспекти корекційно-розвиткової роботи в умовах ІРЦ детально розглядаються у дослідженнях А. В. Бобер та Ю. М. Косенко, які обґрунтовують доцільність використання дидактичних ігор у роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами [1]. Автори доводять, що ігрові методи сприяють підвищенню мотивації до навчання та активізації пізнавальної діяльності дітей, що є важливим чинником подолання освітніх труднощів [1].

Окрему увагу в наукових дослідженнях приділено взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Аналітичні матеріали Освітнього омбудсмена України свідчать, що залучення батьків до процесу оцінювання розвитку дитини сприяє більш повному розумінню її потреб і підвищує ефективність освітніх рішень [2]. Т. Скрипник, О. Мартинчук, Г. Супрун та Р. Криваковська зазначають, що партнерство між фахівцями та родиною є ключовою умовою успішної реалізації індивідуальної програми розвитку [10].

Важливим елементом системи ідентифікації освітніх труднощів є моніторинг динаміки розвитку дитини. Згідно з рекомендаціями МОН України, результати оцінювання мають регулярно переглядатися з урахуванням змін у розвитку дитини та ефективності наданої підтримки [6]. О. В. Матвеева підкреслює, що відсутність системного моніторингу знижує результативність інклюзивного навчання та ускладнює корекцію освітніх програм [5].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що ідентифікація освітніх труднощів у дітей різного віку є багаторівневим процесом, який потребує узгоджених дій усіх суб'єктів освітнього процесу. Дослідники наголошують на необхідності вдосконалення діагностичних інструментів, підвищення професійної компетентності педагогів і фахівців ІРЦ, а також розвитку міжвідомчої взаємодії [3; 7; 9]. У цьому контексті діяльність

інклюзивно-ресурсних центрів розглядається як ключовий чинник забезпечення якості інклюзивної освіти та реалізації права кожної дитини на індивідуальну освітню траєкторію [4; 8].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз засвідчує, що сучасна і науково обґрунтована ідентифікація освітніх труднощів у дітей різного віку є ключовою умовою забезпечення ефективного інклюзивного освітнього процесу. Встановлено, що комплексне психолого-педагогічне оцінювання розвитку дитини, здійснюване у взаємодії закладу освіти та інклюзивно-ресурсного центру, забезпечує об'єктивність визначення особливих освітніх потреб і відповідного рівня

підтримки. Обґрунтовано доцільність використання стандартизованих діагностичних інструментів і чітких критеріїв оцінювання як основи для прийняття педагогічних рішень. Доведено, що ефективна міждисциплінарна та партнерська взаємодія фахівців і батьків сприяє підвищенню якості супроводу дитини в освітньому процесі. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням діагностичного інструментарію, розробленням моделей моніторингу динаміки розвитку дитини та вивченням ефективності рівнів підтримки в умовах різних типів інклюзивних закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бобер А. В., Косенко Ю. М. Використання дидактичних ігор при проведенні корекційно-розвиткових занять з розвитку мовлення в інклюзивно-ресурсних центрах з дітьми, які здобувають освіту на індивідуальній формі навчання (педагогічний патронаж). *Inclusion and Diversity*. 2024. Спецвип. Рр. 5–9.
2. Взаємодія батьків та інклюзивно-ресурсних центрів для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами. Освітній омбудсмен України. URL: <https://eo.gov.ua/vzaiemodii-batkiv-ta-inkliuzivno-resursnykh-tsentriv-dlia-zabezpechennia-prav-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy>.
3. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Стратегія розвитку суб'єктності фахівців команди супроводу дитини з ООП. *Перспективи та інновації науки*. 2024. Вип. 5(39). С. 741–752.
4. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту / за заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с. ISBN 978-966-2432-37-4.
5. Матвеева О. В. Ключові аспекти надання професійної допомоги інклюзивно-ресурсними центрами: реалії та перспективи. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 23(52). С. 140–153.
6. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 навчальних роках. Київ: МОН України, 2020. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>.
7. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів / ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/Inclusive_study_Sep17.pdf.
8. Прохоренко Л., Ярмола Н., Набоченко О., Данілавичюте Е. та ін., Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. 2021. URL: https://ispukr.org.ua/?page_id=8429#.Y-ypSnZBzIV.
9. Савченко О. В. Робота інклюзивно-ресурсних центрів: перспективи розвитку та проблеми. *Освіта України*. 2021. № 10. С. 12–17.
10. Скрипник Т., Мартинчук О., Супрун Г., Криваковська Р. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Наукові перспективи*. 2022. № 6 (24). С. 514–526.

Соколова Г. Б., Орленко І. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 22.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Стеблюк Світлана Василівна,

ORCID ID: 0000-0002-2827-6805

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,

спеціальної та інклюзивної освіти

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Іваськів Уляна Володимирівна,

ORCID ID: 0009-0008-8837-159X

магістрантка,

вчитель біології

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті зосереджено увагу на специфіці формування екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями базової школи. Проаналізовано сучасні підходи дослідників до означеної проблеми. Сформульовано авторське бачення дефініції «екологічна компетентність» як динамічна особистісна якість, що проявляється у здатності учня з ІП усвідомлювати взаємозв'язки між людиною та природним середовищем, вирішувати практичні ситуації й реалізовувати їх у повсякденній діяльності, в основі яких ціннісні орієнтири. Для школяра з інтелектуальними порушеннями розвиток екологічної компетентності має бути тісно пов'язаний з практичним досвідом, ціннісним ставленням до природи та доступними формами діяльності.

Метою статті є розкрити особливості формування екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями на адаптаційному періоді базової школи в умовах інклюзивного навчання.

Зазначено, що коло екологічних компетенцій формується наскрізно за усіма освітніми галузями Державного стандарту базової середньої освіти, проте природнича є провідною. Зміст освітньої галузі передбачає розгляд таких понять, як: науковий світогляд і цілісна природничо-наукова картина світу; навколишнє середовище як джерело речовин, енергії та інформації; рівні організації живої і неживої природи; взаємодія і взаємозв'язки в природі; взаємозв'язки людини з природою, екологічний баланс; відновлювані та невідновлювані природні ресурси; новітні технології, процеси, пристрої і матеріали; концепція сталого розвитку суспільства; значення науки і техніки для сталого розвитку.

Аналіз Модельної навчальної програми «Пізнаємо природу». 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти дав можливість з'ясувати компетенції, що набуваються учнями у адаптаційний період (5-6 класи). Рекомендовано окремі методи навчання: спостереження за природним середовищем, ігри, проєктний, моделювання; наголошено на одній із форм навчальної діяльності – екскурсії.

Сформульовано перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: базова школа, адаптаційний період навчання (5-6 класи), інклюзивне навчання, учні з інтелектуальними порушеннями, природнича освітня галузь, екологічна компетентність, методи навчання.

The article focuses on the peculiarities of the formation of environmental competence in students with intellectual disabilities of the basic school. Modern approaches of the researcher to the specified problem are analyzed. The author's vision of the definition of "ecological competence" is formulated, which is interpreted as a dynamic personal quality that manifests itself in the ability of a student with intellectual disabilities to understand the relationships between a person and the natural environment, to solve practical situations and implement them in everyday activities, based on value orientations. For a schoolchild with intellectual disabilities, the development of environmental competence should be closely connected with practical experience, a valuable attitude to nature, and accessible forms of activity.

It is noted that the circle of environmental competences is formed across all educational branches of the State Standard of Basic Secondary Education, but natural sciences are leading. The content of the educational field involves consideration of such concepts as: scientific worldview and a holistic natural-scientific picture of the world; the environment as a source of substances, energy and information; levels of organization of living and non-living nature; interaction and relationships in nature; relationships between man and nature, ecological balance; renewable and non-renewable natural resources; the latest technologies, processes, devices and materials;

the concept of sustainable development of society; the importance of science and technology for sustainable development.

Model educational program «Getting to know nature. Grades 5–6 (integrated course)» for institutions of general secondary education provided an opportunity to find out the competencies acquired by students during the adaptation period of education (grades 5-6). Some learning methods are recommended: observation of the natural environment, games, projects, modeling; emphasis is placed on one of the forms of educational activity – excursions.

Prospects for further research are formulated.

Key words: basic school, adaptation period of education (grades 5-6), inclusive education, students with intellectual disabilities, science education branch, environmental competence, teaching methods.

Постановка проблеми. В умовах реалізації компетентнісного підходу в освіті особливої ваги набуває формування екологічної компетентності як однієї з ключових, що забезпечує здатність особистості усвідомлювати взаємозв'язки між людиною і природним середовищем, відповідально ставитися до природних ресурсів. У Державному стандарті базової середньої освіти екологічна компетентність передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння контексту і взаємозв'язку господарської діяльності і важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства [2].

Означене питання набуває актуальності щодо навчання, виховання та розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями, оскільки специфіка їхнього пізнавального процесу ускладнюється засвоєнням абстрактних екологічних понять. Це зумовлює необхідність цілеспрямованої, корекційно-розвивальної педагогічної роботи, орієнтованої на доступність навчального матеріалу, практичну його спрямованість й розвиток стійких екологічних навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування екологічної компетентності у дітей з інтелектуальними порушеннями висвітлена у працях низки науковців: Г. Блеч, О. Вержиковська, Л. Гриценко, В. Івженко, М. Омельченко, Д. Отич, Л. Співак та ін.

Відтак, Д. Отич розкрито теоретико-методологічні засади екологічної самосвідомості особистості у сучасній психології. Взаємодія людини з навколишнім світом, на її думку, може відбуватись на різних рівнях буття: планети, біосфери, техносфери, суспільства тощо. Осмислення життєвого середовища і діяльність людини на цих рівнях визначає формування її екологічної свідомості, ядром якої виступає екологічна самосвідомість особистості. Екологічну самосвідомість людини утворює усвідомлення нею власного місця й ролі у світі, розуміння

можливостей впливу на нього, а також наслідків власної діяльності [5].

О. Вержиковською проаналізовано особливості педагогічної практики з екологічної освіти та виховання учнів молодших класів із типовим розвитком та з порушеннями інтелектуального розвитку; описано методiku вивчення, рівні сформованості екологічної вихованості.

Ученою виокремлено шляхи покращення екологічної освіти й виховання, з-поміж яких: посилення уваги до проблем екологічної освіти в змісті програм з усіх навчальних предметів, формування в кожного школяра мотивів відповідального ставлення до природи з урахуванням його індивідуальних психологічних особливостей; удосконалення форм і методів педагогічного впливу на учнів, залученні їх до безпосередньої практичної діяльності з охорони природи; створення в кожному закладі освіти відповідної навчально-матеріальної бази (кімнат і куточків охорони природи з належним методичним та естетичним оформленням) [1, с. 41].

Досвід інтеграції екологічної компетентності на різних освітніх рівнях узагальнено О. Слизук. Ученою проаналізовано систему запитань і завдань підручників української літератури для 5–7 класів, що сприяють розвитку екологічного мислення й екологічної культури, а науково-популярні та художні тексти поглиблюють знання учнів про довкілля та необхідність його збереження [7]. Така інтеграція ключових компетентностей сприяє формуванню у школярів цілісної картини світу.

Проведений аналіз наукових джерел свідчить про наявність ґрунтовних теоретичних і методичних напрацювань учених з проблеми екологічної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. На часі актуальним залишається питання розвитку екологічних умінь учнів з інтелектуальними порушеннями базової школи з урахуванням вимог компетентнісного підходу та корекційно-розвивальної спрямованості освітнього процесу.

Мета статті – розкрити особливості формування екологічної компетентності учнів

з інтелектуальними порушеннями на адаптаційному періоді базової школи в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Коло екологічних компетенцій формується наскрізно за усіма освітніми галузями Державного стандарту базової середньої освіти, проте природнича є провідною. Зміст освітньої галузі передбачає розгляд таких понять, як: науковий світогляд і цілісна природничо-наукова картина світу; навколишнє середовище як джерело речовин, енергії та інформації; рівні організації живої і неживої природи; взаємодія і взаємозв'язки в природі; взаємозв'язки людини з природою, екологічний баланс; відновлювані та невідновлювані природні ресурси; новітні технології, процеси, пристрої і матеріали; концепція сталого розвитку суспільства; значення науки і техніки для сталого розвитку [2].

У процесі формування екологічної компетентності ці знання виступають фундаментальними, забезпечуючи необхідну когнітивну основу для розвитку практичних умінь і ціннісного ставлення до довкілля. Водночас саме інтеграція теоретичних знань із діяльнісним та ціннісним компонентами дозволяє учням усвідомлювати своє місце у природному середовищі, діяти відповідально щодо навколишнього світу.

Екологічна компетентність сформульована Г. Блеч, Т. Скакодуб як інтегрований результат навчальної діяльності учнів, пов'язаний із набуттям системи знань, умінь та ціннісних орієнтацій особистості у сфері екологічної діяльності, які формуються передусім завдяки опануванню змісту предметів екологічного спрямування [6, с. 124]. Таке розуміння екологічної компетентності підкреслює її багатовимірний характер.

На нашу думку, екологічну компетентність доцільно розглядати не лише як результат засвоєння навчального матеріалу, а як динамічну особистісну якість, що проявляється у здатності учня з ІІІ усвідомлювати взаємозв'язки між людиною та природним середовищем, вирішувати практичні ситуації й реалізовувати їх у повсякденній діяльності, в основі яких ціннісні орієнтири. Таким чином, для школяра з інтелектуальними порушеннями розвиток екологічної компетентності має бути тісно пов'язаний з практичним досвідом, ціннісним ставленням до природи та доступними формами діяльності.

Вважаємо, що ефективне формування екологічної компетентності можливе за умови поєднання предметного навчання з корекційно-розвивальною спрямованістю освітнього процесу,

систематичного використання наочних, ігрових і практико-орієнтованих методів, а також залучення учнів до посиленої природоохоронної діяльності, що сприятиме не лише засвоєнню екологічних компетенцій, а й становленню відповідальної екологічної поведінки учнів.

Адаптаційний період базової школи (5-6 класи) характеризується певними особливостями: учні пристосовуються до нових вимог шкільного середовища, формуються навички самостійної організації навчальної діяльності.

Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Коршевнюк Т.В.) орієнтована на формування природничо-наукової картини світу на засадах інтегрованого підходу. Основою інтеграції змісту виступає логіка відкриття й опанування учнями наукового методу отримання відповідей на запитання про навколишній світ, а також знання та вміння, необхідні підростаючому поколінню для ефективної взаємодії з соціоприродним середовищем [3].

Кожною темою інтегрованого природничого курсу передбачено поєднання та розвиток природничо-наукових знань із фізики, хімії, біології, географії, астрономії та екології. Особлива увага приділяється вивченню об'єктів і явищ природи в актуальних контекстах, таких як збереження здоров'я, турбота про довкілля, а також взаємозв'язок природничих наук із технікою та сучасними технологіями. Програма спрямована на розкриття загальнокультурних, ціннісних і прикладних аспектів пізнання природи, формування дослідницьких умінь і навичок виконання проєктів, а також на розвиток здатності учнів розв'язувати комплексні проблеми, пов'язані з реальними життєвими ситуаціями. Школярі вчать усвідомлювати, для чого досліджувати навколишній світ та як це робити, щоб не зашкодити природі, власному здоров'ю та здоров'ю інших людей.

Зміст курсу побудовано за спірально-концентричним принципом, що передбачає неперервне розширення та поглиблення знань з певної проблеми з одночасним повторним зверненням до раніше вивчених тем. Це дозволяє розглядати об'єкти і явища в нових зв'язках, забезпечує системність і послідовність навчання, планомірний розвиток знань та збагачення різних видів досвіду учнів. Наприклад, до об'єктів та явищ, вивчених у 5 класі, додаються нові елементи або ті самі об'єкти розглядаються з іншої точки зору, що дозволяє побачити взаємозв'язки та глибше розуміння

закономірностей природи. З-поміж тем: «Вчимося досліджувати природу», «Досліджуємо тіла, речовини, явища», «Дізнаємося про Землю і Всесвіт», «Вивчаємо живу природу Землі».

На адаптаційному етапі формування екологічної компетентності в учнів з ІІ має базуватися на практично орієнтованих методах навчання, які поєднують сприйняття, досвід і ціннісне ставлення до природи. До найбільш ефективних належать:

Спостереження за природним середовищем. Це активна пізнавальна діяльність учнів, спрямована на безпосереднє вивчення природних об'єктів та явищ. Воно сприяє розвитку уваги, спостережливості та навичок аналізу екологічних процесів, формує здатність помічати взаємозв'язки явищ довкілля, розуміти закономірності природи та оцінювати вплив людської діяльності на екосистеми. Під час спостережень учні: фіксують зміни в рослинному та тваринному світі; аналізують взаємозв'язки живої та неживої природи; роблять висновки щодо стану довкілля; розвивають вміння працювати з наочними матеріалами.

Ігрові. Діяльність на уроці організовується у формі гри, що забезпечує подальше розуміння взаємозв'язків у природі та підвищує мотивацію до навчання. Наведемо приклади окремих.

Екологічні квести: пропонуються завдання на шкільному подвір'ї, прогулянці, в парку з фіксацією спостережень та виконанням завдань на тему: «Птахи рідного краю», «Збереження водних ресурсів» тощо.

Екологічне коло: дидактична гра складається з елементів, на яких зображено окремі етапи циклічності у природі. Учні збирають пазл у правильній послідовності, завдяки чому наочно бачать взаємозв'язки між компонентами екосистеми і формують первинне розуміння цілісності природних процесів. Складання пазлу супроводжується обговоренням з участю асистента вчителя, під час якого учень пояснює взаємозв'язки компонентів екологічної системи. Для школяра з ІІІ такий вид роботи сприяє розвитку логічного мислення, дрібної моторики та координації.

Проектний. Реалізація навчальних проєктів передбачає дослідницьку, пізнавальну й творчу діяльність учнів, що активізує їхню мотивацію до навчання та сприяє закріпленню екологічних знань у життєвих ситуаціях. Проєктна діяльність створює умови для розвитку критичного мислення, умінь спостерігати, аналізувати природні явища, презентувати результати. Тематика проєктів рекомендується модельною програмою, з поміж-яких: «Як зберегти тепло/холод?», «Один

день без світла», «Прогноз погоди за народними прикметами», «Якщо зникне Сонце, то...» та ін. [3]. У рамках позаурочної дослідницької діяльності пропонуємо: «Долина нарцисів як заповідник Закарпаття», «Унікальність озера Синевір». Для виконання індивідуальних проєктів варто залучити батьків школяра з ІІ, що забезпечить співпрацю їх із закладом освіти та можливість підтримки дитини під час виконання завдання.

Моделювання. Забезпечує цілісне формування екологічної компетентності через розвиток розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природному середовищі, наочне представлення природних процесів у доступній для учнів формі.

Прикладами моделювання є моделювання агрегатних станів речовини; рухів повітря; поведінки в ситуаціях виникнення пожежі, природних загроз (під час сильного вітру, повені, грози) [3].

Як показує, наше дослідження означений метод є складним для школярів з ІІ, адже потребує аналітико-синтетичних умінь, здатності до узагальнення набутих знань з певного явища чи процесу. Такі види роботи здійснюються спільно з асистентом учителя з поясненням ходу дій, візуалізацією та відеосупроводом. Означений метод має значний виховний потенціал, позаяк сприяє здоров'язбереженню та дотриманню правил безпеки у різних ситуаціях.

Ефективною формою формування екологічної компетентності є екскурсії, на яких здійснюються спостереження за природними явищами, проводяться практичні досліди, відбувається розгляд природних об'єктів. Це цілеспрямований процес, що передбачає алгоритм проведення та попередню підготовку. Для школярів з інтелектуальними порушеннями такий вид діяльності забезпечує взаємодію різних органів чуття (слух, дотик, нюх, зір) та сприяє розумінню, запам'ятовуванню властивостей природних об'єктів й формує естетичні смаки. Не менш важливого значення мають віртуальні екскурсії, що дають можливість ознайомитися з природними об'єктами безпосередньо під час проведення уроку.

На адаптаційному етапі базової школи важливо забезпечити індивідуальний підхід, урахувавши рівень підтримки учнів з ІІ, їх можливості, сприяти створенню ситуації успіху.

За узагальненням М. Омельченко, Л. Гриценко, В. Івженко важливим елементом екологічної компетентності є екологічна особистість – «особистість, яка володіє еконцентричним типом свідомості й характеризується такими особливостями як: психологічна дотичність до проблем

довкілля, суб'єктний характер сприйняття природних об'єктів, прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи» [4, с.620].

Ними запропоновано практичні аспекти корекційно-педагогічної діяльності, спрямованої на формування екологічної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку на уроках географії у спеціальній школі: географічні ігри, літературна діяльність, пошуково-дослідницька робота, організація екологічного дозвілля, реалізація географічних проєктів, проведення систематичних спостережень, бесіди природознавчого й екологічного змісту [4, с. 618].

Досягнення очікуваних результатів навчально-пізнавальної діяльності у формуванні екологічної компетентності можливе лише за умови

міжпредметного підходу, використання потенціалу різних навчальних предметів, відповідних форм і методів навчання: спостереження, дослідницька та проєктна діяльність, ігрові методи, екскурсії, що дозволяють учням з ІІІ практично реалізовувати отримані знання та усвідомлювати наслідки власних дій для довкілля.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами розглянуто особливості формування екологічної компетентності учнів з інтелектуальними порушеннями на адаптаційному періоді базової школи в умовах інклюзивного навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування екологічної компетентності у період базового предметного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вержиховська О. М. Особливості екологічного виховання молодших школярів з порушеннями інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : збірник наукових праць. Вип. № 15. 2020. С. 35–44.
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/pova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>.
3. Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу». 5-6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти (авт. Коршевнюк Т.В.). 2021. 36 с.
4. Омельченко М. С., Гриценко Л. В., Івженко В. П. Формування екологічної компетентності учнів із порушеннями інтелектуального розвитку на уроках географії в спеціальній школі. *Наукові інновації та передові технології*. № 12 (26). 2023. С. 617–628.
5. Отич Д. Екологічна самосвідомість особистості як психологічний феномен. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 11 (56). 2020. С. 87–94.
6. Скакодуб Т., Блеч Г. До проблеми формування екологічної компетентності у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 114(2), 2024. С. 101–129. DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v114i2.177>.
7. Слижук О. А. Формування екологічної компетентності учнів 5-7 класів засобами підручника української літератури. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. О.М. Топузов]. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2024. № 32. С. 248–255.

Стеблюк С. В., Іваськів У. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 08.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



РОЗДІЛ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.147:004:811.111

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-15>

Галацин Катерина Олександрівна,

ORCID ID: 0000-0003-3297-8284

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської мови технічного спрямування

НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

INTEGRATING INNOVATIVE TECHNOLOGIES TO ENHANCE ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Актуальність проблеми підкреслюється необхідністю використання інтеграції різних інноваційних технологій у процесі підготовки фахівців, здатних творчо підходити до реалізації професійних функцій, вільно володіти іноземними мовами, критично та креативно мислити, бути мобільними, впроваджувати інновації у життя.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності інтеграції різних видів інноваційних технологій в процесі викладання англійської мови магістрам-майбутнім інженерам. Для реалізації мети вважаємо за необхідне розв'язання таких завдань: 1) визначити сутність інтеграції, інтегрованого навчання; 2) обґрунтувати варіанти інтеграції інноваційних технологій у процесі викладання магістрам закладів вищої технічної освіти освітнього компонента (далі ОК) «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)».

У процесі наукового пошуку інтеграцію розглядаємо як процес взаємопроникнення частин і створення цілого, що веде до єдиного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів.

Проаналізовано операційно-діяльнісну інтеграцію, яка передбачає об'єднання різних інноваційних технологій в процесі викладання англійської мови майбутнім магістрам-інженерам.

Запропоновано приклади використання інтеграції інноваційних технологій викладання англійської мови: тандем-технології, технології кейсів та проектного навчання; інформаційно-комунікативних технологій, штучного інтелекту та інтерактивних технологій кооперативного навчання; різних видів технологій інтерактивного навчання; технологій оцінювання програмових результатів навчання (рейтингової, тестової, портфоліо технологій та інформаційно-комунікативних технологій (через використання онлайн-платформ та чат-ботів).

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, інтеграція педагогічних технологій, штучний інтелект, Інтернет-мережі, майбутні інженери.

The relevance of the research lies in the need to integrate various innovative technologies into the training of specialists capable of approaching professional tasks creatively, possessing foreign language proficiency, thinking critically and creatively, demonstrating mobility, and implementing innovations in practice.

The purpose of the article is to substantiate the effectiveness of integrating different types of innovative technologies in the process of teaching English to master's students – future engineers. To achieve this aim, the following objectives are defined: to determine the essence of integration and integrated learning; to substantiate the options for integrating innovative technologies into the process of teaching the educational component “Foreign language for Business Communication” to master's students of higher technical education institutions.

In the course of the research, integration is understood as the process of mutual interpenetration of parts and the creation of a whole, leading to a unified product and a new level of systemic integrity of the objects involved.

The study analyses operational–activity integration, which presupposes the combination of various innovative technologies in teaching English to future master's students in engineering. Examples of applying the integration of innovative technologies in English language teaching are proposed, including tandem technology, case-based

and project-based learning; information and communication technologies, artificial intelligence, and interactive cooperative learning technologies; various types of interactive learning technologies; as well as technologies for assessing learning outcomes (rating, testing, portfolio technologies, and information and communication technologies through the use of online platforms and chatbots).

Key words: integration, integrated learning, integration of pedagogical technologies, artificial intelligence, Internet networks, future engineers.

Постановка проблеми. Глобалізація та діджиталізація сучасного українського суспільства, входження України в загальноєвропейський і світовий простір, технологізація різних сфер життя, в тому числі і освітньої галузі, вимагають від закладів вищої технічної освіти підготовки фахівців, здатних творчо підходити до реалізації професійних функцій, вільно володіти іноземними мовами, критично та креативно мислити. Поряд з цим, підготовка конкурентоздатних інженерів можлива за умови створення розвивально-творчого англомовного освітнього середовища та впровадження інноваційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні питання використання інноваційних технологій у процесі вивчення англійської мови досліджують Г. Бушко, Л. Вікторова, О. Вознюк, О. Гуманкова, Єфімова, С. Жицька, А. Кочарян, О. Коротун, Ю. Мосіна, Т. Шаргун і ін. Так, наприклад, Л. Вікторова, А. Кочарян, О. Коротун аналізують можливості використання штучного інтелекту (далі ШІ) та чат-ботів під час вивчення іноземної мови; характеризують його переваги та дискусійні питання; пропонують для використання в освітньому процесі власно розроблений чат-бот @EducationForLife [3, с. 171]. О. Єфімова та С. Жицька також підкреслюють ефективність використання ШІ в іншомовній підготовці здобувачів вищої технічної освіти констатуючи, що «за умови його застосування здобувачі освіти мають доступ до персоналізованих занять, перегляду їх записів, спілкування з викладачем задля роз'яснення окремих проблемних моментів вивчення теми» [10, с. 221]. В. Дроздова, Ю. Мосіна, І. Росквас, К. Рудніцька, Т. Шаргун та Г. Бушко вивчають інноваційні технології навчання іноземної мови, які спрямовані на посилення мотивації та самореалізації здобувачів освіти у її вивчення [9, с. 14]. Уже О. Першукова наголошує на ефективності проектної технології в процесі вивчення англійської мови, зазначаючи, що за її впровадження студенти мають можливість взаємодіяти в парах, групах; під час виконання спільної діяльності обмінюються професійними знаннями та вміннями; виконують практичні завдання і подають їх у вигляді мультимедійної презентації, рефлексують щодо виконання проекту та ін. [12, с. 12].

Питання інтеграції розкриваються у наукових публікаціях О. Бартків, А. Бойко, Є. Дурманенко, О. Дурманенко, Л. Ребухи, О. Семенова та ін. Так, А. Бойко пропонує інтегроване навчання (CLIL – Content and Language Integrated Learning) в процесі вивчення іноземної мови. Авторка наголошує на інтеграції вивчення англійської мови та мистецтва і визначає його переваги: формування гнучких та професійних навичок міжкультурної комунікації в процесі пізнання мистецтва [3]. Методологічні засади застосування інноваційних технологій навчання у вищій школі розкриваються в дослідженнях Л. Ребухи. До таких аспектів науковицею віднесено їх інтеграцію, яка підвищує рівень професійної мотивації та соціальної відповідальності випускників ЗВО, їхню внутрішньо-особистісну потребу в саморозвитку та самоосвіті [11, с. 63]. Проте, методичні аспекти інтеграції інноваційних технологій в процесі викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей потребують глибшого розкриття.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ефективності інтеграції різних видів інноваційних технологій в процесі викладання англійської мови магістрам – майбутнім інженерам. Для реалізації мети вважаємо за необхідне розв'язання таких завдань: 1) визначити сутність інтеграції та інтегрованого навчання; 2) обґрунтувати варіанти інтеграції інноваційних технологій у процесі викладання магістрам закладів вищої технічної освіти освітнього компонента (далі ОК) «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)».

У процесі наукового дослідження використано методи: теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та умовисновки; емпіричні – вивчення досвіду використання інтеграції інноваційних технологій на заняттях із ОК «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)».

Виклад основного матеріалу. Аналіз поглядів науковців засвідчив, що О. Бартків та О. Семенов інтеграцію визначають як процес взаємопроникнення частин і створення цілого, що веде до єдиного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів. Автори виокремлюють такі сутнісні її характеристики:

стан цілісності, який виникає через взаємозв'язок, взаємодію, взаємопроникнення, взаємозалежність; процес злиття в єдине ціле певних диференційованих елементів, на основі чого виникають нові якісні і потенційні можливості цієї цілісності, а також зміни властивостей самих елементів [1, с. 22]. А інтегроване навчання розкривають як цілеспрямовану, системну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, побудовану на об'єднанні його компонентів (змісту, форм, методів та видів діяльності здобувачів освіти) [1, с. 43]. Учені визначають такі види інтеграції як змістову, операційно-діяльнісну та організаційно-методичну [1, с. 26].

У свою чергу, С. Ребуха інтеграцію визначає як процес, спрямований на формування «цілісної» особистості майбутнього фахівця, який, крім того, враховує індивідуальноособистісні та соціальні потреби студентів. Авторка характеризує головні ознаки інтегративної педагогічної технології, а саме: згрупування навколо укрупнення дидактичних одиниць; планування освітніх результатів; організація групового навчання з чітко побудованою динамікою в складі груп і ін. На думку вченої, результатом інтегративної технології є інтегрування усіх зазначених напрямків в єдине ціле, що дозволяє на одному і тому ж навчальному занятті або блоці занять використовувати різні педагогічні технології [11, с. 66].

У контексті нашого дослідження проаналізуємо операційно-діяльнісну інтеграцію, яка передбачає об'єднання різних інноваційних педагогічних технологій в процесі викладання англійської мови майбутнім інженерам.

Узявши за основу погляди О. Бартків, Є. Дурманенко та О. Дурманенко [2] інноваційними визначаємо технології, в основі яких інтерактивні і активні методи та прийоми навчання, що цілеспрямовано використовуються в освітньому процесі задля формування в здобувачів вищої освіти інтегральної та системи загальних та фахових компетентностей виконання професійних функцій, розвитку *soft skills* та навичок для сталого розвитку [6, с. 338-339].

Основною методикою викладання освітнього компонента «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)» є комунікативна методика, яка передбачає навчання іноземної мови як вмінню і засобу спілкування в професійному середовищі з використанням автентичних професійно орієнтованих матеріалів. Тому вся практична діяльність магістрів спеціальності 131 «Прикладна механіка» спрямована

на здобуття знань, розвиток та вдосконалення навичок і умінь спілкування в іншомовному академічному середовищі, ефективне опрацювання автентичних наукових джерел, розвиток і вдосконалення навичок і умінь іншомовної академічної письмової комунікації [5].

Інтеграція різних інноваційних технологій забезпечує досягнення мети вивчення ОК (формування в студентів професійно-орієнтованих іншомовних мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі та перекладі на просунутому рівні (B2+), формування професійно-орієнтованої лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної та прагматичної компетентностей) та програмових результатів вивчення ОК, а саме: здійснювати інформаційний та науковий пошук з використанням наукової, технічної та довідкової літератури, баз даних і знань, інших джерел інформації; критично осмислювати та інтерпретувати наявні знання та дані, формувати напрями досліджень і розробок з урахуванням вітчизняного й закордонного досвіду [5].

Цікавою та ефективною для магістрів в процесі вивчення теми «Ethical business» є інтеграція таких інноваційних технологій навчання як тандем-технології, технології кейсів та проєктного навчання [5]. У ході обговорення ситуацій щодо розуміння та дотримання принципів корпоративної бізнес-етики майбутні інженери аналізують етичні норми, загальні правила, професійні й особистісні цінності, моральні погляди, які лежать в основі культури бізнесу. Під час діалогу молодь приходиться до висновків, що пріоритетними принципами корпоративної культури мають бути: уникнення будь яких проявів корупції у бізнесі, дотримання договірних зобов'язань, взаємодовіра та соціальна відповідальність.

Отже, інтеграція вказаних технологій сприяє узагальненню компетенцій розмовної англійської мови, технічної англійської термінології, професійної технічної лексики шляхом діалогу з тандем-партнером в процесі аналізу виробничої ситуації щодо дотримання корпоративної етики і складання та захист парного проєкту на тему «Кодекс корпоративної етики фахівців авіабудівного підприємства».

На заняттях з ділової англійської мови часто інтегруємо використання інформаційно-комунікативних технологій, штучного інтелекту та інтерактивних технологій кооперативного навчання. Така інтеграція має на меті створення розвивально-творчого освітнього середовища, в якому кожен майбутній інженер працює відповідно

до сформованих особистісних можливостей, рівня володіння англійською мовою, обираючи оптимальний для цього спосіб. Варто зазначити, що в процесі інтеграції цих інноваційних технологій кожна пара/тріада здобувачів вищої освіти користуються поширеними інтернет-додатками, опрацьовує online-періодику, online-енциклопедії (Large aviation encyclopedia) і ін., обґрунтовуючи новинки в інженерній сфері або досліджуючи певну проблематику.

У таблиці 1 пропонуємо можливі інтернет-додатки для використання штучного інтелекту на заняттях з ділової англійської мови [13, с. 123–127] (табл. 1).

У процесі поєднання цих технологій майбутні інженери на основі тексту або відео працюють над створенням списку англійської професійної технічної термінології; добирають означення до слів англійською мовою та приклади їх перекладів українською мовою (тоді готовий список можна вставити, для наприклад, у Quizlet і картки); працюють над виконанням вправ із пропущеними словами; створюють діалог на основі списку слів; урізноманітнюють текст, добираючи англійською мовою синоніми та антоніми до слів із запропонованого переліку.

Під час інтеграції різних інформаційно-комунікаційних (мобільного, дистанційного, хмарного навчання) технологій пропонуємо завдання самостійної роботи на професійно-орієнтованих веб-сторінках – AIS of Ukraine, CC Foundation, для поглиблення знань, умінь і навичок з ділової англійської мови. Із задоволенням студенти працюють

з англійською версією журналу «Ukrainian Journal of Mechanical Engineering and Materials Science», аналізуючи дослідження науковців, засвоюючи англійську термінологію з певної теми.

У процесі вивчення ОК інтегруємо різні інтерактивні технології навчання, які детально нами проаналізовані у посібнику «Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення англійської мови» [7]. У посібнику до кожної теми освітнього компоненту запропоновано інтерактивні технології (технології опрацювання дискусійних питань (форум, симпозіум, круглий стіл, дебати, судові засідання, засідання парламенту, панельна дискусія та ін.), колективно-групового (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурна пилка і ін.) і кооперативного (карусель, акваріум, робота в парах, два-чотири-всі разом, робота в малих групах і ін.) навчання та технології ситуативного моделювання (моделювання виробничих/професійних ситуацій, імітаційні/не імітаційні ігри), які спрямовані на формування навичок професійного англійського спілкування.

Поряд з цим, для перевірки сформованості фахових компетентностей і програмових результатів з освітнього компоненту застосовуємо інтеграцію рейтингової, тестової, портфоліо технологій та інформаційно-комунікативних технологій (через використання онлайн-платформ та чат-ботів). Наприклад, за допомогою вирощування чату, в якому закладені підсумкові завдання за показниками, можна оцінити рівень володіння термінологічною лексикою за критеріями IELTS.

Таблиця 1

Інтернет-додатки використання штучного інтелекту

Назва додатка	Спрямованість на формування компетенцій
Grammarly	Додаток дозволяє удосконалити навички англійської граматики та «адаптує текст інженерного спрямування відповідно до заданих параметрів, таких як: цільова група (читач); сфера (академічний, діловий, загальний, електронна пошта, випадковий, творчий); тон (нейтральний, впевнений, радісний, оптимістичний, дружній, терміновий, аналітичний, шанобливий); намір (інформувати, описати, переконати, розповісти історію)»
Memrise	Додаток з розміщеними завданнями для удосконалення знань англійської термінології у вигляді флеш-картки.
Pimsleur	Платформа використовує технологію розпізнавання голосу за допомогою ШІ для спілкування англійською. Кожен урок займає 30 хвилин.
ChatGPT	Чат-бот, який може допомогти студентам покращити свої мовні навички. З його допомогою можна спілкуватися іноземною мовою, створювати контент, вирішувати завдання, автоматично перекладати текст, вивчати ідіоми та сленг.
Busuu	Вебсервіс з інтерактивними вправами для систематизації компетенцій англійської граматики і лексики.
Quizalize	Інтернет-платформа різнорівневих тестів, яка за допомогою штучного інтелекту миттєво створює банк запитань, і дозволяє викладачу вибирати ті, які необхідні для виявлення рівнів сформованості англійської комунікативної компетентності з кожної теми освітнього компонента.

До кожної теми розроблено різнорівневі тестові завдання відкритого і закритого типів. А також пропонуємо магістрам представити портфоліо-досягнень, отриманих під час вивчення ОК.

Отже, широке коло для інтеграції різних інноваційних технологій має ОК «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)». Значення інтеграції інноваційних технологій на заняттях з ділової англійської мови у майбутніх інженерів неocenенне, оскільки їх використання забезпечує значний темп навчання та конструктивне управління освітнім процесом; уможливорює використання інформаційно-комунікаційних технологій і впровадження дистанційного навчання; сприяє оптимальному використанню навчального часу, з метою його збільшення для індивідуальної, самостійної або групової діяльності молоді; активізує пошуково-дослідницьку діяльність студентів; розуміння майбутніми фахівцями освітньої проблеми; орієнтацію на досягнення значущих й цілей і вагомість кінцевого результату професійної підготовки.

Висновки. Отже, у процесі викладання ОК «Практичний курс іноземної мови для ділової

комунікації (англійська)» для студентів технічних спеціальностей інтегруємо різні інноваційні технології. Така інтеграція уможливорює формування в здобувачів вищої технічної освіти англійської комунікативної компетентності; розвиває навички ділової англійської комунікації; мотивує та активізує навчально-пізнавальну діяльність майбутніх інженерів, забезпечує виховання впевненості молоді у знаннях англійської мови та уміннях їх використовувати в процесі професійної діяльності; сприяє створенню розвивально-творчого середовища співпраці і міжособистісної взаємодії між собою.

Проте у процесі відбору інноваційних технологій для інтеграції в процесі викладання ОК враховуємо такі вимоги: оптимальне поєднання педагогічних технологій відповідно до мети, теми і часу, відведеному на її вивчення; надання пріоритетності технологіям, які передбачають пошуково-самостійне навчання здобувачів освіти; стимулювання в процесі інтеграції технологій самостійності, творчості магістрів через створення інтересу до навчання, заохочення, вплив на їхні почуття й емоції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бартків О. С., Семенов О. Інтегроване навчання дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Луцьк : ОПП Ю. Мажула, 2024. 207 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/21125> .
2. Бартків О. С., Дурманенко Є. А., Дурманенко О. Л. Підготовка майбутніх педагогів до використання інноваційних технологій в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62, т. 1. С. 98–102. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.19> .
3. Бойко А. Е. Формування гнучких навичок учнів засобами інтеграції англійської мови і мистецтва в гуртках. *Мистецтво та освіта*. 2023. Вип. 3 (109). С. 48–53. [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3\(109\)-48-53](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-3(109)-48-53) .
4. Вікторова Л. В., Кочарян А. Б., Мамчук К. В., Коротун О. О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32, т. 2. С. 166–175. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_2/35.pdf.
5. Галацин К. О. «Практичний курс іноземної мови для ділової комунікації (англійська)»: силабус освітнього компонента. 2025. URL: <https://kamts2.kpi.ua/nn-mmil/>.
6. Галацин К. О. Інноваційні технології формування у майбутніх інженерів англійської комунікативної компетентності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 83, т. 1. С. 335–341. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/83-1-50> .
7. Галацин К. О., Хом'як А. П. Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення англійської мови : навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 160 с. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/54580>.
8. Грошкіна А. В., Яценко І. В., Янишин О. К. Сучасні технології викладання іноземних мов: аналіз технологій для забезпечення ефективної індивідуальної освіти. *Академічні візії*. 2023. Вип. 21. С. 1–10. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8143262> .
9. Дроздова В., Рудніцька К., Росквас І. Інноваційні технології викладання іноземних мов в умовах зростаючого впливу технологій штучного інтелекту на освітні процеси. *Академічні візії*. 2023. Вип. 26. С. 1–16. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10257489> .
10. Єфімова О. М., Жицька С. А. Штучний інтелект у іншомовній підготовці студентів закладів вищої освіти. *Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації*. 2019. С. 212–225. URL: <https://osvita.eeipsy.org/index.php/eeip/article/view/550>.
11. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/48105>.

12. Першукова О. Перспективність впровадження інтернет-технології Moodle в систему освіти ВНЗ. 2021. С. 12–16. URL: http://flyhigh.nau.edu.ua/wp-content/uploads/wpforo/default_attachments/1556037420-2.pdf.

13. Хорошайло О. С., Кочергіна С. С. Використання штучного інтелекту для підвищення якості викладання іноземних мов у вищому закладі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. № 93. С. 123–127. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.25>.

14. Шаргун Т. О., Бушко Г. О., Мосіна Ю. С. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, т. 4. С. 205–211. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/40.pdf.

Галацин К. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 02.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 25.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Калініна Лариса Вадимівна,

ORCID ID: 0000-0002-1106-7329

*кандидат педагогічних наук, професор кафедри
міжкультурної комунікації та іншомовної освіти**Житомирський державний університет імені Івана Франка***Григор'єва Тетяна Юріївна,**

ORCID ID: 0000-0003-3228-2033

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
міжкультурної комунікації та іншомовної освіти**Житомирський державний університет імені Івана Франка*

КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА УСВІДОМЛЕНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ І КУЛЬТУРОЮ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

THE COGNITIVE-COMMUNICATIVE APPROACH AS A THE BASIS FOR CONSCIOUS MASTERY OF A FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE BY SENIOR SCHOOL STUDENTS

У статті обґрунтовано доцільність впровадження когнітивно-комунікативного підходу у навчанні англійської мови як ефективного засобу інтегрованого оволодіння мовою і культурою. Теоретичною основою дослідження слугують положення когнітивної психології та сучасної лінгводидактики, відповідно до яких вивчення мовних і культурних явищ ґрунтується на свідомих розумових процесах сприйняття, мислення, пам'яті та уваги. У роботі уточняється сутність когнітивної методики як системи взаємопов'язаних способів опанування мовних одиниць і формування концептуальної та мовної картини світу, необхідної для ефективного міжкультурного спілкування.

Проаналізовано чинні підручники з англійської мови для 10 класів українських і зарубіжних авторів, рекомендовані МОН України, з точки зору представленості лінгвокраїнознавчого матеріалу, когнітивних стратегій та комунікативних технологій. Кількісний і якісний аналіз засвідчив фрагментарність застосування культурознавчого компонента та недостатню кількість завдань когнітивно-комунікативного спрямування. Результати анкетування старшокласників підтвердили обмежені можливості традиційної методики щодо розвитку пізнавальної активності учнів і використання іноземної мови як засобу пізнання культури.

У статті представлено авторський досвід впровадження пошукових пізнавально-комунікативних завдань на основі автентичних матеріалів у різних формах роботи і з опорою на різні види наочності, як-от: вербальну, вербально-зображальну і зображальну. Крім того, наведено приклади практичних завдань із використанням когнітивних стратегій і комунікативних технологій. Доведено, що такі завдання сприяють розвитку когнітивних умінь, мовленнєво-розумової активності, самостійності та мотивації учнів, а також формуванню здатності аналізувати, інтерпретувати й порівнювати культурні феномени. Окреслено перспективи подальших досліджень, пов'язані з використанням концепту як одиниці відбору та організації культурно-забарвленого навчального матеріалу для старшої школи.

Ключові слова: навчання іноземної мови, методика навчання англійської мови, навчання мови і культури, когнітивно-комунікативний підхід, учні старшої школи.

The article substantiates the expediency of implementing the cognitive-communicative approach in English language teaching as an effective means of integrated mastery of language and culture. The theoretical framework of the study is based on the principles of cognitive psychology and modern linguistic didactics, according to which the study of linguistic and cultural phenomena relies on conscious mental processes of perception, thinking, memory, and attention. The paper clarifies the essence of the cognitive methodology as a system of interconnected ways of mastering language units and forming a conceptual and linguistic worldview necessary for effective intercultural communication.

Current English language textbooks for Grade 10 by Ukrainian and foreign authors recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine were analyzed in terms of the representation of linguistic and cultural content, cognitive strategies, and communicative technologies. Quantitative and qualitative analysis revealed the fragmentary nature of the cultural component and an insufficient number of cognitively and communicatively oriented tasks. The results of a survey of senior school students confirmed the limited potential of traditional methodology in developing learners' cognitive activity and in using a foreign language as a means of understanding culture.

The article presents the authors' experience in implementing searching cognitive-communicative tasks based on authentic materials in various forms of classroom interaction and supported by different types of visual aids, such as verbal, verbal-visual, and visual. In addition, examples of practical tasks employing cognitive strategies and communicative technologies are provided. It is demonstrated that such tasks contribute to the development of cognitive skills, speech-and-thinking activity, learner autonomy, and motivation, as well as to the formation of the ability to analyze, interpret, and compare cultural phenomena. Prospects for further research are outlined, particularly those related to the use of the concept as a unit for selecting and organizing culturally marked teaching materials for senior school.

Key words: foreign language teaching, English language teaching methodology, teaching language and culture, cognitive-communicative approach, senior school students.

Постановка проблеми. У сучасному полікультурному світі знання іноземної мови є важливою складовою успішної інтеграції особистості у глобальний простір. Це перш за все є актуальним для випускників українських ЗСО, які стоять перед вибором власної професії, вивчають її перспективи для подальшого розвитку, зважують можливості та оцінюють свій рівень володіння іноземною мовою, необхідний для ефективного оволодіння майбутньою професією.

На жаль, традиційні підходи і методи, що засновані на передачі знань вчителем, при якому учні є пасивними реципієнтами, не надають їм змоги певною мірою не лише активізувати вже набуті знання ІМ, вміння та навички користуватися ними, але й самостійно здобувати нові згідно пізнавальних інтересів і схильностей у руслі обраної професії.

Постає питання підвищення ефективності викладання іноземної мови в старшій школі, яке також обумовлене реформуванням шкільної освіти в Україні відповідно до норм міжнародних стандартів, інноваціями у методиці навчання ІМ в умовах сьогодення та зміни статусу учня в навчанні – від об'єкту до суб'єкту – що потребує урахування його / її психічних і вікових особливостей, стилів навчання та індивідуальних інтересів і здібностей.

З цього приводу вчені зазначають появу «авторитетного напрямку» «провідної парадигми» інноваційної методики, яка в наш час стає ефективною у викладанні багатьох предметів шкільного циклу, допомагає їм проявити їх навчально-виховну сутність в тому числі й іноземної мови. Це когнітивно-комунікативний підхід, який поєднує в собі когнітивні та комунікативні принципи, враховуючи розумові процеси і комунікативну функцію мови та сприяючи розвитку адекватного уявлення учнів про мову країни, що вивчається і культури її народу.

Ми вважаємо, що культурна спадщина іноземної і рідної культури стає основою не тільки пізнавальної діяльності учнів, важливим мотиватором до пізнавального процесу, але й навчальної

діяльності, за якої учні отримують змогу активізувати мовленнєвий матеріал під час комунікації в різних форматах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти когнітивно-комунікативного підходу були предметом дослідження вітчизняних і закордонних науковців різних галузей науки: психологія (Годованець Н., Леган В., Вовк О., Дерев'янка С., Андерсон Р.); лінгвокогнітологія (Войцехівська Н., Коломієць О., Кушнір А.); педагогіка (Романчук С., Пентилюк М.); методика навчання ІМ (Ніколаєва С., Канюк О., Свінцицька Д., Купчишина В.). Ретельне вивчення багатьох робіт показало, що в своїх наукових працях дослідники в цілому зосередились на когнітивній складовій методу, що безумовно робить комунікативну методику навчання ІМ більш динамічною і надає їй поштовх для пошуку інноваційних технологій навчання ІМ.

Разом з цим, розглядаючи когнітивний аспект оволодіння мовою, слід підкреслити, що опановуючи іноземну мову учні одночасно опановують властивий відповідному народу образ світу через призму національної культури, одним з важливих компонентів якої є мова. Тим самим розширяється не тільки лінгвістичний кругозір учнів, але і можливості розвитку їх пізнавальних мовних здібностей, усвідомлення важливості вивчення маніфестацій культури в мові для успішної іншомовної комунікації. На жаль, даний аспект когнітивно-комунікативного методу не отримав достатнього розгляду.

Тому **метою** даної **статті** є спроба розглянути можливості лінгвокраїнознавчого аспекту когнітивно-комунікативного методу у навчанні ІМ учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що слово «когнітивний» походить від латинського слова «*cognō*» – знати, а сам когнітивний підхід був розроблений *на основі когнітивної психології*, з точки зору якої розум людини прагне розуміти яким чином вона розшифровує інформацію про реальну дійсність і організує її з тим, щоб проводити пізнання, вирішувати проблеми, що

постають перед нею. Цей підхід заснований на принципі *інтеграції мовних і мовленнєвих процесів*, завдяки чому учні усвідомлено опрацьовують мовний матеріал через критичне мислення, аналіз та синтез інформації, що веде до розуміння логіки мовної системи, знаходити міжмовні паралелі та застосовувати знання у нових комунікативних ситуаціях [11, с. 34–37].

Тобто вивчення будь-якого лінгвістичного або культурного явища спирається на розумові процеси і дії, що лежать в основі розуміння і використання цього явища у мовленні [7], а саме сприйняття, мислення, пам'яті, уваги і являє собою свідоме оволодіння іноземною мовою і культурою.

Ми поділяємо точку зору української лінгводидактики, що розуміє під когнітивною методикою «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць, як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату цього створення образу світу в уяві кожного» [10, с. 5]. Саме наявність таких мовних і культурних знань дозволяє особистості ефективно й адекватно взаємодіяти в ситуаціях іншомовного міжкультурного спілкування, під якими ми розуміємо «спілкування партнерів, що належать до різних культурно-мовних спільнот, у процесі якого стикаються різні концептуальні і мовні картини світу, образи життя, національні характеристики, ціннісні орієнтації, моделі й норми поведінки тощо та відбувається (або не відбувається) досягнення взаєморозуміння шляхом координування своєї і чужої перспектив» [9, с. 418]. Таким чином учасники іншомовного комунікативного спілкування мають різні концептуальні картини світу, які увібрали в себе культурні розбіжності, та знайшли свій відбиток у мові, що фіксує, віддзеркалює і зберігає інформацію про дійсність і слугує засобом пізнання країни і культури співрозмовників. Сказане свідчить про важливість і доцільність

одночасного вивчення мови і культури на основі когнітивно-комунікативного підходу, у якому мова використовується, щоб самостійно отримувати й розширяти свої знання і досвід в іншомовній комунікації, де комуніканти стають об'єктами і суб'єктами пізнавальної діяльності.

Для того щоб вчитель ІМ міг створити інформаційний простір для своїх учнів, перебуваючи в якому вони самостійно набувають нові знання про культурні феномени, необхідний не тільки відповідно відібраний та організований навчальний лінгвокраїнознавчий матеріал, але і когнітивні стратегії, які б спрямовували їх на самостійну навчально-пізнавальну діяльність та комунікативні технології, які б надавали змогу учням використовувати набуті знання в реальних контекстах.

З метою виявлення на скільки чинні підручники з англійської мови, рекомендовані МОН України для 10 класів, відповідають вище сказаному, ми провели аналіз тих, що найбільш використовуються в школах України, і представили результати у вигляді таблиці 1.

У наступній діаграмі представлено співвідношення загальної кількості завдань у підручниках і кількості завдань лінгвокраїнознавчого характеру (рис. 1).

На основі даних таблиці можна стверджувати про недостатню кількість лінгвокраїнознавчого матеріалу в усіх проаналізованих підручниках. Навіть за умови значної загальної кількості вправ, лінгвокраїнознавчий компонент представлений обмежено як в зарубіжних, так і в українських підручниках. Це свідчить про фрагментарний, у межах декількох тем, характер подачі культурознавчого матеріалу та недостатнє спрямування на оволодіння культурологічними знаннями. Дані таблиці також демонструють обмежену кількість використання когнітивних і комунікативних стратегій навчання. З огляду на кількість лінгвокраїнознавчих вправ, частка завдань, спрямованих на розвиток

Таблиця 1

Аналіз підручників з англійської мови для 10 класів у контексті теми дослідження

Автор підручника	Загальна кількість вправ	Лінгвокраїнознавчий матеріал	Когнітивні стратегії	Комунікативні технології
Карпюк О., Англійська мова 10 клас (стандартний рівень)	360	40	5	12
Морська Л., Англійська мова 10 клас (профільний рівень)	435	47	5	16
Sue Kay, Vaughan J., Focus 3	583	44	10	15
D. Spenser, Gateway B1	576	31	8	13

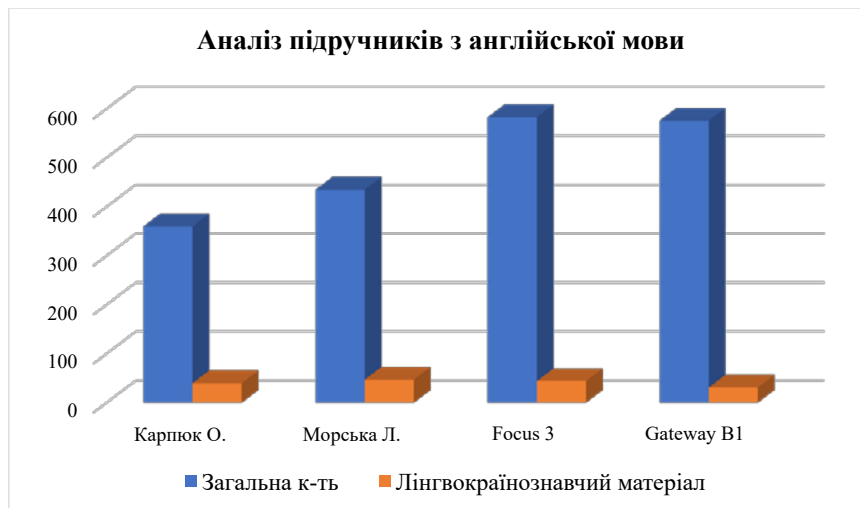


Рис. 1. Порівняльний аналіз загальної кількості вправ та лінгвокраїнознавчого матеріалу

вмінь аналізувати, узагальнювати, критично мислити та самостійно здійснювати пошук і обробку інформації є незначною і становить: Карпюк О. – 12,5%, Морська Л. – 10,6%, Focus 3 – 22,7%, Gateway B1 – 26%. Аналогічно недостатньою є кількість завдань, орієнтованих на активну мовленнєву взаємодію, а саме на розвиток умінь аргументації, ведення дискусії, дебатів тощо. Відповідно до представлення підручників у таблиці маємо наступні результати: 30%, 34%, 34% і 42%. Аналіз даних таблиці зумовлює потребу в цілеспрямованому доповненні навчальних матеріалів завданнями когнітивно-комунікативного спрямування, які сприятимуть інтеграції лінгвокраїнознавчого матеріалу в комунікативні завдання і формуванню здатності учнів до усвідомленого й самостійного використання англійської мови.

Беручи до уваги результати проведеного аналізу підручників з англійської мови, ми провели анкетування учнів 10 класів ліцею ННІ іноземної філології Державного університету імені Івана Франка міста Житомира з метою виявлення можливих недоліків навчання мови і культури на основі традиційної методики та доцільності використання когнітивно-комунікативної підходу. Наведемо найбільш вагомі для нашого дослідження приклади оцінки відповідей старшокласників. Так на питання про зміст навчальних матеріалів для навчання мови і культури 68% учнів відповіли, що вони містять вже знайому їм країнознавчу інформацію; 32% відмітили, що запропоновані тексти нецікаві та одноманітні. Питання відносно самостійного знаходження нової інформації про англійську культуру викликало наступну реакцію: 56% старшокласників

вказали, що тексти підручника або тексти, які запропоновані вчителем, вже містять готову інформацію; 44% стверджують, що їх самостійний пошук обмежується знаходженням значення незнайомих слів та фраз із текстів у словниках, але і ті, і інші не знають як працювати з культурними явищами у мові, що, на наш погляд, пояснюється відсутністю в них когнітивних умінь.

Нас також цікавило як реалізується комунікативна функція мови при роботі з текстами, що містять культурну інформацію. Майже всі учні відповіли, що вони завжди переказують зміст тексту, обговорюють інформацію в парах або групах, описують запропоновані ілюстрації, фотографії або листівки, роблять проекти по завданню вчителя, проводять заочні екскурсії видатними містами Британії тощо. У контексті сказаного можемо констатувати, що, не дивлячись на комунікативний і творчий характер деяких завдань, іноземна мова, на жаль, не використовується як пізнавальне знаряддя для знаходження і трансформації знань про культуру Британії, що не стимулює мовленнєво-розумову активність старшокласників.

Оскільки когнітивний процес починається зі сприйняття, ми припустили, що якщо учні будуть мати мотивацію та уявлення про певні феномени культури, то їх самостійне знаходження визначення, аналіз та інтерпретація значень та використання у власних контекстах іншомовного спілкування буде формуватися ефективніше і швидше.

З даною метою, враховуючи виявлені недоліки традиційної методики, ми запропонували старшокласникам пошуково-пізнавальні комунікативні технології в різних форматах (індивідуальному,

парному, груповому) на основі взаємодоповнюючих автентичних матеріалах.

Пошуковий компонент завдання був спрямований на розвиток когнітивних вмінь учнів в опорі на пізнавальну стратегію, що націлювала їх на самостійний пошук, аналіз та осмислення певного феномену культури. Він вимагав від учнів виконання пізнавальної дії, яка спрямована на розширення загального і лінгвокраїнознавчого кругозору, отримання нових вмінь працювати з автентичною культурною інформацією, удосконалення власних навичок роботи з комп'ютерними технологіями.

Комунікативний компонент завдання створював передумови для використання самостійно знайденого матеріалу про культурний феномен у власно створених контекстах з урахуванням індивідуального бачення та розуміння, поєднуючи іншомовну комунікативну практику ціннісно-орієнтованого характеру з інтелектуальною пізнавальною діяльністю.

Наш досвід показав, що такі завдання вимагали від учнів певних фонових та країнознавчих знань, мовленнєвого досвіду і мовної підготовки.

Наведемо приклади пошукових пізнавально-комунікативних завдань з різними видами опор:

1. З опорою на вербальну автентичну інформацію.

Пізнавальна стратегія

- Read what Alex Nilton says about his impression of the musical «Cats»; Do the library and online research to find out about some cultural phenomena: ... the composer ...? ... the writer ...? ... the theatre?

Комунікативні технології

- In the whole class say which of them you would like to try and explain why.
- Read the proverb “An Englishman’s Home is his Castle”

Пізнавальна стратегія

- Use your smart phones and do the library and online research to find two different meanings of the proverb.

Комунікативні технології

- In groups discuss which meaning is true about Ukrainians and come up with a possible equivalent in your mother tongue.

2. З опорою на вербально-зображальну наочність.

❖ In groups familiarize yourselves with the brochure to identify the cultural points interesting for you.



Пізнавальна стратегія

- Do the library and online research to know more about it and present in the class.

Комунікативні технології

- In the whole class discuss why this museum is called “museum for the whole family”.
- Say for whom the cultural phenomenon you’ve chosen and analyzed maybe interesting and why.
- Think and say if there’s anything of the sort in Ukraine you’ve visited or want to visit.

3. З опорою на зображальну наочність.

❖ Look at the photo. What sport are the English children taking?



Пізнавальна стратегія

- With your shoulder partner do the library and online research to know more about this popular, well-loved sport competition of the English children and present your findings to the class focusing on its name and origin.

Комунікативні технології

- In the whole class discuss what you think about this sport competition and if you would like to try it.
- What sport competitions popular with Ukrainian teenagers you would recommend to your English pals.

Висновки та перспективи. Наші спостереження під час дослідження довели, що хоча пошукові пізнавально-комунікативні завдання є складнішими за своїм характером і структурою та потребують наявності в учнів старшої школи певних фонових і країнознавчих знань, мовленнєвого досвіду та мовної підготовки, вони виявились важливим стимулятором індивідуального розвитку кожного учня навчитися оволодінню іноземною мовою у співробітництві один з одним, проявити власні здібності і схильності. Крім того, оволодіння мовою і культурою на основі когнітивно-комунікативного підходу сприяв формуванню

вмінь не лише самостійній ідентифікації та пошуку феноменів іншомовної культури, але і дозволив систематизувати й узагальнити культурну інформацію, аналізувати й інтерпретувати різні культурні явища, факти, події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та знаходити можливі паралелі в різних культурах, обговорюючи їх з друзями в різних режимах іншомовного спілкування.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо використання концепту як одиниці відбору і організації культурно-забарвленого автентичного навчального матеріалу згідно з програмою з іноземної мови для учнів старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання у немовному ВНЗ: монографія / Г. В. Барабанова. Київ: ІНКОС, 2005. 315 с.
2. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти : монографія / О. І. Вовк. Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2013. 499 с.
3. Войцехівська Н., Коломієць О., Кушнір А. Лінгвокогнітивні аспекти розвитку фахових навичок ділової та професійної комунікації. *Молодий вчений*. 2024. № 6.1 (130.1). С. 6–9.
4. Годованець Н. Когнітивно-комунікативний підхід при навчанні іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1. С. 94–96. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuupred_2016_1_22. (Дата звернення: 18.07.2025).
5. Дерев'яно С. П. Когнітивна психологія : Навчально-методичні рекомендації. Чернівці : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2021. 80 с.
6. Калінін В. О. *Teaching Language and Culture*. Харків, Видавнича група «Основа», 2004. 96 с.
7. Канюк О. Когнітивно-комунікативний підхід у методиці викладання іноземної мови. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2019. Вип. 17. С. 231–239. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sdzif_2019_17_28. (Дата звернення: 21.07.2025)
8. Лаврухіна В. Л. Когнітивний підхід до навчання іноземної мови як шлях до вдосконалення комунікативної компетенції студентів. *Scientific and pedagogical internship*. Wloclawek, Republic of Poland, 2024. С. 55–60.
9. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігіч О., Бориско Н., Борецька Г. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, Ленвіт, 2013. 590 с.
10. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*, 2004. № 8. С. 5–9.
11. Романчук С. Роль когнітивно-комунікативного підходу у вивченні іноземних мов студентами. *International Science Journal of Education and Linguistics*. Vol. 2. No. 6, 2023. pp. 34–47.
12. Свінціцька Д. В., Купчишина В. Ч. Провадження когнітивно-комунікативного підходу у викладанні іноземних мов для здобувачів освіти. *Викладання мов у закладах вищої освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: тези XXV Міжнародної наук.-практ. конф. (1–2 червня 2023 року, м. Харків, Україна)*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2023. С. 131–134.
13. Anderson R. C., Ausubel D. P. *Readings in the Psychology of Cognition*. New York, Holt, Rinehart & Winston, [1965]. Original from the University of Michigan. June 13, 2006. 690 p.
14. Johnson G., Rinvolucri M. *Culture in Our Classrooms. Teaching Language Through Cultural Content*. Delta publishing, 2019. 104 p.

Калініна Л. В., Григор'єва Т. Ю.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 11.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Князєв Дмитро Юрійович,

ORCID ID: 0009-0000-9187-2792

здобувач вищої освіти

Національний університет біоресурсів і природокористування України

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

CREATIVE ABILITY DEVELOPMENT AMONG SOCIONOMIC STUDENTS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті розглядаються особливості розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій педагогічного напрямку в контексті університетського освітнього середовища. Дана робота фокусується на практико-організаційних та психолого-педагогічних складових середовища, які безпосередньо впливають на становлення творчості як професійної компетентності. Детально проаналізовано структурні компоненти освітнього простору, куди входять матеріально-технічна база, педагогічна культура, соціально-комунікативні зв'язки та цифрові платформи, а також їхній взаємозв'язок з розвитком дивергентного мислення, мотивації та творчої самореалізації студентів ЗВО. Розглянуто ключові педагогічні практики, що мають найбільший потенціал для стимулювання творчості. Найбільш розповсюдженими є діяльнісні проєкти, кейс-навчання, рольові симуляції, творчі лабораторії, а також практика підтримки студентських ініціатив. Окремо розглянуто вплив кризових умов, таких як пандемія, воєнний стан, на творчі процеси та наведені практичні рекомендації щодо психолого-педагогічної підтримки студентів у таких складних обставинах. Також запропоновано набір педагогічних умов та управлінських заходів, спрямованих на формування творчо-орієнтованого освітнього процесу, а також критеріїв оцінювання ефективності таких змін в освітньому середовищі університету. Практична цінність статті полягає у наданні рекомендацій для викладачів і адміністраторів ЗВО щодо переосмислювання та трансформації навчальних програм і освітнього середовища з метою покращення умов для творчої підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій.

Ключові слова: творчі здібності, креативність, соціономічні професії, освітнє середовище, проєктне навчання, психолого-педагогічні умови, творчі лабораторії.

This article examines the development of creative abilities among students of socionomic professions in pedagogical fields within the context of the university educational environment. The study focuses on the practical–organizational and psycho-pedagogical dimensions of this environment that directly shape creativity as a professional competency. It provides an in-depth analysis of key structural components of the educational space, including the material and technical infrastructure, pedagogical culture, social and communicative networks, and digital platforms, as well as their relationship with the development of divergent thinking, motivation, and creative self-realization among university students.

The article discusses pedagogical practices with the strongest potential to stimulate creativity, such as project-based activities, case-based learning, role simulations, creative labs, and initiatives that support student-led projects. Special attention is given to the impact of crisis conditions, such as the pandemic and martial law, on creative processes, alongside practical recommendations for psycho-pedagogical support of students in such challenging circumstances.

The work also proposes pedagogical conditions and management measures designed to foster a creativity-oriented educational process, as well as criteria for evaluating the effectiveness of such transformations within the university environment. The practical value of the article lies in offering recommendations for university instructors and administrators on rethinking and transforming curricula and the educational environment to strengthen conditions for the creative training of future specialists in socionomic professions.

Key words: creative abilities, creativity, socionomic professions, educational environment, project-based learning, psycho-pedagogical conditions, creative laboratories.

Постановка проблеми. Сьогодні творчі здібності розглядаються як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема студентів соціономічних професій. Їхня діяльність безпосередньо пов'язана з роботою з людьми. Але попри загальне розуміння значення творчості в освіті, питання того, як саме університетське освітнє середовище впливає на розвиток цих здібностей, все ще залишається недостатньо розкритим.

Особливо актуальною ця проблема стає в умовах постійних змін у системі вищої освіти, активного використання сучасних цифрових технологій та впливу кризових ситуацій. Все це вимагає від студентів гнучкості мислення й уміння знаходити нестандартні рішення у професійній діяльності. За таких умов освітнє середовище університету має не лише забезпечувати передачу знань, але й створювати сприятливі умови для розвитку творчого мислення, ініціативності та взаємодії студентів. Саме тому виникає потреба детальніше розглянути структуру й можливості освітнього середовища, визначити ті психолого-педагогічні умови, які є найбільш важливими для розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему розвитку творчих здібностей вивчають науковці як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. У працях зарубіжних науковців увага приділяється впливу освітнього середовища, сучасних цифрових технологій та педагогічних практик на формування креативності студентів. Зокрема, V.M. Sojocatiu та M. Stoica розглядають креативність, яка формується через поєднання педагогічної культури, цифрових інструментів та активної позиції студента [1]. Автори підкреслюють, що творчі здібності краще розвиваються в умовах освітнього середовища. Ключові чинники – автономія, експерименти та міждисциплінарність. H.Yu та співавтори доводять, що за умов належної педагогічної інтеграції технологій, використання віртуальної та доповненої реальності суттєво підвищують показники дивергентного мислення та творчої активності студентів [2]. Подібні висновки зробили також Y. Muñoz-Salinas з колегами, які акцентують увагу на ролі проєктно-орієнтованого навчання та активних методів у розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів [3]. European University Association підкреслюють необхідність системного підходу. Основні чинники – педагогічні практики, управлінські рішення та культура університету загалом [4].

У вітчизняних дослідженнях, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, особливу роль приділяє впливу кризових умов (пандемія, воєнний стан) на якість освітнього процесу та необхідність психолого-педагогічної підтримки студентів, що безпосередньо впливає на розвиток творчих здібностей [5]. Також важливість трансформації освітнього середовища в умовах війни розглядає Т. Власюк. Вона

акцентує увагу на адаптивності та стійкості системи вищої освіти [6].

Незважаючи на значну кількість досліджень, більшість з них зосереджена на загальних підходах до розвитку креативності у широкому розумінні. Специфіка розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій в освітньому середовищі університету залишається недостатньо систематизованою, тому потребує більш поглиблене теоретичне обґрунтування та практичний аналіз.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки студентів соціономічних професій у закладах вищої освіти. Предметом дослідження виступають структурні компоненти та психолого-педагогічні умови освітнього середовища в університеті, що впливають на ефективне формування творчих здібностей студентів, до яких входять мотивація, навчальні практики, матеріально-технічні ресурси, мережі підтримки та заходи зі збереження психологічного благополуччя) [1, 7].

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та розкрити особливості розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій в освітньому середовищі університету. Розробити теоретико-прикладні положення щодо їх формування через переосмислення і трансформацію університетського освітнього середовища. Комплексно проаналізувати та описати ключові аспекти формування творчо-орієнтованого освітнього середовища в університеті. Основні завдання включають виокремлення та детальний опис структурних компонентів, які критично впливають на творче мислення студентів, а також характеристику необхідних психолого-педагогічних умов, таких як мотивація, автономія та психологічна безпека, що можуть як сприяти, так і сповільнювати творчий розвиток. Крім того, робота передбачає аналіз існуючих сучасних освітніх практик, зокрема проєктне навчання, метод кейсів, творчі лабораторії та використання комп'ютерних технологій доповненої реальності. Кінцевим результатом стане розробка переліку рекомендацій для викладачів ЗВО, необхідних для формування середовища з адаптацією до кризових умов, а також пропозиції щодо критеріїв та інструментів для оцінювання ефективності впроваджених змін [1, 2].

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище університету – це цілісна, складна система, ефективність якої напруму залежить

від гармонійної взаємодії щонайменше чотирьох ключових компонентів: матеріально-технічні та цифрові інфраструктури, що включають в себе творчі лабораторії, креативні простори та сучасні інтерактивні платформи для колаборації; педагогічну культуру та методики, які формують філософію процесу викладання, способ надання зворотнього зв'язку та використання проєктно-орієнтованих підходів; розгалуженої соціально-комунікативної мережі, яка охоплює наставництво, студентські спільноти та партнерство з громадою; а також психологічну складову, що формує відчуття безпеки, впровадження мотиваційних стратегій, підтримку емоційного благополуччя та толерантності до помилок без страху критики та осудження. Кожен компонент впливає на формування творчості. Таким чином, поєднання саме цих компонентів дозволяє обґрунтувати особливості розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій як системного результату впливу освітнього середовища університету. Наявність творчих просторів та технологій створює можливість для експериментів. Педагогічна культура визначає, чи буде цей простір використовуватись для ризикованого мислення. Соціальні мережі забезпечують швидкий обмін ідеями, а психологічна безпека дозволяє більше ризикувати та експериментувати. Цей системний підхід отримав широку підтримку щодо креативності в університеті, де підкреслюється важливість координації на вищому рівні, а не на поодиноких ініціативах викладачів [4, 1].

Психолого-педагогічні умови, що стимулюють творчість, значною мірою залежать від вдалого забезпечення мотивації та автономії студентів. Коли студент відчуває контроль над вибором теми, методів і форм представлення результатів, їхня готовність пробувати нові підходи та експериментувати значно зростає, що повністю відповідає принципам особистісно-орієнтованого навчання та підтверджується результатами емпіричних досліджень у сфері педагогіки творчості [1]. Зазначені психолого-педагогічні умови є визначальними саме для соціономічних професій, оскільки вони безпосередньо пов'язані з розвитком здатності до творчого вирішення професійних ситуацій у взаємодії з людьми.

Психологічна безпека є важливою умовою для стимулювання творчості. Атмосфера, в якій помилка розглядається як частина процесу навчання, стимулює дивергентне мислення. Педагогічні практики підтримки відкритого діалогу, надання конструктивного зворотнього зв'язку та

моделювання ненасильницької критики являються ключовими аспектами. Існує прямий зв'язок між наявністю педагогічної підтримки та зростанням творчої впевненості у студентів, що неодноразово підтверджувалось дослідженнями [7, 8].

Соціальна взаємодія та міждисциплінарність також відіграють важливу роль у спонуканні студентів до творчості. У більшості випадків це стосується саме соціономічних напрямків. Нестандартні та інноваційні ідеї частіше виникають на перетині різних дисциплін. Використання мережевих форматів навчання, таких як спільні проєкти, сумісні семінари та міжфакультетні лабораторії, завдяки поєднанню різних перспектив сприяють генерації нових ідей. Дослідження підтверджують, що активна участь у спільних міждисциплінарних проєктах ефективно підвищує рівень дивергентного мислення у студентських групах [1, 9]. Це дозволяє розкрити особливість розвитку творчих здібностей студентів соціономічних спеціальностей через поєднання різних соціальних, педагогічних і гуманітарних напрямків у межах університетського освітнього середовища.

Чітка орієнтація на результат та виконання реальних завдань є ключовою психолого-педагогічною умовою, яка стимулює творчість у студентів соціономічних професій. Впровадження проєктної роботи, що сфокусована на актуальних соціальних запитах (розробка просвітницьких ініціатив для громади, вирішення реальних кейсів з існуючих установ), допомагає студентам глибше розуміти контекст майбутньої діяльності. Цей підхід сприяє генеруванню інноваційних та нестандартних рішень, які мають практичну цінність, а також акцентує увагу на важливості застосування творчих здібностей саме у роботі з людьми [10].

Педагогічні практики з доведеною ефективністю в розвитку творчості включають проєктно-орієнтоване навчання. Існує чітка послідовність, що передбачає визначення проблеми, дослідження, розробку рішення та презентацію результатів, стимулює ключові творчі операції, такі як генерація, відсіювання та реалізація ідей. Численні дослідження останніх років підтверджують, що послідовне впровадження методів проєктно-орієнтованого навчання у педагогічній практиці призводить до значного покращення творчих показників у студентів [10, 3].

Творчі лабораторії та марафони є форматами інтенсивної роботи. Виникає ефективна стимуляція творчості через обмеження в часі та міждисциплінарну співпрацю. Ці заходи вимагають

від команд швидкої генерації ідей та негайного прийняття рішень. Робота саме в такому режимі розвиває навички роботи під тиском. Студенти фокусують увагу на розв'язанні викликів місцевих спільнот, а особливості умов роботи в творчій лабораторії виступають каталізатором глибокої рефлексії та спонукають до інновацій [4].

Використання доповненої реальності та інших сучасних цифрових технологій відкривають нові можливості для розвитку творчості в освітньому процесі. Систематичні огляди досліджень показали, що віртуальні середовища значно підвищують творчі показники студентів завдяки більш глибокому зануренню в симульовані контексти та розширенню експериментальних можливостей. Такі методи вже активно застосовуються в мистецтві, дизайні та педагогіці. Також потрібно враховувати, що для ефективного впровадження цих інструментів необхідно забезпечити відповідну педагогічну та технічну підготовку викладачів, збільшити фінансування закладів освіти, які мають ресурсні обмеження [2, 1].

Кризові умови, такі як пандемія та війна, одночасно кидають виклик, але і створюють нові можливості. У ці складні періоди університети змушені швидко адаптуватись та змінювати традиційні форми взаємодії. Де перехід на дистанційну та гібридну форму навчання стимулює виникнення нових творчих підходів. Проте постійний вплив стресових ситуацій та високий рівень невизначеності можуть суттєво підривати внутрішню мотивацію та енергію, необхідну для творчості. Тому дуже важливо забезпечувати психолого-педагогічні заходи підтримки: впровадження фасилітаційних практик, організацію груп підтримки, проведення різноманітних тренінгів з управління стресом, а також гнучка та індивідуальна адаптація термінів, форм контролю та обсягу завдань. Національні звіти та дослідження українських ЗВО підкреслюють необхідність системної підтримки в умовах воєнного часу, що забезпечить збереження ефективності освіти та творчого потенціалу студентів [5, 6]. У таких умовах особливості розвитку творчих здібностей студентів проявляються через адаптивність, гнучкість мислення та здатність до пошуку нестандартних рішень у ситуаціях підвищеної невизначеності.

Адміністраціям ЗВО рекомендується впроваджувати конкретні заходи для підтримки творчості в університетському середовищі. Створення або переобладнання спеціалізованих творчих просторів, студій та лабораторій, забезпечення широкого доступу до сучасних цифрових інструментів.

Важливою складовою є організація міждисциплінарних хабів і регулярних творчих зустрічей, інтенсивів та марафонів. Необхідно впроваджувати політику «малих поразок». Це дає право на допущення помилок, що безумовно є невід'ємною частиною навчального процесу, а також додатково стимулює до експериментів. Студентські ініціативи повинні отримувати додаткову підтримку через виділення цільових грантів, або стипендій за найбільш креативні проекти [4].

Викладі ЗВО повинні включати до навчальних планів блоки проєктно-орієнтованого навчання та кейс-завдання на рівні педагогічних практик. Деякі з них можуть розроблятися спільно з реальними соціальними партнерами. Свою ефективність також демонструє впровадження регулярних практик фасилітації та групової рефлексії, що позитивно сприяє обміну ідеями та критичному мисленню. Варто використовувати технології віртуальної та доповненої реальності там, де це є доцільним. Обов'язково за умови попередньої підготовки викладачів до інтеграції цих інструментів та технологій в освітній процес. Кінцева рекомендація стосується розробки системи зворотнього зв'язку, яка стимулює креативні підходи через відкриту оцінку процесу роботи над завданням та надання розгорнутих коментарів від наставників, а не лише фінальної оцінки [10, 2].

Щодо психологічної підтримки студентів у ЗВО. В першу чергу, впровадити комплексні програми психоемоційної підтримки. Організувати групи взаємодопомоги, індивідуальне наставництво та спеціалізовані тренінги зі стресостійкості. По-друге, важливим кроком є системна підготовка викладачів через проведення тренінгів з педагогіки креативності та комунікації. Викладач опановує навички виступати як фасилітатор та наставник. Третьою умовою в кризових ситуаціях є перегляд існуючих систем оцінювання та впровадження індивідуальних адаптивних підходів. До них входять гнучкі дедлайни та альтернативні форми виконання завдань. Ці кроки призводять до зниження рівня тривожності у студентів та зберігають внутрішню мотивацію до навчання [5].

Оцінювання ефективності впроваджених заходів із розвитку творчих здібностей студентів передбачає комбінацію кількісних та якісних показників. До кількісних критеріїв належать вимірювані показники: загальна кількість реалізованих студентських проєктів, участь у марафонах, приріст показників творчого мислення (наприклад, за допомогою стандартизованих адаптованих

тестів ТТСТ чи інших інструментів). Якісні інструменти фокусуються на більш глибокому розумінні процесу. Аналіз рефлексійних журналів, детальний кейс-аналіз найкращих практик, результати опитування щодо відчуття психологічної безпеки та підтримки. Необхідно проводити експертну оцінку для глибокого розуміння наскільки випускники готові до впровадження інновацій у своїй майбутній професійній діяльності. Поєднання таких різних інструментів дозволяє відстежувати динаміку змін, забезпечувати об'єктивність оцінювання та своєчасно впроваджувати зміни в освітнє середовище ЗВО [1, 9].

Висновки. Отже, теоретичні основи розвитку творчих здібностей студентів соціономічних спеціальностей ґрунтуються на поєднанні класичних ідей з інноваційними сучасними методами навчання. Аналіз досліджень показав, що для максимально ефективного розвитку творчих здібностей студентів необхідно створювати підходяще навчальне середовище з активною взаємодією, міждисциплінарними проектами та залученістю в експерименти. Інтерактивні вправи разом із сучасними цифровими технологіями ефективно розвивають творче мислення та надихають студентів на створення нових ідей і роботу над їхньою реалізацією.

Постійні зміни у сучасному суспільстві вимагають творчого підходу до навчання. Формування творчих здібностей у студентів соціономічних професій потребує не лише передачу знань, але й розвиток спеціальних навичок міжособистісної

взаємодії, емпатії, критичного мислення та пошуку інноваційних та нестандартних рішень у соціально значущих ситуаціях. Виходячи з цього доцільним буде рекомендувати проводити адаптацію освітньої програми: якомога більше включати активні методи навчання (проектну роботу, аналіз кейсів, спільна робота над творчими проектами); використовувати сучасні технологічні засоби (віртуальні симуляції, інтерактивні цифрові платформи, AR/VR) для розвитку практичних навичок та глибокого розуміння професійних ситуацій; створювати навчальне середовище, яке допоможе візуалізувати ідеї; підтримувати студентські ініціативи, спрямовані на соціальну креативність та вирішення гуманітарних проблем. Такий комплексний підхід дозволить сформувати майбутніх компетентних та креативних фахівців соціономічної сфери, здатних ефективно діяти в умовах швидких змін, нових викликів та взаємодій з людьми.

У процесі дослідження було обґрунтовано та розкрито особливості розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій в освітньому середовищі університету, які полягають у системній взаємодії психолого-педагогічних умов, організаційних рішень, педагогічних практик і соціально-комунікативних чинників. З'ясовано, що ефективний розвиток творчих здібностей можливий за умови цілісного, творчо-орієнтованого освітнього середовища. Яке здатне адаптуватися до сучасних кризових викликів та забезпечувати професійне становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Власюк Т. Аналіз основних етапів розвитку вищої освіти в Україні в умовах війни. 2023. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/24839/1/frvu_2023_3_15.pdf.
2. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Звіт про якість вищої освіти в Україні та її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства у 2022 році. Київ : НАЗЯВО, 2023. URL: <https://en.naq.gov.ua/wp-content/uploads/2024/03/REPORT-ON-HIGHER-EDUCATION-QUALITY-IN-UKRAINE-IN-2022.pdf>.
3. Петрица Ю. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи засобами проектних технологій: порівняльне міжнародне дослідження. *Problems of Pedagogy and Methodology Studies*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2024.51>.
4. Bullard A. J., Bahar A. K. Common barriers in teaching for creativity in primary and secondary education: A literature review. *Journal of Creativity*. 2023. URL: https://leadingforcreativethinking.org/sites/default/files/2024-04/Common-barriers-in-teaching-for-creativity-in-K-12-class_2023.pdf.
5. Cojocariu V. M., Stoica M. A literature review on digital creativity in higher education. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 11. Article 1189. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14111189>.
6. European University Association. Creativity in higher education: A policy report. Brussels : EUA, 2007. URL: <https://www.eua.eu/publications/reports/creativity-in-higher-education.html>.
7. Han W. The role of teachers' creativity in higher education. *Procedia Computer Science*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101302>.
8. Kostolovych M., Yaroslavtseva M., Pyekharyeva S., Bykova M., Radchenko L. Development of university students' creative competence by means of information technologies: An experimental study. *Revista Eduweb*. 2025. URL: <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/download/700/1200>.

9. Muñoz-Salinas Y. et al. Creativity and future teachers: A literature review of challenges and opportunities (2014–2024). *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 3. Article 395. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci15030395>.

10. Yu H., Wang J. Enhancing university students' creativity through virtual reality technology: A systematic review (2014–2023). *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05044-y>.

Князев Д. Ю.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 06.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Кузнєцова Ольга Володимирівна,*ORCID ID: 0000-0003-0098-1067**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри англійської філології та методики**викладання іноземної мови**Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна***Язловицька Олена Володимирівна***ORCID ID: 0000-0001-7326-1234**кандидат філологічних наук, доцент,**доцент кафедри англійської філології та**методики викладання іноземної мови**Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АКАДЕМІЧНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОГО КУРСУ

DEVELOPING ACADEMIC ORAL COMMUNICATION SKILLS: EXPERIENCE OF A PRACTICAL COURSE

У статті проаналізовано особливості формування навичок академічного усного мовлення студентів закладів вищої освіти в межах мовної підготовки. Розглянуто практичний досвід упровадження вибіркового курсу «Мистецтво презентації», спрямованого на поетапний розвиток умінь публічного виступу англійською мовою як складової академічної комунікативної компетентності. У межах дослідження узагальнено наукові підходи до трактування академічного усного мовлення, комунікативної компетентності та soft skills, а також визначено роль критичного мислення у процесі усної академічної взаємодії.

Основну увагу зосереджено на описі практичної частини курсу, яка реалізується у вигляді послідовної системи навчальних етапів. Охарактеризовано роботу над структурою академічної промови, що передбачає формування вмінь логічного викладу думок, чіткого формулювання тези та побудови аргументації. Досліджено методичні підходи до розвитку спонтанного усного мовлення шляхом виконання коротких непередбачених виступів, що сприяють формуванню навичок швидкого мислення, мовленнєвої гнучкості та впевненості у власному висловлюванні.

Проаналізовано завдання, спрямовані на формування вмінь участі в академічній дискусії, зокрема постановки запитань і надання аргументованих відповідей у межах сесії запитань і відповідей після виступу. Особливо висвітлено роботу з вербальними та невербальними засобами комунікації, що дозволяє усвідомити їхню роль у підвищенні ефективності публічного мовлення.

Значну увагу приділено формуванню навичок створення візуального супроводу презентації, аналізу типових помилок та узгодженню усного мовлення з графічними матеріалами. Також розглянуто можливості використання цифрових інструментів і технологій штучного інтелекту в підготовці публічних виступів, наголошено на необхідності їх усвідомленого та критичного застосування як допоміжного засобу навчання.

Ключові слова: академічне усне мовлення, комунікативна компетентність, критичне мислення, публічний виступ, soft skills.

The article analyzes the features of developing academic oral communication skills of higher education students within language training. The practical experience of implementing the elective course "The Art of Presentation" is examined, aimed at the step-by-step development of public speaking skills in English as a component of academic communicative competence. Within the study, scholarly approaches to the interpretation of academic oral communication, communicative competence, and soft skills are summarized, and the role of critical thinking in the process of academic oral interaction is defined.

The main focus is placed on describing the practical component of the course, which is implemented as a step-by-step system of instructional stages. Work on the structure of an academic speech is characterized, including the development of skills related to logical organization of ideas, clear formulation of a thesis, and construction of argumentation. Methodological approaches to developing spontaneous oral speech through short unprepared presentations are analyzed, contributing to the formation of quick thinking skills, speech flexibility, and confidence in oral expression.

Tasks aimed at developing skills of participation in academic discussion are analyzed, particularly those related to asking questions and providing reasoned answers during the question-and-answer session following

a presentation. Special attention is paid to working with verbal and non-verbal means of communication, which helps to understand their role in enhancing the effectiveness of public speaking.

Considerable attention is given to the development of skills in creating visual support for presentations, analyzing common mistakes, and coordinating oral speech with graphical materials. The possibilities of using digital tools and artificial intelligence technologies in preparing public presentations are also examined, emphasizing the need for their conscious and critical use as auxiliary learning tools.

Key words: academic oral communication, communicative competence, critical thinking, public speaking, soft skills.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми зумовлена зростанням ролі академічного усного мовлення у професійній підготовці студентів закладів вищої освіти, зокрема у процесі формування їхньої академічної та комунікативної компетентності. Сучасні освітні вимоги передбачають здатність логічно, аргументовано та структуровано презентувати власні ідеї, брати участь у публічних виступах, академічних дискусіях та усному обговоренні навчальних і наукових проблем.

Практика викладання англійської мови у закладах вищої освіти свідчить, що для значної частини студентів усний публічний виступ залишається складною формою мовленнєвої діяльності. Типовими труднощами є недостатнє розуміння структури усної промови, порушення логіки викладу, обмежений рівень аргументованості, низька мовленнєва плавність, а також труднощі у спонтанному реагуванні під час сесії запитань і відповідей. Окрему проблему становить мовленнєва тривожність, яка негативно впливає на якість усного висловлювання та взаємодію з аудиторією.

Попри наявність теоретичних досліджень, присвячених розвитку академічного мовлення, у практиці викладання іноземних мов недостатньо уваги приділяється системному поєднанню теоретичних положень із поетапною практичною підготовкою студентів до публічного та імпровізованого виступу. Зокрема, потребують методичного опрацювання такі аспекти, як усвідомлення структурних компонентів промови, розвиток навичок імпровізованого мовлення, аналіз вербальних і невербальних засобів комунікації, а також формування умінь відповідати на запитання аудиторії.

Окреслені труднощі зумовили необхідність розроблення та впровадження практичного курсу «Мистецтво презентації» для студентів другого курсу факультету іноземних мов, спрямованого на поетапний розвиток навичок академічного усного мовлення, публічного та імпровізованого виступу англійською мовою в умовах навчального аудиторного та дистанційного форматів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування комунікативних навичок і soft skills студентів закладів вищої освіти посідає

важливе місце в сучасних педагогічних і лінгводидактичних дослідженнях. У наукових працях останніх років комунікативна компетентність розглядається як інтегративна характеристика майбутнього фахівця, що поєднує мовленнєві, соціальні, когнітивні та особистісні компоненти. Зокрема, у монографії К. Галаціна та А. Хом'як комунікативна культура визначається як системна якість професійної особистості, що забезпечує ефективну взаємодію в різних сферах діяльності та є необхідною умовою професійного саморозвитку майбутнього фахівця [1].

Значна увага в сучасних дослідженнях приділяється також поняттю soft skills як базової компетентності фахівця XXI століття. Так, В. М. Щербина акцентує на соціально-комунікативних навичках як ключовому складнику професійної успішності педагога, підкреслюючи їхню роль у налагодженні взаємодії, командній роботі та ефективній професійній комунікації [7]. Науковиця наголошує, що розвиток soft skills має відбуватися системно й цілеспрямовано в освітньому процесі, а не залишатися побічним результатом навчання.

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені формуванню соціально-комунікативних навичок студентів у процесі мовної підготовки. Такі заняття мають значний потенціал для розвитку комунікативної компетентності, оскільки поєднують мовленнєву практику з професійно орієнтованими комунікативними ситуаціями. Особливо підкреслюється роль мовних дисциплін у формуванні навичок аргументації, публічного висловлювання та взаємодії з аудиторією [6].

Проблематика розвитку гнучких комунікативних навичок майбутніх учителів іноземних мов ґрунтовно проаналізована в дисертаційному дослідженні А. А. Житницької. Авторка розглядає soft skills як необхідну складову професійної підготовки педагогів, пов'язуючи їхній розвиток із формуванням готовності до ефективної міжособистісної та професійної комунікації в освітньому середовищі [3]. У свою чергу, І. Кухарчук звертає увагу на потенціал мовної підготовки у вищій школі як середовища для формування

soft skills, наголошуючи на тісному взаємозв'язку мовленнєвої діяльності, критичного мислення та комунікативної гнучкості студентів [5].

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес дослідників до проблеми розвитку комунікативних навичок і soft skills у здобувачів вищої освіти, а також про визнання провідної ролі мовної підготовки в цьому процесі. Водночас, незважаючи на наявність значної кількості праць, недостатньо систематизованими залишаються підходи до інтеграції розвитку комунікативних навичок, академічного усного мовлення та критичного мислення в межах цілісної моделі професійної підготовки студентів, що зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є опис і аналіз практичного компоненту навчального курсу, спрямованого на розвиток навичок публічного виступу як складової академічного усного мовлення студентів закладів вищої освіти, зокрема через поетапне формування вмінь структурування промови, розвитку спонтанного мовлення, взаємодії з аудиторією, використання вербальних і невербальних засобів комунікації, а також усвідомлене застосування цифрових інструментів і технологій штучного інтелекту в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження останніх років підтверджують, що академічне усне мовлення є невід'ємною складовою академічної компетентності студентів. Воно забезпечує можливість структуровано та аргументовано висловлювати власні ідеї, а також розвивати навички критичного мислення та взаємодії з аудиторією. Ряд дослідників зазначає, що систематичне навчання усного мовлення сприяє покращенню когерентності та аргументованості текстів та формує у студентів здатність до самостійного мислення [4].

Саме самостійність та критичність мислення є ключовими компонентами академічного мовлення. Критичне мислення «забезпечує об'єктивність, а саме здатність аналізувати, оцінювати, представляти та переформулювати ідеї замість того, щоб базуватися лише на думці. Критичне мислення має включати визначення упередженості, суб'єктивних оцінок, пропаганди, самообману, спотворень, дезінформації та будь-яких підходів, які не ґрунтуються на доказах» [8, с. 13].

У контексті зазначених положень особливої актуальності набуває питання практичної реалізації розвитку академічного усного мовлення в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Формування здатності до самостійного, критично вмотивованого усного висловлювання потребує не лише теоретичного осмислення сутності академічного мовлення, а й системної практичної роботи, спрямованої на поетапне опанування відповідних умінь і навичок.

З огляду на те, що академічне усне мовлення передбачає інтеграцію логічної структурованості, аргументованості, критичного аналізу та взаємодії з аудиторією, ефективним є поєднання дискурсивного підходу з активними формами навчання. Саме така організація навчального процесу дозволяє студентам не лише засвоїти теоретичні моделі публічного виступу, а й застосувати їх у реальних комунікативних ситуаціях, що сприяє усвідомленому формуванню академічної комунікативної компетентності.

Відповідно, подальший виклад основного матеріалу зосереджується на описі практичного компоненту курсу, спрямованого на розвиток навичок публічного виступу як складової академічного усного мовлення. Практична частина реалізовувалася у вигляді послідовної системи етапів, кожен з яких мав на меті формування окремих аспектів академічної комунікації – від структурування промови та розвитку спонтанного мовлення до аналізу вербальних і невербальних засобів впливу, роботи з візуальним супроводом виступу та подолання психологічних бар'єрів під час публічного мовлення.

Перший етап передбачав роботу зі структурою публічного виступу. Студенти аналізували, з яких структурних компонентів складається академічна промова (вступ, основна частина, висновки), а також визначали функцію кожного з елементів з погляду логіки аргументації та впливу на аудиторію. Особлива увага приділялася формулюванню тези, побудові аргументів і переходів між частинами виступу, що безпосередньо корелює з розвитком когерентності та критичного мислення, про які йдеться в сучасних дослідженнях академічного мовлення. Також разом зі студентами обговорювалися стратегії зниження психологічного напруження перед виступом, зокрема чітке структурування мовлення, репетиція, робота з диханням і концентрацією уваги.

Другий етап був спрямований на розвиток навичок спонтанного усного мовлення як важливого компонента академічної комунікативної компетентності. Студенти виконували завдання коротких непередготовлених виступів у малих групах у віртуальних кімнатах платформи Zoom. Такий формат роботи створював безпечне

навчальне середовище, у якому студенти вчилися швидко формулювати думки, аргументувати позицію та адаптувати висловлювання до ситуації спілкування. Саме на цьому етапі активно розвивалася здатність до самостійного мислення та об'єктивної оцінки власних і чужих аргументів.

Третій етап включав відпрацювання секції запитань і відповідей як важливого складника академічного публічного виступу. Студенти практикували постановку уточнювальних і критичних запитань, а також навчалися відповідати на них, спираючись на докази, а не суб'єктивні судження. Така діяльність безпосередньо пов'язана з розвитком критичного мислення, оскільки вимагала аналізу, оцінювання та переформулювання ідей у процесі усної взаємодії з аудиторією.

Четвертий етап передбачав аналіз зразків публічних промов з позиції вербальних і невербальних компонентів комунікації. Студенти досліджували мовні засоби, інтонацію, темп мовлення, а також жести, міміку, зоровий контакт і позу мовця. Такий аналіз сприяв усвідомленню того, що ефективне академічне мовлення є результатом поєднання змістовної аргументації та невербальної підтримки повідомлення.

П'ятий етап був присвячений роботі з візуальним супроводом виступу. Студенти опановували правила створення слайдів презентації, аналізували типові помилки (перевантаження текстом, відсутність візуальної ієрархії, невідповідність графічних елементів змісту виступу) та вчилися узгоджувати усне мовлення з візуальним матеріалом. На цьому етапі також обговорювалися можливості використання програм штучного інтелекту для створення презентацій, що дозволяло поєднати розвиток академічного мовлення з формуванням цифрової грамотності.

Особливий акцент робився на усвідомленому використанні інструментів штучного інтелекту як допоміжного засобу підготовки, а не заміни власної інтелектуальної діяльності. Були обговорені ризики, пов'язані з використанням ШІ, адже

«студенти, які активно користуються цими технологіями, можуть втрачати здатність критично мислити» [2, с. 37]. Крім того, широке використання таких інструментів, як ChatGPT, змінює підхід студентів до навчання: замість самостійного опрацювання матеріалу вони часто покладаються на автоматизовані системи, що виконують завдання швидше та ефективніше за людину, зменшуючи активну участь у власному освітньому процесі [там само].

Таким чином, практична частина курсу була побудована як послідовна система етапів, що забезпечувала інтеграцію теоретичних положень про академічне усне мовлення, критичне мислення та використання цифрових технологій у реальну навчальну діяльність студентів. Такий підхід сприяв не лише розвитку навичок публічного виступу, а й формуванню усвідомленої академічної комунікативної поведінки.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, формування навичок академічного усного мовлення є важливою складовою професійної підготовки студентів закладів вищої освіти та передумовою розвитку їхньої академічної й комунікативної компетентності. Аналіз і опис практичного курсу «Мистецтво презентації» засвідчили доцільність поетапного підходу до навчання публічного виступу, що поєднує роботу над структурою промови, розвитком спонтанного мовлення, уміннями взаємодії з аудиторією, використанням вербальних і невербальних засобів комунікації та створенням візуального супроводу.

Перспективи подальших досліджень убачаються в проведенні анкетування студентів, які прослухали вибірково практичний курс «Мистецтво презентації», з метою з'ясування рівня сформованості навичок публічного виступу після його завершення. Отримані результати дозволять оцінити ефективність запропонованого курсу та уточнити методичні підходи до формування академічного усного мовлення в закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Галацин К., Хом'як А. Комунікативна культура майбутнього фахівця : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 132 с.
2. Головіна В. Ю., Наливайко О. О. Використання штучного інтелекту у навчанні та викладанні. *Сучасні освітні методики та технології в умовах викликів сьогодення* : матеріали Інтернет-конференції (16–17 травня 2024 р.) / за заг. ред. О. А. Жукової. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. С. 36–39.
3. Житницька А. А. Формування гнучких навичок комунікації майбутніх учителів іноземних мов в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти : дис. ... д-ра філософії : 011 – Освітні, педагогічні науки. Харків : Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2023. 232 с.
4. Кременицька Є. С., Жукорська Л. П., Остапенко А. Л., Ардельянов А. В., Мезі І. А. Дискурсивний підхід до навчання академічного мовлення у студентів філологічних спеціальностей. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 4. С. 151–159.

5. Кухарчук І. Формування soft skills у здобувачів вищої освіти у процесі мовної підготовки. *Bulletin of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University*. 2025. № 1. С. 70–77. DOI: <https://dx.doi.org/10.31376/2410-0897-2025-1-57-70-77>.

6. Руденко Н., Боть Л., Марценішко В. Формування соціально-комунікативних навичок студентів ЗВО на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice*. 2025. С. 67–72. DOI: <https://dx.doi.org/10.26661/2786-5622-2025-3-08>.

7. Щербина В. М. Розвиток soft skills (соціально-комунікативних навичок) як базової компетентності для успішної та ефективної роботи сучасного педагога. *Тенденції та перспективи розвитку сучасної освіти в Україні* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (28–29 листопада 2023 р.). Херсон : Херсонська академія неперервної освіти, 2023. С. 384–387.

8. Mallia J. Strategies for Developing English Academic Writing Skills. *Arab World English Journal*. 2017. Vol. 8, No. 2. P. 1–13. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.1>.

Кузнєцова О. В., Язловицька О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Makukhina Svitlana Volodymyrivna,
ORCID ID: 0000-0001-6269-8406
Senior Lecturer at the Department of
Public Administration, Law and Humanities
Kherson State Agrarian and Economic University

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LANGUAGE MAJORS: PODCASTING

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ПОДКАСТИНГ

The article examines the theoretical and practical aspects of using podcasting as an innovative technology for teaching foreign languages to students of non-language majors in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the processes of informatization and digitalization of modern education, which require the introduction of effective information and communication technologies into the educational process in order to develop the foreign language communication skills of future specialists. Special attention is paid to increasing students' motivation to learn foreign languages and enhancing their readiness for effective intercultural and professional communication.

The research analyzes the scientific views of Ukrainian and foreign scholars on the use of podcasts in foreign language teaching. The concept of "podcasting" is clarified, and a classification of podcasts according to the form of content presentation is proposed, including audiocasts, videocasts, and screencasts. The didactic potential of podcast technology is revealed in the context of developing the main types of language skills, particularly listening comprehension, as well as speaking, reading, and writing, and improving phonetic, lexical, and grammatical competence.

The article outlines the stages of organizing educational activities based on podcasting, such as pre-listening preparation, perception and comprehension of audio or video material, and post-listening tasks aimed at checking understanding and consolidating acquired knowledge. The possibilities of using both authentic and educational podcasts in classroom teaching and independent student work are analyzed. It is concluded that podcasting does not replace traditional foreign language instruction but effectively complements it, contributing to the modernization of teaching methods and increasing the efficiency of the educational process in higher education.

Key words: innovative technologies, podcasting, foreign language teaching, students of non-language majors, listening comprehension, information and communication technologies, higher education.

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти використання подкастингу як інноваційної технології навчання іноземних мов студентів нефілологічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена процесами інформатизації та цифровізації сучасної освіти, що вимагають впровадження ефективних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес з метою формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. У сучасних умовах професійна підготовка студентів передбачає не лише оволодіння фаховими знаннями, а й здатність до ефективного іншомовного спілкування в міжкультурному та професійному середовищі. Особлива увага приділяється підвищенню мотивації студентів до вивчення іноземних мов і розвитку їхньої навчальної автономії.

У роботі здійснено аналіз наукових підходів вітчизняних і зарубіжних учених до проблеми застосування подкастів у навчанні іноземних мов. Уточнено сутність поняття «подкастинг» та подано класифікацію подкастів за формою подання інформації, зокрема аудіокастів, відеокастів і скрінкастів. Визначено дидактичні можливості подкастів у розвитку основних видів мовленнєвої діяльності, насамперед аудіювання, а також говоріння, читання та письма, формуванні фонетичних, лексичних і граматичних навичок та розширенні словникового запасу студентів.

Проаналізовано етапи організації навчальної діяльності з використанням подкастів, що включають підготовку до сприйняття аудіо- чи відеоматеріалу, безпосереднє слухання або перегляд і систему післятекстових завдань, спрямованих на перевірку розуміння та закріплення вивченого матеріалу. Доведено, що використання автентичних і навчальних подкастів у аудиторній та позааудиторній роботі сприяє індивідуалізації навчання, розвитку самостійної роботи студентів, зниженню психологічних бар'єрів у спілкуванні іноземною мовою та підвищенню ефективності освітнього процесу загалом.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, подкастинг, іноземна мова, студенти нефілологічних спеціальностей, аудіювання, інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта.

Problem statement. In the 21st century, one of the dominant trends in the development of civilization is the global computerization of our society. Ukraine is actively developing computerization in education, aimed at training intellectually advanced creative individuals who are well versed in the innovative environment and are focused on self-development and the application of these skills and abilities in their future professional activities. According to the principles of communicative orientation, the primary task of teaching English in higher education institutions is to develop communicative competence, in particular, the ability and capacity for interpersonal and intercultural communication.

High-quality language training for students is impossible without the use of modern educational technologies. Modern technologies involve the use of information and telecommunications technologies, working with educational computer programs for foreign languages, distance learning technologies, and the use of Internet resources.

Podcast technology as a means of teaching foreign languages is widely used to develop foreign language proficiency among law students.

Analysis of recent research and publications. An analysis of recent studies and publications has shown that podcasting is becoming increasingly popular in the field of education.

The problems of using podcasts in foreign language teaching have been studied by foreign and domestic scientists, in particular O.B. Baltina, O.B. Bigich, N.V. Gritsik, N.V. Kardashova, S.O. Morgunova, A.A. Karvalo, A. Hazell, G. Stanley, and G. Stewart. Despite numerous works and publications on this topic, some issues remain unexplored and controversial – scholars cannot agree on the role of podcasts in English language classes.

The aim of this study to analyze the peculiarities of using podcast technology in the process of teaching foreign languages to students of non-language majors.

Presentation of the main material. Educational podcasts as a media carrier and technical tool for learning English allow for solving diverse tasks in foreign language education. Thanks to the use of podcasts in teaching, the modern education system demonstrates its mobility and adaptive nature. The word podcasting owes its emergence to the well-known host of the Adam Curry. He combined two words: iPod, the trademark of a series of portable multimedia players from Apple (USA), and broadcasting, which refers to widespread large-format broadcasting. The term “podcasting” has come to

mean a method of distributing audio or video information on the Internet.

A podcast is an audio text of any genre, defined by a certain length of time and in some cases accompanied by video material. Podcasts are also called audio blogs or programs published at a single address on the Internet in the form of regularly updated episodes.

For convenience, podcasting is divided into several types, each with its own characteristics: audiocasts, videocasts, and screencasts. The distinctive feature of screencasts is that they contain recordings of actions on a computer screen accompanied by audio commentary. The process of creating and distributing audio or video files on the World Wide Web is called podcasting [1, c. 7].

Audiocasts are most commonly used because they have a number of advantages over video format, namely:

- 1) no strain on the eyes (listeners spend a lot of time at the computer, so they can listen while closing their eyes and giving them a rest);
- 2) small file size (faster to download and easier to store);
- 3) ease of use: podcasts can be played on a wide range of devices (computers, phones).

Videocasts are video materials that are uploaded to the Internet for subsequent downloading and viewing by other users.

Thus, podcasts are small files that are convenient and useful for practical classes in the classroom and for students' independent work. Podcasts can form the basis for organizing and completing individual educational and research tasks. They are convenient for collecting and organizing by topic, can be stored on computers and electronic media, can be effectively integrated into presentations, and can be components of multimedia projects.

Among the advantages of using podcasts in foreign language teaching, the following can be highlighted: the opportunity to work with authentic, always new information in a foreign language to improve various types of speech activities; encouraging students to work independently outside of class; promoting intercultural interaction on the Internet; immersion in real communication with native speakers, familiarization with their individual characteristics, from voice timbre to accent; increasing motivation to learn a foreign language, etc.

Podcasts are usually divided into authentic and educational. While the former mainly serve informative and illustrative functions, the latter have a much wider range of applications. Educational podcasts

are created by native speakers, teachers, or students themselves. Thus, working on creating your own podcast is also a type of educational activity.

It should be noted that podcasts cannot fully replace classroom foreign language lessons, but only supplement them by providing authentic language material for listening practice.

In recent years, the use of technical means such as the Internet and its rich resources has become increasingly popular in foreign language teaching methods. One such resource is a podcast – an audio or video file from the Internet for listening/viewing on a personal computer or mobile devices. The Internet is a global network of computer networks that allows users to exchange information and data.

The creators of most podcasts try to make them stand out by choosing a specific topic and optimal publication frequency. There are several main categories of podcasts: audio blogs (similar to online diaries), comedy podcasts, technology, music, couple casts (covering the personal lives of the authors, often families), educational podcasts, audiobooks, news, sci-fi, interviews, radio plays and radio shows, politics, sports, and games. Different types and genres of audio blogs provide variety in listening comprehension training and allow teachers to solve complex teaching tasks. The undeniable advantage of podcasts is that listeners have the opportunity to familiarize themselves with contemporary, relevant, and authentic texts at different tempos, timbres, speeds, rhythms, and accents of the speaker.

The use of podcasts in foreign language teaching offers the following relevant opportunities:

1) the boundaries of the learning environment are expanded, and learning can take place both in and outside the classroom;

2) the problem of intercultural communication that occurs during the distribution and exchange of audio files online is solved;

3) the level of psychological complexity is reduced, which helps overcome the language barrier;

4) additional and very fruitful speech practice.

The effectiveness of podcasts is confirmed by the fact that they provide more opportunities for analyzing the content of learning. Podcasts also help develop communication skills, time management skills, and the ability to structure and summarize the material presented within the framework of a learning topic. They contribute to the improvement of critical and analytical thinking mechanisms. For example, a podcast may include questions for discussion, to which listeners must prepare answers for the next class. In this way, podcasts develop a critical

attitude towards the material presented and the analytical abilities of listeners [2, c. 36].

Educational podcasts used in English language learning can help solve a number of methodological tasks:

- expanding and enriching vocabulary;
- forming, developing, and improving grammar skills;

- developing speaking and writing skills.
- Today, there are the following ways to use podcasts:

- listening without downloading files, online;
- listening offline, downloading files;
- creating your own podcasts.

Podcasts, as a means of real communication in English, contain information that we perceive with varying degrees of depth and accuracy of understanding. Therefore, when selecting podcasts for listening comprehension training and developing tasks for them, the teacher must follow the basic principles and requirements for working with audio texts and take into account the real needs and goals of the listeners depending on the specifics of the audio text. For example, specially created educational audio blogs can be aimed not only at developing the skills of perceiving and understanding coherent audio texts by ear, but also at forming and improving phonetic, lexical, and grammatical skills, while authentic podcasts provide information for oral or written reflection or discussion [3, c. 175].

Educational activities involving podcasts consist of several stages, including preparation for comprehension, listening itself, and exercises to check comprehension and practice what has been heard. In general, working with podcasts is no different from working with other types of audio texts from a technical point of view and requires a clear sequence of actions by the teacher and listener:

- providing preliminary instructions and tasks before listening;

- personal perception and understanding of the podcast;

- tasks to check the level of understanding of the listened text.

It is safe to say that the use of podcasting increases motivation and interest in learning foreign languages, as well as helping listeners to realize their personal potential and master intercultural communication skills [4, c. 133].

Educational podcasts dedicated to learning foreign languages allow you to solve a number of methodological tasks, including the formation of

listening skills and the ability to understand a foreign language by ear, developing and improving listening and pronunciation skills, expanding and enriching vocabulary, developing and improving grammar skills, and developing speaking and writing skills.

However, the most acceptable and realistic task for using podcasts for educational purposes remains the development of receptive listening skills when working with phonetic, lexical, and grammatical material, as well as the ability to understand a foreign language by ear, separate the main from the secondary, determine the topic of a message, divide the text into meaningful parts, establish logical connections, identify the main idea, and perceive messages at a certain pace. The most important task is to develop the ability to listen to a message and understand it at a certain pace. logical connections, identifying the main idea, and perceiving messages at a certain pace [5, c. 178].

In general, the technology of working with podcasts coincides with the technology of working with audio texts and has a clear sequence of actions for teachers and students: preliminary instruction and preliminary tasks; the process of perceiving and comprehending the information in the podcast; tasks that test comprehension of the heard text. When selecting or developing exercises for podcasts aimed at forming listening skills and developing listening comprehension skills, it is necessary to take into account the levels of difficulty of different types of tasks [6, c. 146].

The use of audiocasts in foreign language teaching has its advantages. Among them are:

- Formation of skills, development and improvement of listening skills. The system of exercises for teaching listening comprehension includes exercises for developing speech skills (phonetic, lexical, and grammatical) and exercises for developing and improving listening comprehension skills (exercises that prepare students for listening to texts and exercises in listening to texts).

- Enhanced individualization of learning. The educational potential of audio podcasts in foreign language learning lies in the fact that students can listen to audio recordings repeatedly on their own, thereby improving their listening skills, which is particularly important for students of technical disciplines.

- Creating conditions for consolidating students' knowledge and skills during class and outside of class. After listening to the audiocast, as a test task, students can be asked to discuss the material they have heard, express their opinions, compose dialogues, write annotations or essays, etc.

- Multimedia and interactivity. Usually, educational audio podcasts consist of a basic text (dialogue or monologue – about 5 minutes) followed by comments on what has been heard. The comments contain all the linguistic and pedagogical richness of the podcast (lexical, grammatical, and other comments). However, in addition to the linguistic and cultural-lexical components, the entertainment aspect of the podcast is also important.

- Stimulating creative potential. Audio podcasts are an inexpensive way for teachers and their audiences to create digital content. To remain relevant in the 21st century, teachers and students must be able to strengthen their creative potential and learn to express their creative abilities to the fullest. Audio podcasts can help stimulate the cognitive activity of teachers and students and prepare them for the demands of the global market.

- Ease of use. Today's students are an integral part of the modern technological environment. They spend most of their time using modern technologies and make the most of them, in particular by using email, searching for information on the Internet, or communicating with friends via social networks. Audio casts integrated into the learning process open up many opportunities for students and teachers.

A number of potential disadvantages of using audiocasts can also be identified:

- Potential abstraction from learning. There is a potential problem associated with the fact that students will no longer attend foreign language classes intensively and will gradually become abstracted from the academic environment.

- The problem of choosing an audiocast. The difficulty in finding suitable audio casts lies in the fact that the pace of speech may be too slow or too fast, and the duration of the audiocast may be too long or too short.

Conclusions and prospects for further research.

By increasing the effectiveness of foreign language teaching, audiocasts contribute to improving the organization of the educational process in terms of its intensification, individualization, and systematization. By developing students' independent work and introducing active forms of learning, podcasting as a mobile learning tool implements the standards of modern education and personal-activity learning. Due to their audio nature, podcasts increase the effectiveness of skill formation and listening comprehension development by conveying the phonetic features of the original language. At the same time, podcasts are an indispensable tool for accessing

information, presenting materials in an authentic form. It should be noted that the use of podcasts in practical language classes also establishes interdisciplinary connections, which helps to optimize the teaching process in related disciplines. The above gives reason to believe that the use of podcasts for teaching students a foreign language makes it possible to improve the content of teaching, methods, and organizational forms of the educational process, ensure a high scientific and methodological level of

teaching, an individual approach to learning, and increase the effectiveness of presenting new material.

For teachers and academic staff, the issue of organizing the most effective learning process is always relevant. Therefore, the goal of further research is to find innovative teaching methods that can be used to teach students to think critically, analyze information, make the right communication decisions, discuss, and, in general, communicate productively in a foreign language.

BIBLIOGRAPHY:

1. Бігич О. Б. Блог і подкаст технології формування міжкультурної компетентності на різних ступенях навчання іноземної мови. *Іноземні мови*. 2017. № 3 (91). С. 3–9.
2. Боднар С. В. Когнітивний підхід до формування англомовної лексичної компетентності студентів економічних спеціальностей. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 34–38.
3. Кардашова Н. В. Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія*. Київ, 2015. Вип. 24. С. 176–185.
4. Моргунова С. О. Організація навчального процесу вивчення іноземної мови у ЗВО з використанням технології подкасту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 61. Т. 2. 2018. С. 132–136.
5. Шехавцова С. О., Протопопова К. О. Англомовний подкастинг як найсучасніша інтерактивнокомунікативна технологія. *Вісник Луганського Національного Університету імені Тараса Шевченка. Серія: Філологічні науки*. 2019. Вип. 7(330). С. 170–181.
6. Шиян Т. В. Використання подкастів у викладанні курсу "Business English" для студентів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 53. С. 145–148.

Макухіна С. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 29.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Нагрибельна Інна Анатоліївна,*ORCID ID: 0000-0001-6393-3754**доктор педагогічних наук, професор,**професор кафедри соціально-гуманітарної підготовки**Херсонська державна морська академія***Нагрибельний Ярослав Анатолійович,***ORCID ID: 0000-0003-3266-5798**доктор педагогічних наук, професор,**декан факультету судноводіння**Херсонська державна морська академія*

ВИКЛАДАЧ 4.0: НОВА РОЛЬ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

TEACHER 4.0: THE NEW ROLE OF THE EDUCATOR IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

У статті репрезентовано аналіз нової моделі професійної діяльності педагога сучасної генерації, поява якої зумовлена вимогами суспільно-економічного запиту та потребою підготовки компетентного здобувача вищої освіти. Акцентовано увагу на появі нової моделі професійної діяльності педагога сучасної генерації – «Викладач 4.0», яка стала відповіддю освіти на означені потреби. Обґрунтовано низку суперечностей, що виникли разом із новою моделлю «Викладач 4.0». У дослідженні конкретизовано ці суперечності, аргументовано їх причини, що виникли у результаті розриву між теоретичним і практичним концептом; прогнозованим і реальним результатом; цифровою компетентністю усіх учасників освітнього процесу тощо. У статті повернуто уваги до таких суперечностей в освітньому просторі, що, своєю чергою, і дозволяє не просто називати проблему, а й шукати спільні можливості та засоби для її вирішення на практиці. У дослідженні запропоновано можливі способи усунення означених у дослідженні суперечностей із чіткими практичними рекомендаціями.

У науковій розвідці визначено основні критерії моделі професійної діяльності педагога «Викладач 4.0» та представлено логічну схему-модель викладача нової генерації, яка обґрунтовує основну тезу наукової розвідки: викладач 4.0 – це педагог, який володіє комплексом фахових, цифрових, методичних та соціальних компетентностей; здатний створювати інноваційне освітнє середовище, сприяти формуванню компетентностей майбутнього у студентів і вдосконалювати власну професійну діяльність. Окрему увагу приділено тому факту, що системоутворювальним компонентом моделі «Викладач 4.0» виступає безперервний професійний розвиток, який і забезпечує здатність викладача адаптуватися до динаміки цифрових трансформацій; представлено приклади імплементації освітніх курсів у закладах вищої освіти та підтверджено актуальність переходу до цифрових моделей навчання, зокрема, застосування змішаного і дистанційного формату, використання платформ LMS, інтеграції симуляторів, віртуальних лабораторій, автоматизованих систем оцінювання тощо.

Ключові слова: викладач нової генерації; модель «Викладач 4.0»; компетентності майбутнього; цифровізації освіти.

The article presents an analysis of a new model of professional activity of a teacher of the modern generation, the emergence of which is due to the requirements of socio-economic demand and the need to train a competent higher education applicant. The emphasis is on the emergence of a new model of professional activity of a teacher of the modern generation – “Teacher 4.0”, which has become the response of education to the specified needs. A number of contradictions that have arisen together with the new model “Teacher 4.0” are substantiated. The study specifies these contradictions and argues their causes, which arose as a result of the gap between the theoretical and practical concept; the predicted and actual result; the digital competence of all participants in the educational process, etc. The article draws attention to such contradictions in the educational space, which, in turn, allows us not only to name the problem, but also to find common opportunities and means for solving it in practice. The study proposes possible ways to eliminate the contradictions identified in the study with clear practical recommendations. The scientific research identifies the main criteria for the model of professional activity of a teacher “Teacher 4.0” and presents a logical diagram-model of a new generation teacher, which substantiates the main thesis of the scientific research: a teacher 4.0 is a teacher who possesses a complex of professional, digital, methodological and social competencies; is able to create an innovative educational environment, contribute to the formation of future competencies in students and improve their own professional activities. Special attention is paid to the fact that the system-forming component of the “Teacher 4.0” model is continuous professional development, which ensures the teacher's ability to adapt to the dynamics of digital

transformations; examples of the implementation of educational courses in higher education institutions are presented and the relevance of the transition to digital learning models is confirmed, in particular, the use of blended and distance formats, the use of LMS platforms, the integration of simulators, virtual laboratories, automated assessment systems, etc.

Key words: new generation teacher; Teacher 4.0 model; future competencies; digitalization of education.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освіта ХХІ століття демонструє трансформацію змісту та форми, що зумовлює перехід до інших моделей упровадження освітньої діяльності, методики навчання здобувачів вищої освіти та способів комунікації усіх учасників процесу. З огляду на означене сучасний заклад вищої освіти функціонує в умовах стрімкої цифровізації, глобалізації освітнього простору та зростання нових вимог до якості підготовки майбутніх фахівців. Такі зміни відгукнулися появою нової моделі професійної діяльності педагога сучасної генерації – «Викладач 4.0», який має не лише володіти глибокими фаховими знаннями, а й ефективно, доцільно застосовувати цифрові технології; забезпечувати інноваційну освітню взаємодію; формувати в студентів компетентності майбутнього. Усвідомлення означеного вплинуло на постановку проблеми «Викладач 4.0»: нова роль педагога в умовах цифровізації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Студіювання порушеної проблеми свідчить про те, що питання трансформації освіти, а відтак, і ролі викладача, набуло популярності та спонукало до виникнення наукових дискусій. Наукове підґрунтя щодо ролі викладача генерації 4.0, зміни його ролі в умовах е-освіти створюють дослідження А.Забіяки (2024р.); Н.Лупак (2018р.); І.Нагрибельної (2025р.); Н. Сіранчук (2025р.) та ін..

Мета дослідження полягає в аналізі нової ролі викладача в умовах цифровізації сучасної освіти. Означена мета наукової розвідки вплинула на постановку таких завдань:

1. Проаналізувати суперечності, що виникають у практиці викладача нової генерації в умовах цифровізації освіти.

2. Визначити основні критерії моделі професійної діяльності педагога «Викладач 4.0» та представити логічну схему-модель викладача нової генерації.

3. Репрезентувти приклади імплементації освітніх компонент в закладах вищої освіти в контексті цифрового навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство висуває нові вимоги до освітнього процесу, методики навчання, форм роботи тощо. Майбутній фахівець-випускник закладу вищої

освіти (ЗВО) абсолютно усвідомлено дбає про свою конкурентність у професійному середовищі та на ринку праці загалом. З огляду на означене система вищої освіти, яка швидко реагує на потреби здобувача освіти, запропонувала проєкції e-learning, е-дидактика, цифровий університет тощо. Відповідно постало питання про те, яким має бути викладач, що забезпечить ефективну реалізацію таких змін в освітньому середовищі.

Нам імponує думка про те, що «...Активне використання засобів електронної дидактики створює нові можливості для такої роботи: з'являються інноваційні методики опрацювання нового матеріалу; змінюється роль суб'єктів навчання; посилюється значення самоорганізації здобувача вищої освіти (ЗВО)» [4].

Аналіз джерельної бази дослідження та власний досвід викладацької діяльності дозволяє стверджувати, що поява нової моделі, яка отримала назву «Викладач 4.0» зумовлена потребами часу, трансформацією освіти та усвідомленням того, що викладач не є монополістом знань та інформації. Водночас така модель викладача нової генерації освіти уособлює сучасного педагога, який має не лише володіти глибокими фаховими знаннями, а й ефективно застосовувати цифрові технології, забезпечувати інноваційну освітню взаємодію та формувати в студентів компетентності майбутнього.

Узагальнення такої наукової позиції здійснюємо на підставі досліджень вітчизняних і зарубіжних учених: А.Забіяки (2024р.); І.Нагрибельної (2023 р.); Н.Сіранчук (2025р.); А.Хоменко (2025р.); Шаджі Джордж (2025р.) [1;4;5;8].

Водночас імплементація такої моделі в освітньому процесі продемонструвала низку суперечностей, які виникають на практиці. Безперечно, будь-який процес упровадження інновацій в освіті пов'язаний із появою суперечностей між теоретичним і практичним концептом; прогнозованим і реальним результатом; цифровою компетентністю усіх учасників освітнього процесу тощо.

У межах наукової розвідки було здійснено узагальнення подібних суперечностей, яке ґрунтується на аналізі науково-методичних джерел, позицій викладачів-практиків та власного досвіду викладацької діяльності [2; 3; 5; 7; 8].

На підставі означеного вбачаємо такі суперечності:

- між необхідністю впровадження сучасних цифрових інструментів і недостатньою готовністю частини педагогів до їх системного використання;

- між традиційними підходами до викладання та потребою в персоналізованому, адаптивному, студентоцентрованому навчанні;

- між зростаючими вимогами до ролі викладача як фасилітатора, модератора, наставника і науковця та обмеженими можливостями професійного розвитку;

- між потребою у формуванні цифрової, критичної, комунікативної та інноваційної компетентностей студентів і відсутністю уніфікованих методичних моделей, які б підтримували діяльність викладача нового покоління.

Нам видається, що означення подібних суперечностей, привернення уваги до них в освітньому просторі дозволить не просто називати проблему, а й шукати спільні можливості та засоби для її вирішення на практиці.

Вирішення проблеми, на нашу думку, полягає в тому, що трансформація ролі викладача у контексті концепції «Викладач 4.0» потребує широкої дискусії, а не номінального сприйняття її; презентації дієвих науково обґрунтованих підходів до переосмислення професійних функцій викладача; оновлення методичного інструментарію; створення умов для розвитку цифрової педагогічної культури. Переконані в тому, що без практичного впровадження означених позицій неможливо забезпечити якісне, гнучке й інноваційне освітнє середовище ЗВО, орієнтоване на потреби сучасного суспільства та ринку праці.

Зупинимось детальніше на важливих аспектах порушеної проблеми та проаналізуємо можливі способи усунення означених у дослідженні суперечностей.

1. *Концепція «Викладач 4.0» постає як відповідь на цифрову трансформацію освіти.* Викладач нового покоління має поєднувати фахову компетентність із володінням цифровими інструментами, розумінням принципів онлайн-комунікації – йдеться не про особисті месенджери, а про створення чатів, форумів для комунікації зі здобувачами освіти на е-платформах, що використовуються для освітньої діяльності. Такий викладач нової генерації має володіти вмінням створювати інтерактивне освітнє середовище та реалізовувати його на практиці, замінюючи репродуктивні форми роботи на продуктивні.

2. *Зміна ролі викладача від транслятора знань до фасилітатора та модератора освітнього процесу.* Цей аспект корелюється з потребами майбутніх фахівців-випускників ЗВО, що обумовлюються вимогами сучасного ринку праці, соціальним запитом.

Сучасний здобувач вищої освіти потребує не лише інформації, а й підтримки у формуванні навичок дослідження, критичного мислення, самостійного прийняття рішень; тому викладач виступає наставником, партнером і координатором освітньої діяльності здобувача освіти. Отже, викладач у новій моделі 4.0 – це не надавач знань, інформації, а досвідчений фахівець, який спирається не лише на наукову базу курсу, який викладає, а й пропонує ефективні засоби опанування цим матеріалом своїм здобувачам освіти. Відтак, створюються передумови для імплементації компетентнісного підходу до навчання. Викладач 4.0 стає ключовою фігурою у формуванні компетентностей майбутнього. Саме викладач сприяє формуванню у студентів навичок комунікації, співпраці, критичного мислення, цифрової грамотності та творчості – компетентностей, що визначають успішність майбутнього фахівця.

3. *Необхідність використання інноваційних методів і цифрових платформ у навчанні.* Застосування методично доцільних цифрових ресурсів, наприклад: LMS-систем, інструментів візуалізації, EdTech-рішень, штучного інтелекту та аналітики навчання. Все означене є важливою умовою для підвищення ефективності освітнього процесу та забезпечення персоналізованого навчання.

4. *Суперечність між вимогами цифровізації та рівнем готовності викладачів.* Частина викладачів демонструє недостатню цифрову та методичну компетентність, що зумовлює потребу в системній підтримці, підвищенні кваліфікації та розвитку цифрової педагогічної культури. Освітні заклади мають забезпечити інституційну підтримку, доступ до курсів, тренінгів, цифрових ресурсів та стимулювати учасників до професійного зростання. Відповідно, системне підвищення рівня професійної компетентності викладача – це необхідна умова фахової відповідності.

5. *Потреба в оновленні методичного забезпечення діяльності викладача.* Аналіз професійних форумів викладацької спільноти свідчить, що спільною є ідея, яка вкладається у таку тезу: бракує узгоджених моделей, рекомендацій і стандартів, які б описували діяльність викладача 4.0, шляхи інтеграції цифрових технологій та інноваційних методів у традиційні форми навчання.

Звісно, що недостатність методичного забезпечення з часом компенсується набутим досвідом, практичними результатами, які втіляться в конкретний методичний продукт. Проте, наразі – це перехідний період, в якому констатуємо цю суперечку між потребою та реальним забезпеченням викладачів.

6. *Модернізація системи вищої освіти неможлива без трансформації ролі викладача.* Упровадження концепції «Викладач 4.0» є стратегічним напрямом розвитку ЗВО, що визначає якість освітнього процесу, конкурентоспроможність установи та можливість відповідати викликам сучасного суспільства.

Представлені у дослідженні рекомендації щодо усунення суперечностей, що виникають в освітньому середовищі нової моделі «Викладач 4.0» ґрунтуються на практичному досвіді, перспективних ідеях, представлених у науково-методичній літературі. Студіювання порушеної проблеми дозволяє не тільки означити потребу трансформації ролі викладача в освітньому

процесі, а й передбачити ефективні способи імплементації нової викладацької моделі в широкому освітньому середовищі.

Усунення означених суперечностей виокремлює ключові характеристики викладача нової генерації, які мають бути підкріплені відповідними компетентностями. У дослідженні представимо їх за допомогою взаємопов'язаних складових. Унаочнено представлені структурні компоненти за допомогою логічної схеми-моделі «Викладач 4.0» (рис. 1).

Узагальнюючи свої позиції щодо трансформації освіти та ролі викладача, стверджуємо, що викладач 4.0 – це, дійсно, педагог нової генерації, який володіє комплексом фахових, цифрових, методичних та соціальних компетентностей. Він здатний створювати інноваційне освітнє середовище, сприяти формуванню компетентностей майбутнього у студентів і вдосконалювати власну професійну діяльність. Нові виклики освіти, науки, суспільств, загалом, завжди сприяли появі інноваційних методів, технологій і окремих

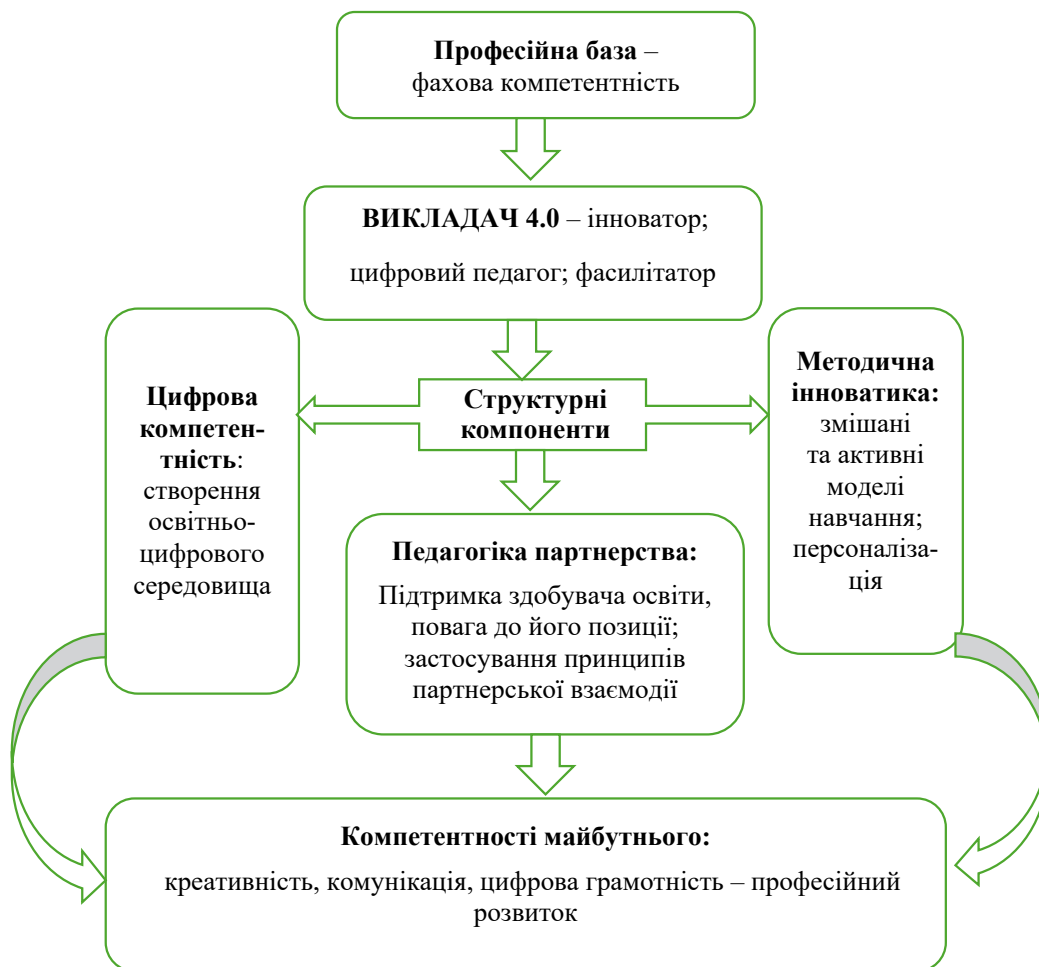


Рис. 1. Логічна схема-модель «Викладач 4.0»

систем. Реалії сучасності вплинули на появу моделі викладача нової генерації, яка вже набула не просто обрисів, а цілком реальних критеріїв.

Нам видаються практично значущими конкретні приклади впровадження сучасних форм е-дидактики в курсі української мови для здобувачів вищої освіти. Так, у науково-методичній літературі є корисні покликання про те, що «... підтверджено ефективність застосування е-ресурсів в конкретних навчальних ситуаціях та для реалізації дидактичної мети. Наприклад, для практичного застосування правил правопису складних слів засобом вправ створених викладачем у Canva; перегляду на YouTube навчальних відео; створення власних складних слів у групах у Google Jamboard тощо» [5, с. 167]. Спираючись на описаний досвід, можемо констатувати імплементацію описаних у логічній схемі-моделі (рис. 1) в практику освітнього процесу.

Висновки. У результаті аналізу порушеної у дослідженні проблеми можемо констатувати наступне:

– діяльність викладача нової генерації в умовах цифровізації освіти супроводжується низкою суперечностей, що зумовлені як інтенсивністю технологічних трансформацій, так і зміною освітніх запитів здобувачів;

– визначено ключові суперечності та обґрунтовано, що подолання цих суперечностей потребує перегляду ролі викладача, посилення його цифрової та методичної автономності, а також переорієнтації освітніх стратегій на інноваційно-діяльнісний формат;

– представлено основні критерії моделі професійної діяльності педагога «Викладач 4.0», серед яких виокремлено високу професійно-предметну

компетентність; розвинену цифрово-педагогічну грамотність; здатність до методичної інноватики; уміння вибудовувати партнерські взаємини зі студентами; орієнтацію на формування компетентностей майбутнього;

– відзначено, що значущим системоутворювальним компонентом моделі «Викладач 4.0» виступає безперервний професійний розвиток, який і забезпечує здатність викладача адаптуватися до динаміки цифрових трансформацій;

– представлено приклади імплементації освітніх курсів у закладах вищої освіти та підтверджено актуальність переходу до цифрових моделей навчання, зокрема, застосування змішаного і дистанційного формату, використання платформ LMS, інтеграції симуляторів, віртуальних лабораторій, автоматизованих систем оцінювання, інтелектуальних навчальних ботів та проєктних цифрових просторів демонструють ефективність персоналізованих і гнучких траєкторій навчання. Реалізація таких курсів підкреслює потребу в викладачеві, здатному не лише ефективно застосовувати цифрові технології, а й створювати інноваційні методичні рішення, що відповідають концепції «Викладач 4.0».

На підставі означеного можемо стверджувати, що цифровізація освіти вимагає оновленої моделі педагогічної діяльності, яка поєднує технологічну грамотність, методичну мобільність, дослідницьку активність і педагогіку партнерства.

Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в дослідженні розвитку таких компетентностей, які забезпечать гармонізацію суперечностей сучасного освітнього середовища та сприятимуть формуванню ефективного й інноваційного викладача нової генерації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Забіяка І. М. Цифровізація вищої освіти в Європі: тренди та перспективи. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. Вип. 4. 2024. С. 23–28. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.4.4>.
2. Кучерявий О. «System of professional-digital competencies of a teacher of a higher pedagogical educational institution». *ScienceRise: Pedagogical Education*. № 2(47). 2022. С. 44–49. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.255072>.
3. Лирак Н. «Педагогічна інноватики у вищій школі в контексті світових тенденцій розвитку освітніх систем». *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка* № 1. 2018. С. 12–19. <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.1.2>.
4. Нагрибельна І., Нагрибельний Я. Практика застосування інформаційно-комунікаційного середовища Moodle у підготовці здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. Видавничий дім «Гельветика»* Випуск 55. 2023. С. 179–182. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/55.2.37>.
5. Нагрибельна І. Інтеграція цифрових технологій у викладання української мови: виклики та перспективи педагогіки вищої освіти. *Moderní aspekty vědy: LXI. Díl mezinárodní kolektivní monografie / Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o.. Česká republika: Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 2025. str. 137–172. DOI: <https://doi.org/10.52058/61-2025>*.

6. Сіранчук Н. М., Шаджі Джордж Розвиток освіти 5.0 в епоху інновацій. *III Міжнародно-практична конференція на тему «Актуальні проблеми викладання освітніх компонентів соціально-гуманітарного спрямування у вищій школі»*. 5 червня 2025 р., Херсон, Україна.

7. Stoika O. «Teacher's digital competence in the European educational discourse». *The Modern Higher Education Review*, 2023. DOI: <https://doi.org/10.28925/2617-5266.2023.813>.

8. Хоменко А. В. «Інтеграція цифрових технологій у педагогічну практику викладача вищої школи: компетентнісний підхід». *Імідж сучасного педагога*. № 4(223). 2025. С. 31–39. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-31-39](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-31-39).

Нагрибельна І. А., Нагрибельний Я. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 20.11.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Орлов Олексій Петрович,

ORCID ID: 0000-0002-2338-118X

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської та німецької філології

Полтавський національний педагогічний університет

імені В.Г. Короленка

ЦИФРОВА ГІГІЕНА СТУДЕНТІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**STUDENTS' DIGITAL HYGIENE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Процес диджиталізації, який розглядається у статті, є ознакою сучасного суспільства. Усі сфери суспільства охоплені цифровою трансформацією, яка вносить корективи в управління, виробництво, професійну діяльність, змінюючи цінності, комунікацію, оцінки. Цифрова трансформація освіти регламентується державними документами, аналітичними науковими дослідженнями, статистичними оцінками тих змін, які відбуваються у середній та вищій освіті. Метою статті є розгляд ризиків, пов'язаних з безпекою цифрового середовища, оскільки кібербезпека стає нагальною проблемою, зокрема для розвитку молодого покоління. До цифрових загроз належить підвищена залежність від цифрової інфраструктури, хибні посилання під час пошуку інформації в мережі, фейкові новини, перешкоди під час навчального спілкування, демотивуючий вплив на учасників навчального процесу. У статті пропонуються засоби протидії цифровим небезпекам, об'єднані поняттям цифрової гігієни – динамічної комбінації правил, знань, умінь, навичок, способів мислення та інших особистих якостей з питань інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, спрямованих на безпечне, раціональне та відповідальне їх використання. Модель протидії цифровим небезпекам, запропонована для студентів, охоплює етапи: обізнаність, полювання, виявлення та тренування, кожен з яких можна назвати етапом розвитку кіберстійкості. Поняття стійкості по відношенню до кібербезпеки ідентичне поняттю цифрової гігієни, але має іншу лексичну конотацію. Пропонуються деякі форми роботи з формування цифрової стійкості, зокрема створення алгоритму концентрації уваги, проведений зі студентами Полтавського педагогічного університету. Розглянуто вплив медійного простору з огляду на кіберберзагрози і кібербезпеку, оскільки саме медіа є контентом і платформою навчання студентів. Полювання та виявлення фейкової інформації, обізнаність зі шляхами пошуку інформації, критичне сприйняття контенту, вміння концентруватися на навчанні – це перспективні проблеми подальшого дослідження.

Ключові слова: диджиталізація, цифрова гігієна, цифрова стійкість, кібербезпека, кіберзагрози, фейкова інформація.

The process of digitisation discussed in this article is a hallmark of modern society. All spheres of society are affected by digital transformation, which is changing management structures, production, professional activities, values, communication and assessments. The digital transformation of education is regulated by government documents, analytical scientific research, and statistical assessments of the changes taking place in secondary and higher education. Measures to counter digital threats, united by the concept of digital hygiene, which is defined as a dynamic combination of rules, knowledge, skills, abilities, ways of thinking and other personal qualities related to information and communication technologies and digital technologies, aimed at their safe, rational and responsible use, are proposed in the article. Digital threats include increased dependence on digital infrastructure, false links when searching for information online, fake news, obstacles to educational communication, and a demotivating effect on participants in the educational process. The model for countering digital dangers proposed for students covers the following stages: awareness, hunting, detection and training, each of which can be called a stage in the development of cyber resilience. The concept of resilience in relation to cybersecurity is equivalent to digital hygiene, but has a different lexical connotation. Some forms of work on the formation of digital resilience are proposed: the creation of an algorithm for concentration of attention, conducted with students of Poltava Pedagogical University. The influence of the media space is considered in terms of cyber threats and cybersecurity, since it is the media that is the content and platform for student learning. Hunting for and identifying fake information, awareness of ways to search for information, critical perception of content, and the ability to concentrate on learning are promising topics for further research.

Key words: digitalisation, digital hygiene, digital resilience, cybersecurity, cyber threats, fake information.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація – це масштабний та стратегічно орієнтований процес, спрямований на докорінну зміну виробничих, соціальних, ціннісних моделей, організаційної та управлінської культури. Людські активи, передовсім інтелект, стають найціннішим об'єктом

інвестування, капіталом, який фінансуються все інтенсивніше як активний спосіб уникнення зростаючих глобальних ризиків.

Глобальна цифровізація визначає новий етап розвитку кібернетичних технологій, за логікою американської вченої К. Н. Хейлз [7],

обумовлений об'єднанням потужною спільною дією – інформації, керування та комунікації. Стрімкий розвиток віртуального простору та штучного розуму випереджають процес вивчення й експериментального дослідження ризиків застосування нових для людства засобів. Як образно висловився У. Фредкін, «не підпорядковані цілям сталого розвитку інформативні потоки здатні перетворити дійсність на програму, яка виконується на космічному комп'ютері» [14, с. 246]. Розуміння необхідності керування цифрово-комунікативними технологіями викликало появу низки документів, прийнятими різними країнами протягом останніх років.

Концепція цифрової трансформації, заявлена в Рекомендаціях ЮНЕСКО (2011) та Європейській Декларації (2021) орієнтована на людину, на розвиток її цифрових навичок і компетентностей та на захист її прав і принципів. Декларація охоплює різні сфери діяльності людини з дотриманням рівних прав та безпеки. Цифрове десятиліття визначається як глобальна структура, яка регламентує забезпечення цифровими засобами, опанування цифровими навичками в галузі державних послуг, бізнесу, освіти. Метою Цифрового десятиліття визначено забезпечення роботи всіх аспектів технологій та інновацій для людей упродовж десятиліття до 2030 р. Глобальні зміни вимагають застосування заходів та впровадження нових інструментів у систему освіти, оскільки традиційні методології та інструменти не забезпечують швидких рішень для потреб суспільства. Водночас людство зіткнулося з ризиками, пов'язаними з безпекою цифрового середовища, кібербезпека на державному та корпоративному рівнях активно поширюється на сферу людського фактора.

Метою статті є аналіз тенденцій переходу до комплексної цифровізації суспільства та супутніх змін в інноваційному потенціалі та освітніх потребах України, включаючи розвиток людського інтелектуального капіталу та його захист у цифровому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З появою цифрових технологій соціальні інституції та галузі різного формату та напряму зазнають докорінну трансформацію комунікації, управління, навчання. Учені активно шукають оптимальних шляхів і форм роботи зі студентами, які спрямовані на захист та протидію загрозам, пов'язаних з процесами цифровізації. Просвітницька робота з володіння цифровими навичками є прерогативою освіти. Йдеться про поглиблену підготовку молодих спеціалістів до професійної

діяльності в умовах цифрової трансформації. Важливість ефективного залучення інноваційних технологій у підготовку педагогічних кадрів аргументовано у програмових працях В. Бикова [1], В. Кременя [2]. Суголосною є позиція співголови Освітнього комітету Асоціації VR/AR К. Дж. Очоа, який стверджує: «освіта є рушійною силою сталості нашої економіки та функціональності людства. Освіта окремої людини – це найцінніша інвестиція країни» [11].

За останні роки значно зросла увага до процесу цифрової трансформації освіти, зокрема вищої педагогічної, оскільки від майбутніх вчителів залежить успішність цифрової реформації. І. Шопіна пропонує аналіз інформаційної безпеки у правовому аспекті, враховуючи інформаційне забезпечення діяльності; захист інформаційного ресурсу, протидію негативному інформаційному впливу [9]. О. Спірін [5] привертає увагу до потреб ефективного та безпечного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Усі аспекти цифровізації розглядаються крізь призму доступності та безпеки, які є першочерговими завданнями сучасної освіти. Ряд досліджень О. Бутова, О. Бутнік-Сіверського, О. Орлюк, К. Горської [10]; Д. Елліота та Л. Квеста [13] присвячені проблемам кіберзахисту – процесу, який повинен відбуватися водночас з цифровою трансформацією. Як зазначають автори підручника «Цифрова економіка» (Т. Олешко, Н. Касьянова, С. Смерічевський), «чим “розумнішими” стають пристрої доступу, тим потенційно вище рівень вразливості власника. Поширення Інтернету речей зробить людину фактично «прозорою» для будь-яких зацікавлених осіб і структур, що, в свою чергу, породжує попит на розвиток технологій інформаційної безпеки і технологій кіберзлочинності» [6, с. 5].

Наразі на державному рівні розробляється програма кіберзахисту – цифрова гігієна, яка визначається як «динамічна комбінація правил, знань, умінь, навичок, способів мислення та інших особистих якостей з питань інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, спрямованих на безпечно, раціональне та відповідальне їх використання» [4]. Кабінетом Міністрів України прийнята Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку (від 2 травня 2025 р. № 432-р Київ). Наступними документами очікується Концепції для інших вікових категорій.

Виклад основного матеріалу. Предметом нашого дослідження є вплив цифрового простору на людину, аналіз шляхів впровадження засобів кібербезпеки в освіті. Кібербезпека, або

«когнітивна вакцинація», за висловом О. Бурава та ін. [10], стає необхідною частиною цифрової інформації, зокрема в освіті. Студенти розглядаються як вразлива група, яка може стати головною ціллю кіберкогнітивних операцій у довгостроковій перспективі, а також як найслабша ланка системи. Кібербезпека учасників освітнього процесу має включати правовий, технічний, інформаційний, організаційний та психологічний види захисту. На думку експертів, потреба в надійних заходах кібербезпеки обумовлена підвищеною залежністю від цифрової інфраструктури; поширення кіберзлочинності, яка експлуатує страх і невизначеність користувачів. Консорціум FinTech з кібербезпеки Всесвітнього економічного форуму розробив рекомендації щодо спільного підходу до контролю кібербезпеки. Зокрема йдеться про когнітивну сферу людини, яка стала мішенню для зловмисників, а знання, спосіб мислення, критичні здібності та система життєвих цінностей молодшої людини можуть бути порушені через неправильний (замінений) контент, хибні посилання під час пошуку інформації в мережі, фейкові новини, перешкоди під час навчального спілкування, демотивуючий зовнішній вплив на учасників навчального процесу тощо, оскільки «розподілене створення та зберігання інформації – це напіввідчинені двері, дистанційні учні – легка мішень, а розподілені налаштування ускладнюють виявлення порушень безпеки та контратаки» [10]. Певні ризики приховує і штучний інтелект, оскільки активно використовується для створення фейкових матеріалів, небезпечних, коли вони сприймаються як реальні.

Ще одна інноваційна технологічна тенденція в освіті пов'язана з активним впровадженням доповненої реальності (AR/VR/XR) – дієвим засобом сучасного навчання, проте небезпечним з огляду на можливість впливу на знання, спосіб мислення, критичні здібності та систему життєвих цінностей студентів.

Новітні освітні технології з можливостями включення інтерактивності, комунікабельності, творчості покращують процес навчання та викладання. Водночас нові технології породжують нові ризики. Нову ефективну стратегію в кібербезпеці пропонують Д. Елліот та Л. Квест: не лише швидкий захист, але й пошук загроз та навчання користувачів цифрової стійкості [13]. Кіберзахист, за думкою вчених, повинен бути не менш цікавим, ніж цифрові засоби навчання. Пропонується зробити одним з інноваційних понять цифрового захисту пошук загроз, або полювання.

Полювання на загрози вчені вбачають двома шляхами: виявлення загроз (реактивне, що використовується в даний час і було розроблено як у теоретичному, так і в практичному аспектах) та виявлення загроз (проактивне, що включає ретроспективне виявлення, зокрема артефактів та активності). Навчання користувачів стійкості пов'язане з усвідомленням загроз та спеціальним навчанням з кібербезпеки [13]. Загальна модель кіберзагроз у сфері освіти та підходи до їхньої протидії представлені на рис. 1.



Рис. 1. Модель навчання студентів кіберстійкості

Модель містить чотири взаємопов'язаних блоки: обізнаність, полювання, виявлення та тренування, кожен з яких можна назвати етапом розвитку цифрової стійкості. Поняття стійкості по відношенню до кібербезпеки можна урівняти з цифровою гігієною – профілактикою кіберзагроз. Окрім певної дидактичної складової цей термін – цифрова стійкість – додає процесу вироблення безумовних навичок свідоме та критичне наповнення.

Обізнаність з цифровими небезпеками обумовлена традиційними освітніми компонентами: методами навчання, освітніми програмами та навчальним контентом. Процес пізнання та комунікація передбачають усі можливості формального та інформального навчання та спілкування. Саморозвиток та критичне мислення характеризують особистісні параметри процесу пізнання та комунікації. Таким чином, процес кібербезпеки передбачає включення усіх дієвих параметрів освіти, здатних протистояти цифровим загрозам та виробити власну стійкість, починаючи до самодисципліни у користування соціальними мережами до виявлення фейкової інформації, небезпечних і вірусних каналів зв'язку.

Практичному навчання і тренуванню навичок цифрової гігієни або стійкості можливо навчати

практично на всіх дисциплінах та позааудиторній роботі. Одним з фрагментів навчання пропонуємо аналіз книги Йоганні Гарі «Мистецтво зосереджуватися. Як у нас вкрали увагу» [3], де наводяться переконливі докази втрати студентами концентрації уваги на будь-якій тривалій розумовій діяльності. Так, авторка експериментально доводить, що студенти можуть зосереджуватися на одному завданні лише протягом 65 секунд, після чого увага розпорошується. Цей факт Й. Гарі пов'язує із впливом на когнітивні процеси людини цифрової інформації, зокрема соціальних мереж, які спеціально розроблені для того, щоб привертати нашу увагу, використовуючи функції, які реагують на наші поведінкові реакції. Психологи описали цей процес, як «періодичні підкріплення», приміром функцією «потягни для оновлення», яка утримує споживача у соціальних мережах довше, ніж заплановано. Можна помітити, що перевіряючи соціальні мережі, людина знаходиться в очікуванні чогось цікавого. Навіть якщо цього не відбувається, непередбачуваність контенту змушує повертатися для перевірки. Крім того, оскільки стрічки нескінченні, немає природної кінцевої точки прокручування контенту соціальних мереж. Такі аспекти як гейміфікація та «лайки», розроблені для того, щоб скористатися імпульсами до соціального спілкування та страхом щось втратити. Щоразу, коли перевіряються соціальні мережі, активуються тригери, відомі як гормон «гарного самопочуття», оскільки людина радіє, що на неї може чекати щось нове або цікаве. Це спонукає перевіряти та гортати сторінки знову і знову.

Поради дослідниці корисні для практичного застосування, тому дієві поради, як протистояти розкраданню розумової концентрації, формулюють студенти. Спільними зусиллями складається алгоритм самостійної регуляції щоденного використання соціальних мереж:

- поступово зменшуйте використання, встановивши таймер, щоб запобігти занадто частій перевірці телефону;
- зменшуйте або видаліть кількість сповіщень, які надходять безпосередньо на ваш телефон;
- спробуйте видалити всі ігри чи програми, які забирають багато вашого часу;
- зверніть увагу на кількість часу, який ви проводите за телефоном;
- обмежте кількість людей, на яких ви підписані;
- розгляньте можливість завантаження програми-блокувальника, яка обмежує доступ до соціальних мереж у певні години;

– тримайте телефон подалі від себе, коли намагаєтеся досягти чогось важливого.

Продовжуючи тему кіберстійкості в соціальних мережах, слід звернути увагу на проблеми кібербулінгу в студентських групових чатах, тролінгу, змови або шахрайства під час виконання завдань, а також домагання, публікації образливого контенту, розміщення дискримінаційних матеріалів, публікація матеріалів, що дискредитують репутацію університету або загрожують безпеці студентів чи будь-кого, пов'язаного з університетом. Порушення та обговорення цих проблем озброює знаннями та конкретними діями проти ситуацій, пов'язаних з агресивним впливом на користувачів, формує цифрову стійкість проти провокаційних дій чи висловлювань.

Існує цілий спектр можливості цифрових медіатехнологій, що дозволяє активно залучати їх до освітніх процесів. Альтернативний медіапростір може стати автономним середовищем, здатним формувати особистісне ставлення до інформації, розвивати критичне мислення та сприяти соціологізації студентської молоді. Проте треба зважати на те, що пріоритети щодо контенту та каналів розповсюдження здебільшого зосереджені навколо відеоформатів, розваг, блогерських практик різного рівня, і ця тенденція активно посилюється протягом останніх років, що дає підстави стверджувати, що роль медіа як ключового джерела полягає не лише в отриманні інформації, але й у соціальній ідентифікації. Медіа, на думку експертів, повинні повернутися до виконання соціальної функції освіти, яка є актуальнішою ніж будь-коли у світлі сучасних тенденцій, відповідальної та критичної поведінки громадян не лише як споживачів, а й як комунікаторів та продуцентів медіаповідомлень [15].

Розглядаючи медіа як контент і платформу, багато експертів називають дистанційне навчання змішаним медіа-навчанням, що дозволяє як вчителям, так і учням взаємодіяти з медійним контентом, яке не завжди є перевіреним і безпечним. Неможливо розв'язати проблему взаємодії просто надавши посилання, або придбавши програмне забезпечення та мобільний додаток. Додатки на базі штучного інтелекту, які можуть розробляти індивідуальну навчальну програму для учнів на основі їхнього рівня знань та здібностей до навчання, розвиваються повільно. Чат-боти, які займають проміжну ланку взаємодії між викладачем і студентом, можуть використовуватися як для надання зворотного зв'язку учню, так і для оцінки його валідності з високою точністю без участі вчителя. Необхідно пам'ятати, що поширені

методи впливу, що використовуються соціальними інженерами, спрямовані на керування свідомістю об'єкта атаки та його/її емоційно-афективною сферою, а також блокування процесів раціонального та критичного мислення, маніпулювання морально-етичними установками людини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Цифрова трансформація освіти змінює процес навчання, управління освітніми закладами, персональні, суспільні та технологічні цінності. Глобальні зрушення ускладнюють головні принципи освіти – доступність та безпеку,

оскільки навчальний процес охоплює сфери цифрових технологій і медіапростору. Цифрова гігієна (стійкість) учасників освітнього процесу повинна включати правовий, технічний, інформаційний, організаційний та психологічний види захисту, що потребує інноваційних стратегій та конкретних методик. Освітня теорія теорії та практики цифрової безпеки знаходиться на стадії формування, перспективними напрямками якої можуть стати навчальні модулі загальних і професійних дисциплін, зокрема – методик і практик для майбутніх вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Биков. В. Цифровізація освіти – імператив інтеграції України у світовий інформаційний простір. *Освіта і суспільство*. 2022. № 10. С. 6. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2936/.
2. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В.Г. Кремень, В.І. Луговий, П.Ю. Саух, І.І. Драч, О.М. Слюсаренко, Ю.А. Скиба, О.В. Жабенко, С.А. Калашнікова, Ж.В. Таланова, О.М. Петроє, О.Ю. Оржель, І.Ю. Регейло, М.В. Набок; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023>.
3. Гарі Й. Мистецтво зосереджуватися. Як у нас вкрали увагу / переклад Ю. Кузьменко. Київ : Лабораторія, 2022. 296 с.
4. Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку (від 2 травня 2025 р. № 432-р Київ). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text>.
5. Спірін О.М., Іванова С.М., Олексюк В.П., Мінтій І.С., Вакалюк Т.А., Кільченко А.В. Експеримент з розвитку компетентності з використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2024. № 27 (56). С. 147–170.
6. Цифрова економіка: підручник / Т.І. Олешко, Н.В. Касьянова, С.Ф. Смерічевський та ін. Київ : НАУ, 2022. 200 с.
7. Хейлз К. Н. . Як ми стали постлюдством : Віртуальні тіла в кібернетиці, літературі та інформатиці. Київ : Ніка-Центр, 2013. 426 с.
8. Шатіло О. Дефініція поняття «цифрова трансформація» у науковому дискурсі. *Сталий розвиток економіки*. 2025. № 2 (53). С. 449–454. DOI: <https://doi.org/10.32782/2308-1988/2025-53-63>.
9. Шопіна І. Інформаційна безпека цифрової трансформації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія юридична)*. 2023. № 1. С. 27–35. DOI: <https://doi.org/10.32782/2311-8040/2023-1-4>.
10. Burov O., Butnik-Siverskyi O., Orliuk O., Horska K. Cybersecurity and innovative digital educational environment. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. vol. 80. P. 414–430. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4159>.
11. Carlos J. Ochoa. Disruptive Education through Immersive Learning Technologies. VRARA Education Committee. Piacenza (Italy), 24.09.2019. URL: <https://www.thevrara.com/blog2/2019/10/29/disruptiveeducation-through-immersive-learningtechnologies>.
12. Duraz R., Espes D., Francq J., Vaton S. Using CVSS scores can make more informed and more adapted Intrusion Detection Systems. *Journal of Universal Computer Science*. 2024. vol. 30(9). pp. 1244–1264. DOI: <https://doi.org/10.3897/jucs.131659>.
13. Elliott D., Quest L. It's Time to Redefine How Data Is Governed, Controlled and Shared. Here's How. URL: <https://www.brinknews.com/its-time-to-redefine-how-data-is-governedcontrolled-and-shared-heres-how/>.
14. Fredkin E. Digital Mechanics : An Information Process Based on Reversible Universal Cellular Automata. *Physica D*. 1990. vol. 45 (1-3). P. 245–270.
15. Horska K., Burov O., Orliyk O. Impact of Media Technologies on Digital Educational Content in Media Sector. *Information Technologies and Learning Tools.*, vol. 91 (5). P. 84–97. DOI: <https://doi:10.33407/itlt.v91i5.5047>.

Орлов О. П.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Побірченко Олена Михайлівна,

ORCID ID: 0000-0003-4986-6756

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри образотворчого мистецтва

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

Музика Ольга Яношівна,

ORCID ID: 0000-0001-5724-2041

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри образотворчого мистецтва

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ ФАСИЛІТАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ АНАЛІЗУ-ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ХУДОЖНІХ ОБРАЗІВ

FORMATION OF FACILITATIVE SKILLS OF FUTURE ART TEACHERS IN THE PROCESS OF ANALYSIS AND INTERPRETATION OF ARTISTIC IMAGES

У статті розглянуто актуальні питання формування фасилітативних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в контексті реформування національної освітньої системи та впровадження концепції «Нова українська школа». Визначено, що в сучасних освітніх парадигмах вчитель має виконувати ролі коуча, фасилітатора та наставника, створюючи сприятливе освітнє середовище для самореалізації особистості та емоційно-ціннісного сприйняття мистецтва. Наголошено на специфіці мистецької освіти, де полісемантична природа художнього образу вимагає відходу від нав'язування академічних трактувань на користь стимулювання суб'єктивної інтерпретації та живого діалогу учасників освітнього процесу.

Розкрито сутність фасилітації в контексті мистецької освіти, як технологію педагогічного спілкування, спрямовану на створення умов для самовираження та творчого розвитку здобувачів вищої освіти. У межах підготовки майбутніх педагогів-художників виокремлено ключові групи фасилітативних умінь (перцептивні, комунікативні та рефлексивні), формування яких дозволяє майбутнім педагогам організовувати безпечний освітній простір та розвивати емоційно-образне та критичне мислення учнів.

Представлена поетапна методика формування фасилітативних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва, сутність якої полягає в адаптації стратегій візуального мислення (VTS) як інструменту професійної підготовки та реалізується через чотири ключові етапи: *моделювання ситуації викладачем-фасилітатором* (демонстрація техніки безоцінкового прийняття думок та прийому «лінкування» відповідей); *деконструкція процесу* (аналіз студентами фасилітативних дій викладача та усвідомлення важливості психологічної паузи й відкритих запитань); *практичний тренінг у малих групах* (здобувачі вищої освіти апробують роль фасилітатора, застосовуючи техніки емпатійного слухання та парафразу під час обговорення художніх творів); *узагальнення та рефлексія* (спільне оцінювання результатів роботи та трансформація набутого досвіду у стійку професійну компетентність). Запропонована методика ґрунтується на принципах діалогічності, креативності та емоційної залученості здобувачів.

Зроблено висновок про те, що інтеграція запропонованої методики в освітні компоненти «Історія образотворчого мистецтва», «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Кольорознавство», «Методика навчання образотворчого мистецтва» та ін.» є універсальним інструментом професійної підготовки здобувачів вищої освіти нового типу та забезпечує формування в них фісилітативної компетентності.

Ключові слова: фасилітативні уміння, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, аналіз-інтерпретація, художній образ, педагогічна фасилітація, Visual Thinking Strategies (VTS), Нова українська школа.

The article considers topical issues of forming the facilitative skills of future art teachers in the context of reforming the national educational system and implementing the "New Ukrainian School" concept. It is determined that in modern educational paradigms, a teacher must fulfill the roles of a coach, facilitator, and mentor, creating a favorable educational environment for personal self-realization and emotional-value perception of art. The specifics of art education are emphasized, where the polysemic nature of the artistic image requires a shift from imposing academic interpretations toward stimulating subjective interpretation and live dialogue between participants of the educational process.

The essence of facilitation in the context of art education is revealed as a pedagogical communication technology aimed at creating conditions for self-expression and creative development of higher education students. Within the training of future art teachers, key groups of facilitative skills (perceptual, communicative, and reflexive) are identified, the formation of which allows future teachers to organize a safe educational space and develop students' emotional-imaginative and critical thinking.

A staged methodology for the formation of facilitative skills of future fine art teachers is presented, the essence of which lies in the adaptation of Visual Thinking Strategies (VTS) as a tool for professional training and is implemented through four key stages: modeling of the situation by the teacher-facilitator (demonstration of the technique of non-judgmental acceptance of opinions and the "linkage" of answers); deconstruction of the process (students' analysis of the teacher's facilitative actions and realization of the importance of the psychological pause and open-ended questions); practical training in small groups (higher education students test the role of facilitator, applying techniques of empathetic listening and paraphrasing during the discussion of artworks); generalization and reflection (joint evaluation of work results and transformation of the gained experience into a stable professional competence). The proposed methodology is based on the principles of dialogicity, creativity, and emotional involvement of students.

It is concluded that the integration of the proposed methodology into educational components such as 'History of Fine Arts', 'Methods of Teaching the Integrated Course "Art"', 'Color Science', 'Methods of Teaching Fine Arts', etc., is a universal tool for the professional training of a new type of higher education students and ensures the development of their facilitative competence.

Key words: facilitative skills, future art teachers, analysis and interpretation, artistic image, pedagogical facilitation, Visual Thinking Strategies (VTS), New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016) та Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) передбачають докорінну зміну ролі вчителя в освітньому процесі.

Відходить у минуле авторитарно-репродуктивна модель підготовки фахівців де педагог виступав єдиним носієм інформації, а учень пасивним реципієнтом знань. Сучасна освіта відмовляється від суворого підпорядкування учня вчителю на користь педагогіки партнерства, що базується на співпраці, довірі, взаємоповазі та рівноправній взаємодії між учасниками освітнього процесу. Зокрема, актуалізується суб'єкт-суб'єктна взаємодія під час якої вчитель виконує роль коуча, фасилітатора, наставника, партнера і тьютора та здатний створювати сприятливе освітнє середовище для самореалізації кожної особистості.

Особливої гостроти це питання набуває у сфері мистецької освітньої галузі. Специфіка викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» («Образотворче мистецтво») полягає у високому рівні пробудження емоційної сфери учнів, осмисленні власних емоцій і вражень від творів і мистецької діяльності [4, с. 31] та суб'єктивності сприйняття навчального матеріалу. Твір мистецтва за своєю внутрішньою природою є полісемантичним і не передбачає єдиного «правильного» значення чи відповіді. Однак практика показує, що значна частина майбутніх учителів, володіючи ґрунтовними знаннями з історії та теорії образотворчого мистецтва, відчують труднощі в організації живого діалогу з учнями. Вони

схильні нав'язувати академічні трактування творів образотворчого мистецтва, замість того щоб стимулювати учнів до власного емоційно-ціннісного переживання та інтерпретації художніх образів.

Відтак, формування фасилітативних умінь здобувачів вищої освіти, як здатності полегшувати та підтримувати процес навчання, створювати атмосферу психологічної безпеки та довіри стає одним із ключових завдань фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен фасилітації як інноваційної стратегії розвитку вищої освіти перебуває у центрі уваги багатьох українських науковців. Теоретичний базис цього підходу закладено у працях фундаторів гуманістичної психології, зокрема К. Роджерса, який визначив тріаду професійних позицій педагога-фасилітатора: «сприймаю–вірю–допоможу».

В українському науковому просторі витоки дослідження фасилітації пов'язані з працями П. Лушина, який обґрунтував концепцію «екопсихологічної фасилітації» як процесу підтримки суб'єкта через актуалізацію його внутрішніх ресурсів. На сучасному етапі науковці розглядають фасилітацію у різних аспектах. Фасилітаційна компетентність та фасилітаційний підхід досліджуються у працях Г. Волошко, О. Галіцан, В. Желанової, Т. Койчевої, З. Курлянд, Т. Сорочан, В. Стрельнікова, О. Фокші та ін.; педагогічна фасилітація та фасилітативна підтримка висвітлені у розвідках І. Авдєєвої, О. Галіцан, В. Нестеренка, З. Курлянд,

М. Швардака та ін.; фасилітаційна взаємодія та середовище аналізуються І. Прокопенко, Р. Шаповалом та О. Микитюком та ін..

Особливе значення для теми нашого дослідження мають наукові розвідки: Е. Гуцало (2016), яка обґрунтувала систему розвитку фасилітаційних умінь учителя як запоруку професійної майстерності; О. Романишиної та Г. Бигар (2018) присвячені технологіям розвитку фасилітації у фахівців гуманітарного профілю; З. Курлянд, О. Фокші, Ю. Поповського (2018), які розглядають педагогічну фасилітацію як вітагенну педагогічну технологію, що базується на залученні життєвого досвіду студента під час роботи з мистецькими творами; О. Гусакової (2020), Л. Чемоніної (2020), І. Дорошко, О. Малихіної, Л. Туріщевої (2021) розглядають фасилітаційні вміння, як ключовий компонент професійної компетентності педагога, що забезпечує ефективну комунікацію, партнерство та безпечне освітнє середовище.

Сучасний вектор дослідження також пов'язаний із впровадженням реверсивного навчання (А. Ворновська, 2017). Ця модель змінює ролі суб'єктів освітнього процесу, в якому викладач із джерела інформації перетворюється на фасилітатора-консультанта який стимулює креативну установку студента. У процесі аналізу художніх образів це дозволяє уникнути догматизму та сприяє формуванню власних ціннісних суджень в майбутніх учителів.

Питання методики викладання мистецтва та сприйняття художніх творів висвітлено у працях О. Ковальчук, О. Комаровської, С. Коновець, О. Красовської, Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницької, та ін.. Водночас, науковці (зокрема, представники музейної педагогіки та прихильники стратегій візуального мислення VTS) акцентують увагу на тому, що традиційний мистецтвознавчий аналіз часто блокує безпосереднє сприйняття дитиною мистецтва.

Незважаючи на значний масив наукових розвідок, питання формування фасилітаційних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва саме в процесі аналізу-інтерпретації художніх образів залишається недостатньо висвітленим. Більшість досліджень фокусуються на загально-педагогічних аспектах фасилітації. Натомість специфіка формування фасилітаційних умінь саме у процесі аналізу-інтерпретації художніх образів, як особливого виду інтелектуально-емоційної діяльності, потребує детальнішого вивчення та методичного обґрунтування.

Мета статті – обґрунтування методики формування фасилітаційних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі аналізу-інтерпретації творів живопису.

Виклад основного матеріалу. Фасилітація визначається як самостійний психологічний феномен, складна багаторівнева властивість особистості [5, с. 196]. Поняття «фасилітація» (англ. facilitate – полегшувати, сприяти) характеризується Н. Бібік як стиль педагогічного спілкування, який полегшує взаємодію під час спільної діяльності; не нав'язлива допомога групі чи окремії людині в пошуку способів виявлення і розв'язання проблем, налагодженні комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності [1]. Серед фасилітаційних умінь виділяють наступні: ставити відкриті запитання; позитивно реагувати на будь-який сигнал, який іде від учасників групи; заохочувати висловлювання учасників; забезпечувати ясність позицій учасників у конфліктних ситуаціях; одержувати відповіді та не нав'язувати своєї точки зору; забезпечувати зворотній зв'язок [1].

Педагогічна фасилітація, зазначає Г. Волошко, – це умова ефективного навчання, виховання й розвитку суб'єктів педагогічного процесу засобами певного стилю спілкування та відкритої позиції педагога [2, с. 68]; це сучасний передовий метод, технологія, яка відповідає актуальним запитам підвищення рівня навчання майбутніх педагогів [2, с. 69].

Фасилітаційні вміння сучасні дослідники трактують як набуту здатність, що допомагає створювати атмосферу, яка сприяє гармонійному розвитку сучасної особистості [7, с. 153]. Вони є комплексними і включають в себе кілька груп умінь. А саме, комунікативні (вербальні і невербальні засоби комунікації), емпатійні (здатність чути, розуміти і відчувати іншого, співчувати) та оцінно-рефлексивні (об'єктивно оцінювати результати та аналізувати ситуацію спілкування) вміння [3].

Серед фасилітаційних умінь, які важливо розвивати у майбутніх педагогів, Г. Волошко виділяє наступні: емпатійно слухати, уважно спостерігати за учасниками, налагоджувати ефективну комунікацію в групі та коригувати дії відповідно до правил взаємодії, заохочувати активну позитивну поведінку, забезпечувати безпечний простір для зворотного зв'язку, демонструвати стриманість і терпіння, а також зберігати нейтральність під час оцінювання навчальних результатів [2, с. 31].

Науковець В. Стрельников виділив групи умінь, які можуть бути відшліфовані до рівня

навичок педагогічного працівника як фасилітатора та є важливими в умовах комп'ютерно-орієнтованої освіти. Серед них такі групи вмінь: 1) початок і установки щодо групової дискусії; 2) її хід; 3) залучення емоцій; 4) завершення групової дискусії [6, с. 74].

В контексті нашого дослідження слід зауважити, що розвинені фасилітативні уміння дозволяють викладачеві реалізувати новий стиль викладання, що ґрунтується на партнерстві та взаємоповазі. Викладач-фасилітатор створює умови для самопізнання студентів, розвитку їхніх здібностей, ініціативності та згуртованості групи. Взаємодія зі студентами передбачає індивідуальний підхід, увагу до їхніх переживань, співпрацю у плануванні навчання, використання гумору, отримання зворотного зв'язку та спільне оцінювання результатів, де відповідальність за навчальні досягнення покладається на студента, а викладач відповідає за власний професіоналізм [2, с. 73].

Сучасна педагогіка дедалі більше орієнтується на фасилітативний підхід, що передбачає створення умов для активної взаємодії, співпраці та розвитку особистості здобувачів освіти. Викладач у ролі фасилітатора не лише організовує навчальний процес, а й допомагає студентам розкрити власний потенціал, формує атмосферу довіри та партнерства, сприяє розвитку критичного мислення й творчих здібностей. Саме тому фасилітативні уміння стають важливим складником професійної компетентності майбутніх педагогів.

Отже, володіючи фасилітативними вміннями та застосовуючи їх у груповій роботі, викладач-фасилітатор не лише організовує ефективну взаємодію, а й сприяє формуванню аналогічних умінь у здобувачів освіти. Це забезпечує розвиток навичок співпраці, комунікації та саморефлексії в учасників освітнього процесу.

У процесі підготовки майбутніх учителів важливим є використання різних методів фасилітації, рефлексії, самооцінювання та взаємооцінювання. Одним із дієвих інструментів у цьому контексті виступає фасилітована дискусія, яка дозволяє студентам активно включатися в освітній процес.

Фасилітована дискусія є формою педагогічної взаємодії, що базується на колективному обговоренні проблеми з метою спільного пошуку результату – прийняття рішення, генерування нових ідей чи досягнення консенсусу. Її ефективність забезпечується завдяки використанню фасилітатором стратегічних запитань та спеціальних методичних прийомів, які спрямовують учасників до продуктивної співпраці.

У контексті мистецької освіти фасилітацію доцільно розглядати як технологію педагогічного спілкування, спрямовану на створення умов для самовираження та творчого розвитку здобувачів освіти. Вона підтримує індивідуальні художні пошуки, стимулює креативність, емоційно-образне та критичне мислення, рефлексію, а також формує партнерські відносини між викладачем і студентами. Фасилітація виступає інструментом організації освітнього середовища, у якому поєднуються свобода вибору, співтворчість і відповідальність, що дозволяє здобувачам розвивати власний мистецький потенціал та набувати досвіду колективної взаємодії.

Таким чином, фасилітативні уміння майбутніх учителів образотворчого мистецтва є ключовим чинником реалізації педагогіки партнерства та створення сприятливого освітнього середовища. Вони забезпечують розвиток комунікативної культури, емпатії, здатності до співпраці та критичного мислення, що особливо важливо у процесі аналізу й інтерпретації художніх образів. Саме ця діяльність, яка поєднує інтелектуальне осмислення та емоційно-ціннісне переживання мистецьких творів, відкриває широкі можливості для формування професійної компетентності педагога-фасилітатора.

Отже, подальший виклад буде присвячено обґрунтуванню *методики формування фасилітативних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі аналізу-інтерпретації художніх образів*. Це дозволить поєднати теоретичні засади формування фасилітативних умінь з практичними інструментами підготовки здобувачів вищої освіти.

Мета методики полягає у формуванні здатності майбутніх учителів організовувати партнерську взаємодію під час роботи з творами образотворчого мистецтва, розвивати комунікативні, емпатійні та рефлексивні уміння, створювати безпечне освітнє середовище та стимулювати самостійність і креативність учнів.

Методика ґрунтується на принципах партнерства (рівноправна взаємодія викладача і студентів); діалогічності (відкриті запитання, дискусія); емоційно-ціннісної залученості (увага до переживань студентів); креативності (пошук нових інтерпретацій); рефлексивності (усвідомлення власних дій і результатів).

Зазначимо, що на відміну від традиційного мистецтвознавчого аналізу творів образотворчого мистецтва, який часто зводиться до формального розгляду композиції, колориту та біографії

художника, інтерпретація художнього образу є актом особистісного «прочитання» твору. Саме тут виникає потреба у фасилітативних уміннях учителя, адже його завданням є не повідомити «істину», а допомогти учневі сформулювати (утворити, створити) власну думку.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми виокремлюємо такі ключові групи фасилітативних умінь:

1. Перцептивні – здатність фіксувати невербальні реакції учнів на твір мистецтва (здивування, захоплення, нерозуміння) та реагувати на них.

2. Комунікативні – уміння формулювати відкриті запитання, що стимулюють мислення, а не перевіряють пам'ять.

3. Рефлексивні – здатність аналізувати хід дискусії, та повертати групу до фокусу обговорення (перефразування, узагальнення).

Ключовим методом формування окреслених вище умінь виступає Visual Thinking Strategies (VTS), що зміщує акцент з «що я знаю про картину» на «що я бачу і як я це розумію». Ця методика ідеально підходить для тренінгу майбутніх учителів, оскільки формує навички емпатійного слухання, парафразу, витримки паузи та роботи з емоційною складовою художнього образу.

У процесі навчання ми застосовуємо поетапну методику формування фасилітативних умінь.

I етап. Моделювання ситуації (викладач – фасилітатор). Викладач проводить демонстраційне заняття з аналізу складного художнього образу (твори сюрреалізму, абстракціонізму, психологічного реалізму). Студенти виступають в ролі учнів. Завдання викладача – продемонструвати техніку безоцінкового прийняття будь-якої відповіді та використання «лінкування» (об'єднання схожих думок).

II етап. Деконструкція процесу (аналіз дій фасилітатора). Після обговорення студенти аналізують не картину, а дії викладача.

Обговорюються запитання: «Які запитання спонукали говорити більше?», «Як ви почувалися, коли вашу думку не критикували, а перефразували?», «Як викладач утримував паузу?». Це формує усвідомлення важливості психологічної паузи та техніки фасилітації.

III етап. Практичний тренінг (студент – фасилітатор). Студенти працюють у малих групах. Один із них отримує роль фасилітатора і організовує дискусію за трьома базовими запитаннями VTS:

– «Що відбувається на цій картині?»

– «Що саме ви бачите, що дозволяє вам так думати?»

– «Що ще ми можемо тут знайти?».

Такі вправи допомагають подолати страх «втрати авторитету» та розвивають навички емпатійного слухання, парафразу й роботи з емоційною складовою художнього образу.

IV етап. Узагальнення та рефлексія. Виконання творчих завдань (есе, презентації, порівняльні аналізи), спільне оцінювання результатів, узагальнення досвіду фасилітації як професійної компетентності.

Для усвідомлення різниці між традиційним та фасилітативним аналізом художніх образів студентам пропонується порівняльна таблиця (табл. 1).

Для демонстрації відмінностей між традиційним та фасилітативним підходами розглянемо фрагменти занять зі студентами на матеріалі двох знакових творів: «Катерина» Тараса Шевченка та «Син людський» Рене Магрітта.

Приклад 1. Робота з емоційним станом (Т. Шевченко «Катерина»). Цей твір є хрестоматійним, тому основна проблема – стереотипність сприйняття («ми це вже знаємо»). Завдання фасилітатора – «оживити» сприйняття через емпатію, уникаючи лекційного викладу біографії автора.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та фасилітативного підходів аналізу художнього образу

Критерій	Традиційний підхід	Фасилітативний підхід
Мета	Передача знань про картину та художника	Розвиток критичного мислення та емоційного інтелекту
Роль учителя	Експерт, носій правильної відповіді	Модератор, партнер у дослідженні
Тип запитань	Закриті, фактологічні	Відкриті, евристичні
Ставлення до помилки	Помилка виправляється вчителем	«Помилка» немає, є різні погляди
Результат	Запам'ятовування інформації	Сформоване особистісне ставлення до твору

За традиційного підходу, коли викладач виступає в ролі інформатора, звучать наступні слова:

Викладач: «Перед вами картина 1842 року. Сюжет взято з однойменної поеми. Зверніть увагу на одяг героїні та символіку дуба...».

В результаті студенти пасивно слухають факти.

За фасилітативного підходу, коли викладач виступає у ролі фасилітатора чуємо наступне:

Фасилітатор: «Подивіться на цю дівчину. Не згадуйте поему, просто дивіться на людину. Що вона відчуває прямо зараз?»

Студент: «Вона сумна, опустила очі».

Фасилітатор (парафраз і поглиблення): «Ти бачиш сум. А як її тіло про це говорить? Подивіться на її руки, на її ходу».

Студент: «Вона наче йде, але дуже повільно, ніби не хоче йти. Руки складені так, наче вона щось ховає або їй холодно від страху».

Фасилітатор: «Цікаве спостереження: «холодно від страху». А якщо подивитися на фігуру вершника позаду – як вона пов'язана зі станом дівчини?».

У цьому діалозі викладач не дає знань, а використовує техніку «linkage» (зв'язування), поєднуючи візуальні деталі (поза, вершник) з емоційним станом, який визначили самі студенти.

Приклад 2. Робота з критичним мисленням та загадкою (Р. Магрітт «Син людський»). Твори сюрреалізму ідеально підходять для тренування навичок VTS, оскільки тут апріорі відсутня логіка реального світу, що зрівнює в правах викладача і студента – ніхто не знає «точно». Ситуація аналізу:

Фасилітатор: «Що відбувається на цій картині?».

Студент А: «Чоловік стоїть біля стіни, у нього яблуко замість обличчя».

Фасилітатор: «Що ви бачите, що змушує вас думати, що це яблуко «замість» обличчя, а не «перед» ним?».

Студент Б: «Ну, воно висить у повітрі. Але чекайте, там видно ліве око, воно визирає із-за яблука!».

Фасилітатор: «Чудово, ви помітили деталь – око. Тобто обличчя там є, воно сховане. Як ви думаєте, чому художник вирішив сховати обличчя звичайної людини в діловому костюмі?».

Студент В: «Можливо, це про те, що ми всі носимо маски? Або що за буденним виглядом ховається щось невідоме».

У цьому кейсі фасилітатор використовує прийом «обґрунтування доказів». Запитання «Що ви бачите, що змушує вас так думати?» привчає

майбутніх учителів не просто висувати гіпотези, а шукати їм візуальне підтвердження на полотні.

У результаті такої діяльності студенти опановують перцептивні, комунікативні та рефлексивні уміння; навчаються створювати безпечний простір для діалогу; розвивають здатність стимулювати самостійність і креативність учнів; готуються до ролі педагога-фасилітатора у мистецькій практиці.

Таким чином, методика поєднує академічну системність (етапи, принципи, групи умінь) та практичну спрямованість (VTS, конкретні приклади, діалоги), створюючи цілісну модель підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до фасилітативної діяльності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інтегрована методика формування фасилітативних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва поєднує академічну системність та практичну спрямованість. Вона базується на принципах партнерства, діалогічності, креативності та рефлексивності й реалізується через застосування методики «Visual Thinking Strategies» та фасилітованих дискусій. Поетапна організація навчання (моделювання, деконструкція, практичний тренінг, узагальнення та рефлексія) забезпечує поступове оволодіння перцептивними, комунікативними та рефлексивними вміннями, необхідними для професійної діяльності педагога-фасилітатора.

Використання цієї методики може відбуватися під час вивчення студентами освітніх компонентів, що безпосередньо пов'язані з аналізом та інтерпретацією художніх образів, а саме: «Історія образотворчого мистецтва», «Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво», «Кольорознавство», «Методика навчання образотворчого мистецтва» та ін. Саме ці дисципліни створюють найбільш сприятливі умови для формування фасилітативних умінь, оскільки поєднують теоретичні знання з практикою інтерпретації мистецьких творів та організацією педагогічної взаємодії.

Таким чином, методика стає універсальним інструментом професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, який може інтегруватися у різні освітні компоненти та забезпечувати формування в них фасилітативної компетентності.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на розробку та апробацію тренінгових програм для студентів мистецьких спеціальностей; аналіз можливостей використання цифрових

інструментів фасилітації; дослідження впливу вищої освіти; порівняння українського та міжнародного досвіду педагогічної фасилітації у мисленні здобувачів вищої освіти; порівняння українського та міжнародного досвіду педагогічної фасилітації у мисленні здобувачів вищої освіти; порівняння українського та міжнародного досвіду педагогічної фасилітації у мисленні здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бібік Н. М. Фасилітація. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732932/1> (дата звернення: 10.12.2025).
2. Волошко Г. Фасилітативний підхід як умова організації реверсивного навчання майбутніх педагогів. *Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»* : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 492 с. DOI: 10.24139/978-966-698-308-7/061-082.
3. Коломійченко С. Ю. Підготовка майбутнього вчителя у вищих педагогічних навчальних закладах до організації фасилітаційного спілкування з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 24 с.
4. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів/інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/952/95201/List_16828.pdf (дата звернення: 25.11.2025).
5. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf> (дата звернення: 25.11.25).
6. Стрельников В. Ю. Організація неперервної освіти педагогічних працівників на засадах фасилітативного підходу в умовах воєнної агресії. *Постметодика*. 2022. № 1–2. С. 64–81.
7. Трухан Г. В. Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 146–156. DOI: 10.34142/23128046.2019.47.13.

Побірченко О. М., Музика О. Я.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 16.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Товт Валерій Адальбертович,*ORCID ID: 0000-0001-5421-9460**кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри фізичного виховання,**ДВНЗ «Ужгородський національний університет»***Товт-Коршинський Андрій***ORCID ID: 0009-0009-4953-7646**аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи**ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

PRAXEOLOGICAL APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

В статті актуалізується проблема фаховості роботи учителя фізичної культури в системі шкільної освіти. Вказується, що від здатності учителя реалізувати свою педагогічну майстерність напряму залежить здоров'я і фізичний розвиток учнів. Обґрунтовуються основні складові структури педагогічної майстерності учителя. Показано, як структуризація системи впливає на можливість продовжувати вдосконалення фахової підготовки учителів фізичної культури та створювати умови для ефективного формування професійних компетентностей. Досліджено можливості прaxeологічного підходу, як дієвого інструменту у плануванні та проектуванні процесу формування професійної майстерності майбутнього учителя фізичної культури. Зазначається, що технологія планування й проектування передбачає добір найбільш ефективних засобів та методів навчання, конкретизацію завдань, врахування індивідуальних особистісних якостей майбутніх учителів. Проведено аналіз структурних елементів педагогічної майстерності учителя у використанні різних форм фізичного виховання школярів. Зазначається, що у некваліфікованого учителя уроки стандартизовані та одноманітні. Досвідчений учитель підходить до планування кожного уроку креативно, використовує все різноманіття засобів та методів. Важливою компетентністю учителя залишається здатність реалізації на уроках основних дидактичних принципів та інноваційних технологій. Учителі-новатори вирізняються тим, що їхні зусилля збігаються з прагненням учнів досягти очікуваних результатів, на які саме спрямована освітня діяльність. В підсумку підтверджено, що застосування прaxeологічного підходу дає можливість правильно спланувати й спроектувати фахову підготовку учителя фізичної культури. Позитивний результат досягається через структурування освітнього процесу, оптимізацію засобів та методів навчання, конкретизацію завдань, врахування специфіки навчального матеріалу та індивідуальних особистісних якостей майбутніх учителів.

Ключові слова: учитель фізичної культури, прaxeологічний підхід, фахова підготовка, педагогічна майстерність.

The article highlights the relevance of specialization in the work of physical education teachers within the school education system. It emphasizes that the health and physical development of students directly depend on the teacher's ability to implement their pedagogical expertise. The main components of the structure of a teacher's pedagogical mastery are substantiated. The article demonstrates how the structuring of the system influences the potential for ongoing improvement in the professional training of physical education teachers and the creation of conditions for the effective development of professional competencies. The potential of the phraseological approach is explored as an effective tool for planning and designing the process of forming professional mastery in physical education teachers. It is noted that the technology of planning and design involves selecting the most effective teaching tools and methods, specifying tasks, and considering the individual personal qualities of future teachers. An analysis of the structural elements of pedagogical mastery is conducted regarding the use of various forms of physical education for schoolchildren. It is pointed out that unqualified teachers tend to deliver standardized and monotonous lessons. In contrast, experienced teachers creatively approach the planning of each lesson, utilizing a wide variety of tools and methods. A critical competency of a teacher is the ability to implement core didactic principles and innovative technologies in lessons. Innovative teachers are distinguished by their ability to align their efforts with students' aspirations to achieve expected outcomes, which are the focus of educational activities. In conclusion, it is confirmed that applying the phraseological approach enables the proper planning and design of the professional training of physical education teachers. Positive results are achieved through the structuring of the educational process, optimizing teaching tools and methods, specifying tasks, and accounting for the specific nature of educational materials and the individual personal qualities of future teachers.

Key words: physical education teacher, praxeological approach, professional training, pedagogical mastery.

Постановка проблеми. Проблема фаховості роботи учителя фізичної культури в системі шкільної освіти завжди була актуальною. Адже від його рівня кваліфікації та здатності реалізувати свою педагогічну майстерність напряму залежить здоров'я і фізичний розвиток учнів. Достатнє розуміння складових структури педагогічної майстерності учителя в освітній діяльності дає можливість продовжувати вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів фізичної культури та створювати умови для ефективного формування важливих професійних компетентностей. Саме тому проблема фахової підготовки учителя фізичної культури постійно знаходиться у полі зору науковців і працівників освіти. Праксеологічний підхід є ефективним інструментом у плануванні та проектуванні процесу формування його професійної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією із складових елементів структури системи підготовки шкільного учителя вважається правильне планування й проектування педагогічної роботи. При цьому важливим у фаховій підготовці є застосування праксеологічного підходу на засадах загальних, дидактичних та педагогічних принципів побудови процесу навчання в ЗВО [4, с. 148]. Планування й проектування процесу підготовки учителя фізичної культури передбачає добір найбільш ефективних засобів та методів навчання, конкретизацію завдань, врахування специфіки навчального матеріалу та індивідуальних особистісних якостей майбутніх учителів [1, с. 25; 5, с. 9].

Аналізуючи роль і значення педагогічної майстерності учителя у використанні різних форм фізичного виховання школярів, необхідно акцентувати увагу на його вмінні якісно проводити уроки фізичної культури. Зазначається, що у некваліфікованого учителя уроки в більшості випадків стандартизовані та одноманітні. Досвідчений учитель підходить до планування кожного уроку креативно, проводить його на високому емоційному рівні, використовує все різноманіття засобів та методів виховання. Хороший учитель ставиться до учнів з повагою, намагається розвинути в них інтерес і бажання займатися руховою активністю, сформуванню потреби у постійному самовдосконаленні [3, с. 71].

Важливою компетентністю шкільного учителя залишається здатність до практичної реалізації на уроках фізичної культури основних дидактичних принципів та інноваційних технологій. Зазначається, що уроки учителів-новаторів вирізняються

тим, що їхні зусилля збігаються з прагненням учнів досягти очікуваних результатів, на які саме спрямована педагогічна діяльність, визначена освітньою програмою. Під час уроків повинно формуватися свідоме ставлення учнів до виконання педагогічних завдань з повним розумінням значення всіх рекомендацій і вимог учителя. Якщо рухове завдання можна реалізувати різними способами, учні повинні мати можливість обрати для себе той варіант, який вони вважають найкращим, з обов'язковим обґрунтуванням техніки виконання вправи і аналізом допущених помилок [2, с. 122; 6, с. 312].

Мета статті. Обґрунтування складових структури фахової підготовки учителя фізичної культури та використання цієї інформації для планування і проектування процесу формування його професійної майстерності з використанням праксеологічного підходу.

Методи дослідження. В процесі дослідження використовувались такі методи: аналіз та узагальнення спеціальної літератури з метою уточнення існуючої проблеми; опитування науково-педагогічних працівників; педагогічне спостереження за процесом підготовки вчителів фізичної культури; експертна оцінка ефективності планування процесу формування професійної майстерності вчителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Результати опитування науково-педагогічних працівників підтвердили, що важливим у структурі становлення педагогічної майстерності майбутнього учителя фізичної культури є побудова освітнього процесу на основі праксеологічного підходу. Такий підхід передбачає планування і проектування процесу формування основних психолого-педагогічних знань, вмінь і навичок, які є основою фахових компетентностей учителя фізичної культури. Більшість професійних вмінь та навичок формуються у навчальних закладах в процесі підготовки здобувачів до майбутньої фахової діяльності, а також безпосередньо під час проходження низки педагогічних практик. Як показує досвід, цей процес досить тривалий і вимагає першочергового визначення основних складових компонентів структури педагогічної майстерності учителя. Подальшими дослідженнями встановлено перелік таких складових, які з метою оптимізації були об'єднані нами в окремі групи вмінь та навичок, а саме: конструктивних, комунікативних, організаторських, дидактичних, перцептивних, сугестивних, пізнавальних і прикладних (Рис. 1).

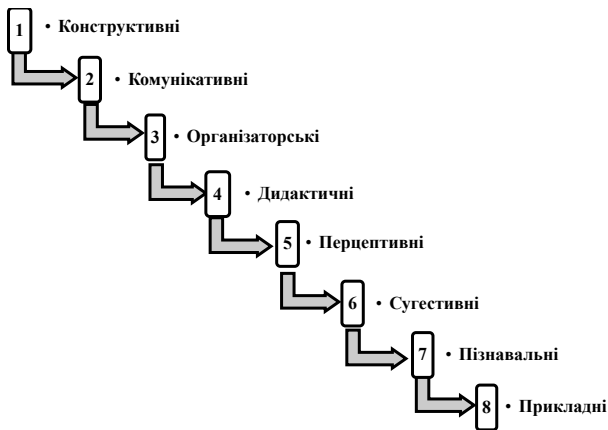


Рис. 1. Основні групи вмінь та навичок, що складають структуру педагогічної майстерності вчителя фізичної культури

Таким чином до першої групи увійшли конструктивні вміння та навички, що передбачають здатності обирати доцільні форми і види педагогічного впливу, дієві методи і засоби навчання руховим діям, вміння планувати та проектувати роботу, застосовувати індивідуально-орієнтований підхід, ін. До другої групи увійшли комунікативні вміння та навички, покликані забезпечити налагодження стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу. Зокрема встановлювати комунікативні зв'язки між викладачами і студентами, а також всередині окремого педагогічного колективу, регулювати міжособистісні стосунки серед студентів, здатність вирішувати конфлікти, тощо.

До третьої групи увійшли організаторські вміння та навички, а саме вміння керувати студентськими колективами, створювати оптимальні умови для їх професійного становлення, забезпечувати дружню атмосферу і злагоджену роботу в групах, приймати участь у роботі студентських громадських організацій, організувати виховну роботу зі студентами в позанавчальний час. До четвертої групи віднесено дидактичні вміння та навички, які дозволяють доступно і зрозуміло пояснювати студентам зміст навчального матеріалу, організувати самостійну роботу, сприяти розвитку евристичних здібностей, формувати мотиваційну компоненту, вміння використовувати ефективні методи самостійної

роботи. До п'ятої групи увійшли перцептивні вміння та навички, зокрема здатність створювати атмосферу довіри і партнерства, можливість визначати психоемоційний стан студента, ін. До шостої групи увійшли сугестивні вміння та навички впливати на емоційно-вольову сферу з метою посилення мотивації та концентрації максимальних зусиль на вирішення навчальних завдань. До сьомої групи увійшли пізнавальні вміння та навички аналізувати нову інформацію, використовувати інноваційні технології в професійній діяльності, здатності переймати кращий педагогічний досвід, проявляти творчий підхід і креативність. До восьмої групи увійшли прикладні вміння та навички, що включають володіння технічними засобами навчання, зокрема комп'ютерною технікою, спортивними приладами, спеціальним обладнанням та інвентарем.

Спостереження за навчальним процесом в ЗВО показало, що одне тільки обґрунтування складових структури професійної майстерності не забезпечує досягнення позитивного результату. Однак використання цієї інформації допомагає на основі використання праксеологічного підходу спланувати та спроектувати процес формування основних компетентностей учителя фізичної культури. Зокрема такий підхід передбачає певну послідовність у фаховій підготовці вчителя фізичної культури. Відповідно до логіки праксеологічного підходу увесь процес підготовки здобувачів вищої освіти нами було поділено на три етапи: алгоритмічний, напівалгоритмічний, евристичний (Рис. 2).

Перший етап отримав назву «алгоритмічний (або репродуктивної поведінки)». За результатом наших спостережень і опитувань, він притаманний початковому періоду підготовки майбутнього учителя фізичної культури. Особливістю цього етапу є те, що студентів-першокурсників навчають діяти за певними алгоритмами, виправляючи будь-які відхилення від загальноприйнятих правил і технічних вимог. Відбувається формування комплексу чітких поведінкових реакцій, необхідних для вирішення простих навчальних завдань. Увага здобувачів концентрується на якомога точному відтворенні таких алгоритмів дій.



Рис. 2. Основні етапи фахової підготовки вчителя фізичної культури

Наступний напівалгоритмічний етап підготовки охоплює період виконання здобувачами завдань, що потребують певної самостійності у прийнятті рішень. При цьому в основі виконання таких завдань лежать вже сформовані раніше алгоритми дій, які відіграють роль структурних блоків цілісного процесу педагогічної діяльності студента. На цьому етапі студент, майбутній учитель фізичної культури, вже володіє основами професійних знань і вмінь, але ще не має достатньо розвинутої самокритичності та необхідних здібностей до самоаналізу і самовдосконалення. В більшій мірі він зосереджує свою увагу на окремих деталях, що призводить до частих помилок у виконанні завдань. Функція викладача на цьому етапі підготовки полягає у виявленні та виправленні цих помилок. Прикладом можуть слугувати курсові роботи, які виконуються під наглядом наукового керівника.

Заключний евристичний (творчий) етап у підготовці учителя фізичної культури розпочинається на випускних курсах навчання. Він притаманний студентам з достатньо високим рівнем підготовленості на завершальній стадії формування їх педагогічної майстерності. На цьому етапі підготовки здобувачі вже здатні

до саморозвитку, творчого пошуку та самостійного вирішення складних проблемних завдань. Основна роль на цьому етапі переходить від викладача до студента, який володіє достатнім рівнем знань і вмінь для продовження самостійного вдосконалення своєї професійної майстерності. Прикладом такого самовдосконалення може слугувати дипломна робота, яку студент зобов'язаний виконати самостійно.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підтверджено, що застосування праксеологічного підходу дає можливість правильно спланувати й спроектувати фахову підготовку учителя фізичної культури. Позитивний результат досягається через структурування освітнього процесу, оптимізацію засобів та методів навчання, конкретизацію завдань, врахування специфіки навчального матеріалу та індивідуальних особистісних якостей майбутніх учителів. Подальше дослідження процесу планування і проектування системи підготовки здобувачів вищої освіти за всіма спеціальностями на основі праксеологічного підходу вважаємо перспективним так, як це дозволить оптимізувати освітню діяльність і покращити рівень кваліфікації випускників ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артюшенко А.О. Практикологічний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-масової роботи в основній школі. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Вип. 11 (184) 2024. С. 22–26.
2. Білевич О. Моральне виховання як фактор формування особистості учнів в процесі занять фізичною культурою і спортом / Олександр Білевич, Валерій Товт. *Матеріали щорічної університетської підсумкової наукової студентської конференції факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*. Уклад. д.пед.н. Стеблюк С.В., 14 травня 2024 р. Ужгород, 2024. С.120–123.
3. Ніколенко Б. А. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до формування морально-вольових якостей учнів у позакласній виховній роботі : магістерська робота студента групи ОПНм-23 / науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент В. В. Іванова. Кривий Ріг : КДПУ, 2024. 84 с.
4. Поліщук, В. А. Практикологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / В. А. Поліщук. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І.В. Козубовська. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2014. Вип. 32. С. 148–150.
5. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2009. 38 с.
6. Хома Т. Особливості упровадження інноваційних методів навчання у процесі підготовки майбутніх тренерів-викладачів. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Вип. № 72 том 3, 2024 р. С.309–313.

Товт В. А., Товт-Коршинський А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 09.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.12.2025

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Хома Ольга Михайлівна,
ORCID ID: 0000-0002-0778-1431

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри історії Угорщини та європейської інтеграції
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGICAL FEATURES OF ORGANIZATION AND CONDUCT OF PRACTICAL CLASSES IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

У статті зосереджено увагу на специфіці проведення практичних занять з методики викладання історичних дисциплін у закладі вищої освіти. Актуальність зумовлена сучасними інноваційними підходами до їх організації, що дали можливість урізноманітнити види роботи, здійснювати індивідуальну пошукову діяльність та в групах, формувати складові професійної компетентності. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми в наукових працях учених. З'ясовано, що умовно практичні заняття поділяють на групи: ознайомлювальні; підтверджувальні; частково-пошукові; дослідницькі. Досвід професійної діяльності автора у закладі вищої освіти дав можливість виокремити практичні заняття з моделюванням ситуацій (фрагментів занять, презентацій видів роботи, дидактичних ігор тощо) та аналітичні (систематизація та узагальнення теоретичних знань, виконання завдань за аналогією, тестів за розділами, складання методичних коментарів до переглянутих вебінарів за визначеною тематикою, аналіз занять з історії/інтегрованих курсів та інші).

Метою статті є з'ясування особливостей організації та проведення практичних занять з методики викладання історичних дисциплін у закладі вищої освіти. Визначено, що практичні заняття з методики викладання історичних дисциплін у ЗВО мають на меті: формувати у здобувачів вищої освіти складові професійної компетентності; ознайомити із специфікою викладання історичних дисциплін; набути компетенцій щодо структури лекційно-практичних занять, інших форм освітнього процесу; формувати вміння систематизувати історичний матеріал до заняття; добирати традиційні та інноваційні методи навчання; розвивати активну громадянську позицію.

Указано на відмінностях методики викладання історичних дисциплін від інших методик, що зумовлено: а) методичними підходами до засвоєння історичного матеріалу – дослідницька робота з фактами, документами, їх інтерпретація; б) змістом категоріально-понятійного апарату у порівнянні з іншими методиками; в) модульно-рейтинговою системою оцінювання на відміну від шкільної за групами результатів.

Це вимагає добірки методів навчання, алгоритм проведення окремих із них описано у статті. Увагу сфокусовано на таких: відтворювальний, частково-пошуковий, евристичний, навчальна дискусія, методи та прийоми розвитку критичного мислення, інтерактивні, ділові ігри професійного спрямування, тренінговий, ІК-методи.

Ключові слова: заклад вищої освіти, професійна компетентність, методика викладання історичних дисциплін, практичні заняття, методи навчання.

The article focuses on the specifics of conducting practical classes on the methodology of teaching historical disciplines in a higher education institution. The relevance is due to modern innovative approaches to their organization, which made it possible to diversify types of work, carry out individual search activities and in groups, and form components of professional competence. The state of the problem under study in other scientific works was analyzed. It was found that conventionally practical classes are divided into groups: introductory; confirmatory; partially search; research. The author's professional experience in a higher education institution made it possible to distinguish practical classes with modelling of situations (fragments of classes, presentations of types of work, didactic games, etc.) and analytical classes (systematization and generalization of theoretical knowledge, completion of tasks by analogy, tests by sections, preparation of methodological comments to reviewed webinars on a specific topic, analysis of history classes/integrated courses, etc.).

The purpose of the article is to clarify the features of organizing and conducting practical classes on the methodology of teaching historical disciplines in a higher education institution. It was determined that practical classes on the methodology of teaching historical disciplines in higher education institutions aim to: form in higher education applicants the components of professional competence; familiarize them with the specifics of teaching historical disciplines; acquire competencies regarding the structure of lecture-practical classes, other forms of the educational process; form the ability to systematize historical material for classes; to select traditional and innovative teaching methods; to develop an active civic position.

The differences in the methodology of teaching historical disciplines from other methodologies are indicated, which are due to: a) methodological approaches to the assimilation of historical material - research work with facts, documents, their interpretation; b) the content of the categorical-conceptual apparatus in comparison with other methodologies; d) the modular-rating assessment system in contrast to the school one based on groups of results.

This requires a selection of teaching methods, the algorithm for conducting some of them is described in the article. Attention is focused on the following: productive, partially search, heuristic, educational discussion, methods and techniques for developing critical thinking, interactive, business games of a professional orientation, training, IC methods.

Key words: higher educational institution, professional competence, methodology for teaching historical disciplines, practical classes, teaching methods. Постановка актуальності проблеми.

Постановка проблеми. Заклади вищої освіти в Україні здійснюють підготовку майбутніх фахівців, здатних до професійної діяльності в умовах ринку з урахуванням європейських стандартів та досягнень вітчизняної науки й практики. Специфікою освітнього процесу в ЗВО є наявність різних видів навчальних занять: лекція, лабораторні, практичні, семінарські, консультації та інші. Нами акцентується увага на специфіці проведення практичних занять. Це зумовлено сучасними інноваційними підходами до їх організації та добіркою методів навчання. Саме практичні заняття дають можливість урізноманітнити види роботи, організувати індивідуальну та пошукову діяльність у групах, формувати складові професійної компетентності. Дослідження означеної проблеми на часі й потребує детального його аналізу. З метою конкретизації вивчення науково-практичних підходів до цього питання за основу нами взято організацію практичних занять з методики викладання історичних дисциплін у закладі вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методика проведення лекційних, практичних занять у центрі дослідження низки педагогів, методистів. Відтак, С. Вітвицька у навчальному посібнику [1] рекомендує різні види завдань з педагогіки вищої школи, що включають алгоритм їх проведення та блоки контролю; І. Зайченко [3] розкриває власне бачення щодо педагогіки та методики навчання у ЗВО. Методика викладання у вищій школі знайшла своє відображення у наукових доробках В. Стинської. Важливим результатом дослідження є авторський погляд на організацію різних форм занять та методів навчання у закладі вищої освіти (лекцій, семінарських, практичних занять, лабораторних робіт, консультацій, вебінару, квесту, тематичної конференції, диспуту, дискусії, мозкового штурму, ділової гри, круглого столу, тренінгу) та методику організації науково-дослідницької роботи (підготовка наукової статті, тез, есе, комп'ютерної презентації, курсової, дипломної роботи) [10, с. 2].

Концептуальні теоретико-методологічні основи й вихідна настанова для конструювання й читання курсу «Методика і технології навчання історії у ЗВО» у центрі наукового пошуку Г. Маринченко. Критеріями історичної особистості здобувача вважаються наступні: оволодіння спеціальною історичною термінологією, категоріально-понятійним апаратом; прочитання спеціальної історичної літератури, оригінальних історичних текстів; навички історичного діалогу, історичного дискурсу в цілому; незалежне толерантне мислення як світоглядно-діяльнісна цінність; можлива реалізація історичної культури в процесі професійної діяльності [5, с.13].

Особливості організації й проведення практичних занять з методики викладання історії у вищій школі досліджуються Р. Давидюк. Авторкою вони умовно поділяються на навчально-діяльнісні та навчально-дослідницькі. На навчально-діяльнісних заняттях студенти самостійно або за участю викладача виконують завдання, відпрацьовуючи та засвоюючи практичні навички. До цього можна віднести – робота з книгою, документами, картами, посібниками, словниками тощо, метою якої є реферування, вивчення фактичного матеріалу навчальної дисципліни. Навчально-дослідницькі заняття відзначаються застосуванням методів роботи, пов'язаних з проведенням пошукових та дослідницьких дій. Це може бути аналіз теоретичних концепцій, архівних матеріалів, визначення особливостей та порівняння різних точок зору на одну проблему, що висвітлена у наукових джерелах ін. [2, с. 33–34].

Завдання для систематизації, узагальнення та закріплення знань з курсу «Сучасні методики навчання в закладах вищої освіти», навчальні матеріали для проведення практичних занять із використанням інноваційних технологій розроблено І. Левчук [4].

Є. Остропольська, Д. Березовський, О. Хорошайло рекомендують інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. З-поміж них характеризуються такі: контекстне, імітаційне,

проблемне, модульне навчання, повне засвоєння знань, дистанційне [8, с.70].

Таким чином, проблема проведення занять у ЗВО вивчається з погляду їх організації, видів та методики проведення, проте слід урахувати особливості викладання історії в умовах реформування шкільної історичної освіти.

Мета статті – з'ясувати особливості організації та проведення практичних занять з методики викладання історичних дисциплін у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Практичні заняття у закладі вищої освіти чітко регламентовані й тісно пов'язані з іншими видами: лекціями, лабораторними, семінарськими, індивідуальними заняттями, консультаціями.

Узявши за основу дослідження В. Стинської [10, с. 53-54], умовно практичні заняття поділяємо на групи: ознайомлювальні, що передбачають формування вмінь і навичок користування матеріалами, необхідними для виконання різних видів практичних робіт; підтверджувальні, на яких студент отримує підтвердження правильності викладених теоретичних знань; частково-пошукові, що передбачають виконання творчої роботи відповідно до заданої мети за запропонованим планом дослідження та орієнтованим переліком питань; дослідні, на яких студентам задають лише мету дослідження, усі інші етапи її виконання вони сплановують.

Досвід професійної діяльності у закладі вищої освіти дав можливість виокремити практичні заняття з моделюванням ситуацій (фрагментів занять, презентацій видів роботи, дидактичних ігор тощо); аналітичні (систематизація та узагальнення теоретичних знань, виконання завдань за аналогією, тестів за розділами, складання методичних коментарів до переглянутих вебінарів за визначеною тематикою та інші).

Проте слід зважити на дві групи особливостей викладання дисциплін історичного циклу: 1) відмінності методики навчання історії від методик навчання інших предметів, що вивчаються у вищій школі; 2) особливості методики навчання історії у вищій школі порівняно із загальноосвітньою [5, с. 60]. Це зумовлено: а) методичними підходами до засвоєння історичного матеріалу – дослідницька робота з фактами, документами, їх інтерпретація; б) змістом категоріально-понятійного апарату у порівнянні з іншими методиками; в) модульно-рейтинговою системою оцінювання на відміну від шкільної за групами результатів.

Однак спільним елементом методик навчання різних дисциплін слід уважати належність їх до педагогічної науки, метою якої є визначення теоретичних аспектів навчання й виховання як цілісного процесу, добірка ефективних методів та прийомів засвоєння певного явища, що спрямовані на досягнення мети.

Практичні заняття з методики викладання історичних дисциплін у ЗВО мають на меті: формувати у здобувачів вищої освіти складові професійної компетентності; ознайомити із специфікою викладання історичних дисциплін; набути компетенцій щодо структури лекційно-практичних занять, інших форм освітнього процесу, здатності їх моделювати; формувати уміння аналізувати і систематизувати історичний матеріал до заняття; добирати традиційні та інноваційні методи навчання; розвивати активну громадянську позицію.

Слід узяти до уваги, що «громадянознавчі наголоси у вивченні школярами історії, передусім щодо відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків, усвідомленої діяльності на захист та утвердження демократії, виконання свого конституційного обов'язку із захисту незалежності та територіальної цілісності України, мають бути увиразнені на всіх циклах загальної середньої освіти, а не з'являтися в освітній програмі формально чи епізодично у відриві від реалій суспільного життя в Україні і світі, як і практики шкільного життя (зокрема, діяльності учнівського самоврядування)» [9, с. 6]. Таким чином, сучасна методика викладання історичних дисциплін має відповідати запитам суспільства й рекомендувати такі методи навчання, які сприяють розвитку критичного мислення, формуванню «Я-концепції особистості», громадянина України.

Вибір методів навчання залежить від теми практичного заняття, його мети, змісту матеріалу та способів презентації. Рекомендуємо окремі із них.

Відтворювальні. Передбачають виконання завдань на відтворення за аналогією чи на основі взірця. Для здобувачів вищої освіти, особливо з мовами навчання національних меншин, дають можливість з'ясувати ключові історичні події та методику їх висвітлення, формувати культуру усного й писемного українського мовлення. Приклад: викладач на основі лекції на тему «Нормативно-законодавча база розвитку історичної освіти в Україні» рекомендує студентам виписати із Загальних положень окремого документу ключові слова та пояснити їх зміст.

Аналіз конкретних ситуацій. Включає аналіз окремих педагогічних ситуацій, переглянутих вебінарів, відеоуроків тощо. На їх основі формується власний погляд специфіки застосування традиційних та інноваційних методів навчання історії чи інтегрованих курсів. Особливого підходу вимагає з'ясування ролі історичної постаті в історії: дані про історичного діяча; час та оцінка його діяльності на основі документів та вплив на розвиток суспільних відносин.

Частково-пошуковий, евристичний. Здобувачам вищої освіти пропонується низка взаємопов'язаних питань до вирішення певної проблеми, результатом яких є формулювання висновку. Пошук істини через асоціативний їх зв'язок стимулює студента до навчальної діяльності, розуміння наслідково-причинних ланцюжків в історичних процесах, дозволяє прогнозувати можливі їх результати.

Навчальна дискусія. Є важливим методичним інструментом у пошуку відповіді на актуальні питання. Слід зауважити, що сьогодні рекомендуються ключові моменти для обговорення змісту історичних фактів, з-поміж яких: розуміння історичних основ – «неприпустимо змішувати поняття «Русь» і «Росія», називати русів «росіянами» за багато століть до виникнення російської держави. Важливим є усвідомлення глибини й важливості зв'язків Русі з нашою сучасністю, розуміння її місця в тогочасному світі як важливого суб'єкта європейського історичного процесу та одного з його культурних осередків» ...й інші [6, с. 21–22].

Методи та прийоми розвитку критичного мислення. Спрямовані на формування умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати певні події чи факти. Ефективними, на наш погляд, стали такі: «асоціативний кущ», «бортовий журнал», «кластер», «ментальна карта» та інші. Прийомам розвитку критичного мислення є «інтерв'ю з історичною постаттю» (експертом чи іншими учасниками). Студенти об'єднуються в групи, які обирають співрозмовників, готують низку питань, спостерігають й аналізують хід й майстерність ведення розмови. Доцільно добирати завдання, які спонукають здобувачів вищої освіти до пошуку.

Інтерактивні методи навчання. Дають можливість у командній взаємодії добирати відповіді на важливі питання. Робота у групах розширює простір для виявлення індивідуальних здібностей кожного із учасників, що завершується обґрунтуванням спільного рішення. У науковій літературі розроблено низку інтерактивних методів

навчання («шкала думок», «займи позицію» та інші). Ефективним, на наш погляд, є метод прогнозування. Алгоритм його проведення: викладач рекомендує тезу для міркування (історичну подію), студенти у групах передбачають наслідки чи розвиток події. Кожна із груп пропонує свою відповідь на питання. Як приклад, теза для прогнозування – Революція Гідності та її вплив на розвиток громадянського суспільства. Учасники груп, опираючись на факти, власні спостереження, розповіді очевидців, аналізують зміни, що сталися у розвитку демократичного суспільства й прогнозують подальші кроки його реформування.

Моделювання. Ділові ігри професійного спрямування є одними із ключових. Ми їх поділяємо на ситуативні та компетентнісно орієнтовані. Перша група включає моделювання ситуацій у майбутній професійній діяльності педагога, що вимагають дослідження й розв'язання; друга – підготовку й проведення фрагментів занять (уроків) з історичних дисциплін зі студентами групи та їх обговорення. У практиці проведення практичних занять активно застосовуються ігри-симуляції. Як приклад: «Я на зустрічі з депутатом, де обговорюються питання розвитку музейної справи на Закарпатті». Заздалегідь обирається кількість учасників, рекомендуються дискусійні питання, визначається план гри, проводиться власне гра, обговорюються навчальні результати.

Тренінговий метод. Передбачає проведення тренінгів зі здобувачами освіти та методичну підготовку їх до майбутньої професійної діяльності. Наш погляд зосередився на застосуванні «синанон-методу». Професійне навчання відбувається як ділова гра, у процесі якої учасник тренінгу опитується членами групи за самостійно опрацьованою темою. [10, с.76]. Таким чином, апробується практична готовність здобувача вищої освіти до вирішення питань в умовах професійного спілкування.

ІК-методи. Включають методи навчання із використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, один із яких – метод вебквесту, що формує аналітичні уміння, сприяє розвитку критичного мислення й спрямований на концептуалізацію одержаних компетенцій з історії/інтегрованих курсів.

В умовах інформаційної війни слід звернути увагу на способи перевірки достовірності інформації. Вивчаючи дослідження вітчизняних учених, урахувавши реалії сьогодення, вважаємо за доцільне ознайомити здобувачів вищої освіти

із алгоритмом застосуванням факт-чекінгу як прийому перевірки інформації. Він представлений таким чином: 1) факт-чекінг фотофейків – перевірка достовірності фото/зображень: визначення оригінальності зображення та слідів обробки спеціальними редакторами; 2) факт-чекінг відеофейків – перевірка достовірності відеоконтенту: перевірка оригінальності відео, розміщених у соціальних медіа, через пошук вихідного матеріалу; 3) факт-чекінг інформаційних повідомлень – перевірка достовірності вербального контенту: пошук аналогічної інформації на інших ресурсах та порівняння їх змісту; встановлення відповідності заголовку та сутності події [7, с. 16–17]. Інструментами перевірки можуть бути: інформація вітчизняних засобів масової інформації; порівняльний аналіз медіатексту різних дослідників; відповідність факту хронологічним межам тощо.

Сьогодні майбутньому педагогу необхідно працювати з матеріалами уроків на платформах «На урок», «ІЗЗІ», із яких можна дізнатися про досвід роботи вчителів історії. Особливо

акцентуємо увагу студентства на важливості використання методичних матеріалів для вчителів Українського інституту національної пам'яті [11]. У цей кейс входять: методичні рекомендації, презентації, навчальні ігри, відеоматеріали, листівки, проекти. Вони дають можливість пізнати історію України на фактах, розповідях очевидців, сприяють громадянському вихованню молоді.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, ми визначили методичні особливості організації та проведення практичних занять у закладі вищої освіти. За основу дослідження взято методику викладання історичних дисциплін у ЗВО. Закцентовано увагу на окремих методах навчання на практичних заняттях: відтворювальний, частково-пошуковий, евристичний, навчальна дискусія, методи та прийоми розвитку критичного мислення, інтерактивні, ділові ігри професійного спрямування, тренінговий, ІК-методи. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні структурних елементів лекційно-практичних занять у ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вітвицька С. С. Педагогіка вищої школи: практикум. Навчальний посібник. Київ : Вид-во Центр учбової літератури, 2025. 314 с.
2. Давидюк Р. П. Методика викладання історії у вищій школі. Навчальний посібник. Рівне : РДГУ, 2018. 134 с.
3. Зайченко І. В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навчальний посібник. 2-е вид., переробл. і доп. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 456 с.
4. Левчук І. Сучасні методики навчання в закладах вищої освіти : робочий зошит-практикум. Луцьк : Вежа-Друк, 2023. 80 с.
5. Маринченко Г. М. Методика викладання історії у закладі вищої освіти: навчально-методичний посібник. Миколаїв: ОЛДІ-ПЛЮС, 2021. 292 с.
6. Міністерство освіти і науки України. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi>.
7. Остапенко І. В. Медіаконтент як засіб розвитку громадянської компетентності молоді: методичні рекомендації. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 36 с.
8. Остропольська Є., Березовський Д., Хорошайло О. Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. *IT Synergy*. 2022. Вип. 1. С. 63–75.
9. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки. Наказ від 30.07.2024. № 1072. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text>.
10. Стинська В. В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Івано-Франківськ, 2022. 180 с.
11. Український інститут національної пам'яті. URL: <https://uin.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam>.

Хома О. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 17.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Цвид-Гром Олена Петрівна,

ORCID ID: 0000-0003-4348-9398

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри філології, педагогіки та методики викладання

Білоцерківський національний аграрний університет

Марчук Володимир Васильович,

ORCID ID: 0000-0002-8692-8656

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри романо-германської філології та перекладу

Білоцерківський національний аграрний університет

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ВІДКРИТОСТІ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ (НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ)

THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMATION OF OPENNESS AND VALUE ORIENTATIONS OF THE PERSONALITY OF FUTURE SPECIALISTS (NON-LINGUISTIC SPECIALTIES)

У статті актуалізовано значення ролі іноземної мови у формуванні відкритості та ціннісних орієнтацій особистості майбутніх фахівців. Акцентовано, що відкритість (open-mindedness) є фундаментальною психологічною якістю, яка передбачає здатність серйозно ставитися до альтернативних поглядів, переглядати власні соціальні, політичні чи релігійні цінності та поважати відмінності. Гуманістична системи освіти вимагає перегляду цілей вивчення іноземних мов, де пріоритетом стає не лише передача знань, а й розвиток ціннісних орієнтацій та інтелектуальної культури студента. Соціальний запит сучасності на формування толерантної, неупередженої особистості актуалізує потребу в педагогічних технологіях, що сприяють подоланню замкненості в межах національного менталітету та забезпечують готовність до взаємодії у глобальному смислому просторі. Іноземна мова в сучасній вищій школі перестає сприйматися лише як формальна дисципліна, перетворюючись на могутній засіб приєднання до загальнолюдських цінностей та фундаментальний компонент національної безпеки й інтелектуального капіталу держави. Ключовим способом реалізації відкритості особистості є чесний та відкритий діалог, який не нівелює унікальність індивідуального буття, а навпаки – утворює його через взаємне визнання смислової цінності іншого. Іноземна мова дає можливість побачити відмінні від рідної мови способи вираження думки, інші зв'язки між формою і значенням, що дозволяє глибше осмислювати певні явища в рідній мові. Важливим об'єктом виховного впливу на формування ціннісних орієнтацій особистості студентів при навчанні іноземної мови є культура спілкування. Культура спілкування визначається мірою відповідальності мовця та прийнятим у певній мовній спільноті нормам спілкування, поведінки, сучасним правилам мовленнєвого етикету.

Ключові слова: іноземна мова, ціннісні орієнтації, відкритість особистості, полікультурний діалог, освітній процес.

The article highlights the importance of the role of a foreign language in the formation of openness and value orientations of the personality of future specialists. It is emphasized that openness (open-mindedness) is a fundamental psychological quality that involves the ability to take alternative views seriously, review one's own social, political or religious values, and respect differences. The humanistic education system requires a revision of the goals of studying foreign languages, where the priority is not only the transfer of knowledge, but also the development of value orientations and intellectual culture of the student. The social demand of modernity for the formation of a tolerant, impartial personality highlights the need for pedagogical technologies that help overcome isolation within the national mentality and ensure readiness for interaction in the global semantic space. A foreign language in modern higher education ceases to be perceived only as a formal discipline, turning into a powerful means of joining universal human values and a fundamental component of national security and intellectual capital of the state. The key way to realize the openness of the individual is an honest and open dialogue, which does not eliminate the uniqueness of individual existence, but on the contrary – affirms it through mutual recognition of the semantic value of the other. A foreign language makes it possible to see ways of expressing thought that are different from the native language, other connections between form and meaning, which allows for a deeper understanding of certain phenomena in the native language. An important object of educational influence on the formation of value orientations of the personality of students when learning

a foreign language is the culture of communication. The culture of communication is determined by the degree of responsibility of the speaker and the norms of communication, behavior, and modern rules of speech etiquette adopted in a certain language community.

Key words: foreign language, value orientations, openness of personality, multicultural dialogue, educational process.

Постановка проблеми. В умовах інтенсивного входження України в європейську співдружність та адаптації національної економіки до нових ринкових відносин, постає питання підготовки фахівців «нової формації», які володіють високим рівнем мобільності та здатністю до професійного діалогу із зарубіжними партнерами. Необхідність переходу від традиційних моделей навчання до інноваційних та гуманістичної системи освіти вимагає перегляду цілей вивчення іноземних мов, де пріоритетом стає не лише передача знань, а й розвиток ціннісних орієнтацій та інтелектуальної культури студента. Соціальний запит сучасності на формування толерантної, неупередженої особистості актуалізує потребу в педагогічних технологіях, що сприяють подоланню замкненості в межах національного менталітету та забезпечують готовність до взаємодії у глобальному смисловому просторі. Іноземна мова в сучасній вищій школі перестає сприйматися лише як формальна дисципліна, перетворюючись на могутній засіб приєднання до загальнолюдських цінностей та фундаментальний компонент національної безпеки й інтелектуального капіталу держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-дослідницький дискурс щодо визначення ролі іноземної мови у формуванні відкритості та ціннісних орієнтацій особистості майбутніх фахівців у рамках освітнього процесу представлений значною кількістю наукових розвідок, зокрема: системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців в сучасному освітньому просторі (О. Березюк, І. Бех, О. Дубовік, Р. Кравець, зарубіжні вчені – П. Вебер, О. Джуринський, І. Кушнір та ін.); питання гуманізації світоглядних орієнтацій і забезпечення міжкультурного спілкування майбутніх фахівців під час вивчення англійської мови (М. Брода, І. Палагута, О. Заболотна та ін.); особистісно-орієнтована технологія навчання та виховання (М. Гриньова, Н. Ромашева, О. Павленко, В. Мокляк та ін.). Варто також зазначити наявність великого наукового досвіду з проблеми інтегративної ролі іншомовної підготовки (О. Огієнко, О. Тарнопольський, В. Черниш та ін.). Питання гуманізації освітньої парадигми науково досліджували І. Бех, В. Кремень,

С. Сисоєва та ін. Формування професійно-світоглядних позицій та подолання культурних бар'єрів вивчали І. Княжева, Л. Барановська, С. Сапожников та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити та окреслити роль іноземної мови у формуванні відкритості та ціннісних орієнтацій особистості майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Відкритість (open-mindedness) є фундаментальною психологічною якістю, необхідною для успішного функціонування в сучасному різноманітному світі. Вона передбачає здатність серйозно ставитися до альтернативних поглядів, переглядати власні соціальні, політичні чи релігійні цінності та поважати відмінності. Вивчення іноземної мови позитивно пов'язане з розвитком цієї якості, особливо коли навчання супроводжується формуванням багатомовної ідентичності та взаємодією з однолітками, які використовують інші мови [3].

Відкритість особистості передбачає певні передумови для свого виникнення. Вона зумовлюється, передусім, певним смисловим наповненням особистісного буття, можливістю продукувати і нести новий смисл у світ. Не дивно, що дорослі діти, закохані та всі, хто в той чи інший спосіб причетні до самозростання буття, відзначаються відкритістю, неупередженістю, щедрістю. І навпаки, негативний досвід, досвід невдач, несправедливості, досвід незаслужених страждань, тощо, деформуючи особистість, спотворюючи її життєві смисли, роблять людину (а то і цілий народ) підозрілою, стриманою у вияві думок і почуттів, закритою у собі. Коли ж життєдіяльність особистості складається нормально, то ми бачимо зверненість назовні, до контакту з іншими особистостями, зі світом. Зростаюча творча осмисленість буття і безкінечно розширювана сфера безпосереднього контакту з ним – дві сторони, взаємопередбачувані аспекти відкритого ставлення до світу. Воно вбирає прагнення до розумної впорядкованості, культурної організації життя і прагнення в далечінь, до нових видкоколів цінного людського досвіду.

Відкритість особистості, певною мірою, своєрідно повторює в концентрованій формі ту її визначеність, яку ми раніше характеризували як творчу активність. Вона сама тісно пов'язана

з потенційністю буття, з його смисловою відкритістю, що поєднує особистість з іншими особистісними структурами. Тому способом, яким найперше здійснюється відкритість особистості, є діалог.

На перший погляд, діалог суперечить своєю сутністю такій фундаментальній характеристиці особистісного буття як його унікальність. Діалог є способом творення взаємності, взаємним визнанням одним буттям смислової давності іншого. І, як не парадоксально, саме ця взаємність допомагає учасникам діалогу більш повно відкритися і краще пізнати самих себе. Діалог стверджує неупередженість щодо самих себе і щодо інших, сприяє позбавленню від ілюзій та пересудів. Тому чесний, дійсно відкритий діалог є реальною основою людської солідарності, якої так потребує наш час.

У процесі підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного спілкування іноземною мовою із зарубіжними колегами в різних сферах, особливе значення відводиться формуванню ціннісних орієнтацій особистості засобами іноземної мови. Таке соціальне замовлення знаходить пряме відображення у програмних вимогах щодо рівня володіння іноземною мовою студентами закладів вищої освіти [9].

Радикальні зміни, що здійснюються в національній системі вищої освіти в Україні, які були започатковані процесом інтеграції країни у європейський простір вищої освіти, зумовили розробку нової типової програми викладання англійської мови для професійного спілкування. На основі принципів інтернаціоналізації, демократії, рівноправності та інновацій програма покликана сформулювати нові ціннісні орієнтації, сприяти мобільності студентів та їхній конкурентоздатності на ринку праці, посилити привабливість вищої освіти в Україні шляхом надання прозорості та гнучкої системи викладання та вивчення іноземних мов [6].

Сучасний зміст освіти – багатокomпонентний. Він включає в себе не лише знання, але й способи практичної діяльності, творчий підхід, ціннісні орієнтації особистості. Зберігаючи досягнення у фундаментальності вищої професійної освіти, виникає необхідність переорієнтації навчального процесу на формування у студентів бажання і вміння самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації. Тому важливим є застосування у вищих закладах освіти ціннісно-зорієнтованих педагогічних технологій. Їх ознаками є процес формування

ціннісних орієнтацій у освітньо-виховному просторі навчального закладу з максимально можливим використанням індивідуалізації – урахування в процесі навчання та виховання індивідуальних особливостей студентів [3].

В Українському педагогічному словнику індивідуалізація визначається як організація освітнього процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності студентів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання, створенням умов для саморозвитку та самонавчання, критичного та осмисленого визначення своїх можливостей та життєвих цілей. Такий тип навчання ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, аналізуванні успіху чи помилок [4].

На сьогодні, згідно з перспективами розвитку повоєнної економіки і соціальної сфери, зростає потреба у підготовці кваліфікованих спеціалістів зі знанням іноземної мови, які повинні мати такі вміння:

1. Планово-змістові: аналізувати ринкову ситуацію, стан та динаміку попиту, розробляти проекти бізнес-планів, планувати розвиток підприємства та його конкурентоспроможність, планувати ресурси (матеріальні, фінансові, трудові), розробляти тактичні та оперативні плани поточної діяльності, користуватися офісною технікою, використовувати інструменти штучного інтелекту.

2. Організаційні вміння: поєднувати усі види ресурсів, організовувати колективну працю для досягнення мети діяльності організації, обирати та здійснювати раціональні форми організації управління, забезпечувати достатній рівень якості та конкурентоспроможності продукції, посилювати міжнародні зв'язки, брати участь у зовнішньоекономічній діяльності, працювати з кадрами, формувати колектив і керувати ним, підтримувати організаційну культуру.

3. Мотиваційні вміння: використовувати ефективні системи мотивації формування та оплати праці, реалізовувати управлінські рішення, розподіляти повноваження, підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, впливати на підлеглих.

4. Контролюючі вміння: контролювати забезпеченість ресурсами, дотримуватись технологій, контролювати розрахунки з постачальниками та споживачами, контролювати виконання рішень і підтримувати дисципліну, готувати звіти про діяльність, контролювати охорону праці та техніку безпеки.

5. Координаційні вміння: встановлювати та підтримувати взаємовідносини із зовнішнім середовищем, вести діловодство, регулювати поведінку персоналу в процесі діяльності підприємства [7].

Ще донедавна поняття «іноземна мова» як навчальна дисципліна було загальноприйнятим для всієї системи освіти в нашій країні, незалежно від специфіки цілей іншомовної підготовки. Таке уніфіковане призначення цієї дисципліни, на думку дидактиків, передавало ідею наступності у системі середньої і вищої освіти. Разом з тим, аналіз типових програм з іноземних мов для немовних спеціальностей свідчить, що в період з початку 60-х аж до кінця 90-х років ХХ століття навчання іноземним мовам для немовних спеціальностей відбувалося у контексті професійної підготовки студентів. У період гуманізації освітнього процесу доцільним є використання можливостей іноземної мови для формування особистості студентів [1].

Знайомство з ціннісними орієнтирами людства, з поняттями добра, зла, честі, боргу, з різною субкультурою, емоційно впливає на молодих людей, включає їх в ситуації, що вимагають активної позиції.

У процесі обговорення різних проблем, пов'язаних з читанням художніх творів, публіцистики, науково-популярних текстів, бере участь емоційна сфера студентів, розвивається толерантність, емпатія, пізнавальна активність, формується система моральних поглядів і оцінок, реалізується культуротворча функція особистісно-орієнтованого виховання. Усе це спрямовано на розвиток гуманітарного аспекту сучасної освіти, який сприяє формуванню світогляду студента, його ціннісних орієнтацій, визначає набір моральних цінностей, що становлять культурну основу розвиненої особистості, залучає до моральної культури, розширює освітні горизонти, поєднує з навколишнім світом [4].

Необхідність знайти в іншомовному тексті проблему, підшукати відповідний аргумент для її обґрунтування, оцінки, швидко відреагувати на думку інших, привести на іноземній мові власні переконливі аргументи – все це не лише впливає на формування ціннісних орієнтацій, але і створює атмосферу моральної активності, збагачуючи досвід рефлексії, формує лінгвістичну, тематичну, соціокультурну і компенсаторну компетенції, сприяє соціальній адаптації особистості.

Через підручники з іноземної мови, книги для читання студенти дізнаються про природу країн мови, що вивчається, пам'ятники архітектури,

про твори скульптури, живопису, музичного мистецтва, порівнюють з культурою своєї країни. Слід пам'ятати, що вивчення як світової культури, так і культури якоїсь однієї країни не може відбуватися без «опори» на рідну національну культуру і без урахування місцевих (регіональних) реалій конкретної соціокультурної сфери. Тим самим в процесі навчання іноземній мові забезпечується діалог культур, розвивається духовність, ціннісні орієнтації [5].

Важливим об'єктом виховного впливу на формування ціннісних орієнтацій особистості студентів при навчанні іноземної мови є культура спілкування. Культура спілкування визначається мірою відповідальності мовця та прийнятим у певній мовній спільності нормам спілкування, поведінки, сучасним правилам мовленнєвого етикету. Культура спілкування характеризується як діяльність певної якості, рівня. В системі культури спілкування можливо виділити три основних взаємопов'язаних компоненти: культура мислення; культура мовлення; культура інтерактивної та перцептивної діяльності, оскільки обов'язковими компонентами спілкування є взаємодія та перцепція співбесідників [2].

Високий рівень виконання діяльності спілкування позитивно впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості студентів і передбачає вміння студентів відступати від заучених зразків, формулювати думки по-іншому, висловлюватись чітко, логічно, лаконічно, пропонувати власні інтерпретації проблем та рішень, до того ж різні варіанти розв'язання проблем, тобто мислити творчо-самостійно, продуктивно, критично, глибоко. Ознака новизни відрізняє творче (продуктивне) мислення від репродуктивного, як процесу застосування готових знань і вмінь. Саме творче мислення, яке характеризується високим ступенем новизни продукту (отриманого в результаті знань і умінь) виступає головною метою розвитку мислення, що, в свою чергу, сприяє відкритості особистості при навчанні іншомовному спілкуванню.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, відкритість особистості є основою неупередженого спілкування, толерантності і порозуміння між людьми. Сприяння виникненню і розвитку відкритості має бути сьогоднію неодмінною турботою при організації процесу формування особистості. Іншомовна компетентність з її виразними характеристиками має значні можливості для цього. Ключовим способом реалізації відкритості особистості є чесний

та відкритий діалог, який не нівелює унікальність індивідуального буття, а навпаки – утверджує його через взаємне визнання смислової цінності іншого.

Процес вивчення іноземної мови слід розглядати як комплексне формування лінгвістичної, соціокультурної та компенсаторної компетенцій.

Це розвиває емоційний інтелект і «відкритість особистості», що дозволяє гармонійно поєднувати власну ідентичність із готовністю до сприйняття «іншого», мінімізуючи когнітивні бар'єри та стереотипи, що, в сукупності, забезпечують не лише мовленнєвий розвиток, а й емоційну стійкість, емпатію та толерантність студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабкова Н. П. Роль англійської мови в процесі формування особистості студентів в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Наукові записки*. Том 19. Ч. 1. С.40–41.
2. Бориско Н. Ф. Діалог культур: необхідність, можливість і межі. *Іноземні мови*. 2003. № 2. С. 77–81.
3. Брода М. Формування світоглядних орієнтацій майбутнього фахівця у процесі вивчення англійської мови. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2024. Вип. 92 (I (2)). С. 228–237. URL: <https://surl.li/agkshs> (дата звернення: 25.12.2025).
4. Гриньова М. Особистісно-орієнтована технологія навчання та виховання. URL: <https://surl.li/qzlfqn> (дата звернення: 23.12.2025).
5. Гуревич Р.С., Рогульська О.О. Формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземних мов засобами інтерактивних технологій. *Становлення особистості майбутнього фахівця в умовах підготовки до професійно-педагогічної діяльності: діалог зі стейкхолдерами* : монографія / за ред. акад. Р.С. Гуревича. Вінниця. 2022. С. 210–229. URL: <https://surl.li/oxdgsa> (дата звернення: 24.12.2025).
6. Про схвалення Концепції розвитку англійської мови в університетах : розпорядження Міністерства освіти і науки України від 10 лип. 2019 р. № 1/9-434. URL: <https://mon.gov.ua/> (дата звернення: 24.12.2025).
7. Ромашева Н.В. Використання особистісно орієнтованих технологій у навчанні іноземних мов. *Педагогічні науки*. 2009. Вип. 52. С. 351–356.
8. Український педагогічний словник / укл. С. Гончаренко. Київ. 1997. С. 143. URL: <https://surl.li/lyitli> (дата звернення: 24.12.2025).
9. Цвид-Гром О.П., Марчук В.В., Зелінська В.А. Педагогічні основи поняття «ціннісні орієнтації» та особливості їх формування у студентської молоді в освітньо-виховному процесі ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 71. Т. 3. С. 291–296. URL: <https://surl.li/lpkfxq> (дата звернення: 23.12.2025).

Цвид-Гром О. П., Марчук В. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Чорнобай Віра Георгіївна,

ORCID ID: 0000-0003-2661-8936

старший викладач кафедри філології

Дніпровський державний аграрно-економічний університет

**МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ В ДДАЕУ****MULTIMEDIA TOOLS FOR TEACHING ENGLISH
IN PRACTICAL CLASSES AT DDAEU**

У провідних країнах світу активно впроваджують мультимедійні системи та технології в освітній процес на всіх його рівнях, оскільки мультимедійні й інтерактивні можливості інформаційно-комунікаційних технологій дають змогу ефективно втілювати основні принципи лінгводидактики: творча активність, самостійність, діяльнісний характер навчання, спрямованість на конкретну особу. Сучасному викладачу іноземної мови в ДДАЕУ вже недостатньо просто мати глибокі предметні знання, володіти практичними вміннями та навичками. Йому/їй потрібно творчо застосовувати отримані знання в нестандартних і змінних умовах, проявляти вміння конструктивно організувати та планувати педагогічний процес, враховуючи можливість використання інтерактивних технологій навчання та мультимедійних засобів. У процесі вивчення та опанування фаховою іноземною мовою відбувається формування здатності здобувачів всіх ланок вищої освіти здійснювати ефективну комунікацію і працювати з іншомовною інформацією, яка пропонується у класичному вигляді, так і інтерактивні технології, що забезпечує їм беззаперечні переваги в майбутній професійній діяльності. Сучасні інформаційні комунікаційні технології внесли істотні зміни в теорію і практику фахової мовної освіти. Інформаційні технології навчання означають процеси нагромадження, обробки, подання і використання інформації за допомогою електронних засобів. Сутність інформатизації освіти нині розглядають як створення передумов для вільного доступу до значних обсягів актуальної інформації, що міститься у базах даних, базах знань, електронних архівах, довідниках та енциклопедіях. Суспільство, орієнтоване на власний розвиток і майбутнє, має усвідомити широкі можливості, які надають сучасні інформаційні технології, та оволодіти ефективними способами їх застосування, особливо у сфері вищої освіти. Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, є обов'язковою передумовою формування інформаційного суспільства у широкому розумінні, спроможному опанувати та застосовувати на практиці набуті знання та навички.

Ключові слова: практичні вміння та навички, мовні навички майбутніх фахівців, інтерактивні технології, комунікація.

In the most developed countries of the world, intensive implementation of multimedia systems and technologies into the educational process of all levels of education is carried out, because the multimedia and interactive properties of information communication technologies allow implementing the basic principles of linguodidactics: creative activity, independence, active nature of learning, focus on a specific person. It is no longer enough for a modern foreign language teacher at DSAEU to simply have deep subject knowledge and possess practical skills and abilities. He/she needs to creatively use the acquired knowledge in a non-standard changing situation, to show constructiveness in the organization and planning of the pedagogical process, taking into account the possibility of using interactive learning technologies, as well as multimedia tools. In the process of studying and mastering a professional foreign language, the ability of applicants of all levels of higher education to effectively communicate and work with foreign language information, which is offered in both classical form and interactive technologies, is formed, which provides them with undeniable advantages in their future professional activities. Modern information and communication technologies have brought significant changes to the theory and practice of professional language education. Information technologies of education mean the processes of accumulation, processing, presentation and use of information using electronic means. Thus, the essence of informatization of education is currently defined as the creation of conditions for free access to larger volumes of active information in databases, knowledge bases, electronic archives, directories, encyclopedias. A society that cares about its future must realize the enormous opportunities brought by new information technologies and learn to competently apply them, primarily in higher education. The introduction of information and communication technologies in education is a mandatory prerequisite for the formation of an information society in a broad sense, capable of mastering and applying in practice the acquired knowledge and skills.

Key words: practical skills and abilities, language skills of future specialists, interactive technologies, communication.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти дає право викладачу іноземної мови вільно вибирати засоби навчання та впроваджувати в навчальний процес нові інформаційні технології, а не користуватись лише одним певним підручником. Проте саме велике різноманіття мультимедійних засобів ускладнює зосередження на конкретному навчальному матеріалі, а також складність і висока вартість інструментальних програмних засобів для створення цих програмних засобів навчального призначення, а також необхідність використання додаткового (дорогого) апаратного забезпечення [1]. На практиці викладачі мають вирішити проблему, коли виникає суттєва суперечність і протиріччя між сукупністю професійних компетенцій майбутніх фахівців, закріпленою в нормативних документах, та недостатньою інноваційністю організації освітнього процесу у ЗВО, який продовжує функціонувати на базі традиційних засад щодо реалізації змісту та ресурсного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незважаючи на загальну повільність ринкових перетворень в українській економіці, галузь інформаційних телекомунікаційних технологій є винятком, що розвивається значно динамічніше, особливо протягом крайніх 10 років. Ця динаміка, зокрема, проявляється в прискореному створенні інфраструктури зв'язку (систем передачі даних, комунікації) та формуванню ринку комунікаційних послуг, темпи розвитку яких є порівняними і конкурентними з показниками розвинених держав. Парадоксально, що такий технологічний прогрес відбувається на тлі монополізованого медіа-простору та слабого суспільного впливу на механізми формування суспільної думки.

Як інструмент суспільних перетворень, інфокомунікаційні технології (ІКТ) здатні до радикального переформатування різних сфер, включно з освітньою. Незважаючи на це, їх соціальний вплив ще не досяг повномасштабної реалізації, а ймовірні форми прояву не повністю виявлені. Враховуючи прискорене поширення ІКТ та масштаб суспільних змін, критично важливим стає аналіз суперечливих наслідків та трансформацій соціальних взаємин (під час навчання) на мікрорівні. [2, с. 3]

Прогресивна модель освіти базується на триаді «студент – технологія – викладач», де останній виконує роль методолога та технолога, а здобувач стає активним суб'єктом навчального процесу. Ця модель суттєво відрізняється від традиційної схеми «студент – викладач – підручник».

Зростає увага до таких дидактичних засобів як мультимедійні навчальні презентації, котрі є видом мультимедійних технологій і використовуються з метою ефективної організації процесу навчання. Предметом дослідження стали окремі питання щодо особливостей їх проектування і методів використання в навчальному процесі. Так, Мірошніченко В.М. пропонує класифікувати презентації за ступенем їх «оживлення» різними ефектами (наприклад: офіційна презентація, «Плакати», Інтерактивний семінар та Електронний роздатковий матеріал, як Wordwall) та за ознаками (за кількістю медіа засобів та за призначенням) [3, с. 210–213]; Мельничук В.О. вважає, що «медіаосвіта функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з другого – масових інформаційних процесів» [4].

Дослідниками неодноразово розглядалися різні аспекти проблеми впровадження в навчальний процес мультимедійних технологій у процесі навчання іноземних мов. Комп'ютеризація навчального процесу спонукає до перегляду традиційних форм і методів викладання іноземної мови, виникнення нових форм проведення практичних занять у ДДАЕУ. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов на різних етапах знаходиться в центрі уваги багатьох вчених (Є.С. Полат, Р.К. Потапова, П.І. Сердюков, Л.І. Скалій та ін.).

Але, як правило, ресурси комп'ютерних програм та Інтернет досліджуються лише для їх застосування в процесі формування комунікативної компетенції здобувачів, які вивчають іноземні мови. [2].

«Як суспільний мегатренд, цифрова трансформація передбачає фундаментальну модернізацію всіх без винятку соціально-економічних структур, що детермінована посиленою інфільтрацією інформаційно-комунікаційних технологій у практики суспільної діяльності. Ці та інші процеси потребують осмислення і концептуалізації, термінологічно-поняттєвої визначеності та узгодженості, а також супроводжуються модернізацією ключових понять і термінів» [3, с. 4]. Загальновідомо, що ефективність навчання збільшується у разі використання наочних ілюстрацій, а мультимедійні засоби об'єднують відео-, аудіо-матеріали, ілюстрації, таблиці тощо на одному носії [4].

Одним із найважливіших компонентів інформаційної культури є здатність людини, що володіє необхідним інструментарієм, передбачати наслідки власних дій, уміння підкоряти свої

інтереси тим нормам поведження, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства, свідоме прийняття всіх тих обмежень і заборон, які будуть вироблятися «колективним інтелектом» [5].

Дане дослідження не вичерпує всієї проблематики використання мультимедійних технологій на практичних заняттях з англійської мови в ДДАЕУ. Актуальним пріоритетом, зокрема, є аналіз недосліджених педагогічних умов ефективної імплементації комп'ютерних технологій у навчальний процес.

Мета статті. Проаналізувати та вивчити мультимедійні засоби навчання англійської мови на практичних заняттях в ДДАЕУ та застосування інтерактивних технологій здобувачами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний освітній процес як в Україні, так і в глобальному вимірі характеризується значною різноманітністю форм навчальної діяльності, що відрізняються місцем організації, специфікою взаємодії між здобувачами освіти та викладачем, кількістю учасників, регулярністю проведення та іншими параметрами. Проте ключовою організаційною формою навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти традиційно було й продовжує залишатися практичне заняття. Застосування електронних засобів навчання стимулює формування у студентів стійких навичок до самостійної роботи, наприклад, завдяки інтерактивним тренувальним вправам, уточненню значення незнайомих слів в електронному словнику, роботою з автентичними аудіо- та відео файлами, або пошуку й відбору необхідної інформації.

Активна інтеграція нових інформаційних технологій таких, як Інтернет, аудіо- та відео засоби, мультимедійні навчальні програми – істотно модернізує процес вивчення іноземних мов. Це технологічно оновлене навчальне середовище створює передумови для розвитку креативних здібностей здобувачів освіти, підвищує їх мотивацію та допитливість, а також може спрямувати інтерес до наукових досліджень. Комп'ютер слід розглядати виключно як допоміжний інструмент, аналогічний до інших технічних засобів навчання. Важливо враховувати, що він має низку переваг і забезпечує широкі можливості для оцінювання рівня володіння іноземною мовою чи окремою темою за участю викладача, що дає змогу значно скоротити час перевірки результатів (усіх чотирьох видів активностей). Раніше практичне заняття вважалося мультимедійним, якщо воно передбачало поєднання пояснення

викладача з аудіоматеріалами, відеофільмами, слайдами та іншими технічними навчальними засобами. Сучасна інтерпретація мультимедійного заняття базується на інтеграції цифрових інструментів (мультимедійних підручників, веб-камер, проекторів, комп'ютерів) у навчальний процес. При цьому презентації, розроблені викладачем, слугують ефективним інструментом дидактичної компресії та логічного упорядкування навчального контенту; у навчальному матеріалі відсутні зайві елементи: кожен компонент спрямований на досягнення цілей і завдань конкретного заняття, що вигідно відрізняє такі розробки від стандартних презентацій. Сучасні медіа посідають домінуюче місце в житті молоді, витісняючи традиційні способи пізнання навколишнього світу. Вони формують своєрідний простір існування – віртуальну реальність, у якій можуть одночасно створюватися або руйнуватися як позитивні, так і негативні явища. На сучасному етапі Інтернет виступає надзвичайно потужним каналом інформаційного впливу, що визначає систему цінностей і світогляд молодого покоління. У зв'язку з цим, підвищення інформаційної культури академічної спільноти визначається як одна з центральних цілей вищої освіти в сучасних умовах [6. с. 135–136].

Зараз до найдоступніших електронних засобів навчання можна віднести тренувальні й тестові завдання, інтерактивні вправи до навчально-методичних комплексів, електронні словники. Значні можливості надають інтернет-ресурси, які містять різноманітні джерела інформації: текстові, аудіо- і відеоматеріали, інтерактивні вправи на освітніх сайтах і у вигляді електронних робочих зошитів (e-workbooks). Такі інтернет-технології, як електронна пошта, відеоконференції, соціальні мережі, форуми, вікі, блоги, – розширюють діапазон завдань, які пропонуються студентам для розвитку їх лінгвістичних компетенцій та отримання необхідних фахових soft skills. Можливості текстових редакторів, програм для створення презентацій у цифровому форматі широко використовуються на практичних заняттях. Деякі електронні засоби навчання є менш доступними через певні причини, зокрема матеріальні, інтелектуальні, технічні. На жаль, інтерактивні дошки, програми для створення динамічного освітнього інтернет-середовища (зокрема Moodle), а також електронні та медіапідручники досі не отримали широкого практичного застосування.

Мультимедійні технології навчання визначаються як дидактично обґрунтована система

технічних та програмних засобів, що реалізує принцип полі представлення інформації через одночасне використання текстових, графічних, аудіо- та відеоформатів (наприклад: ZOOM) [7, с. 76–81;12].

Для підвищення мотивації й зацікавленості викладач може спілкуватись зі студентами в чаті, пропонувати теми для обговорення у форумі, мікроблозі або соціальній мережі. І хоча не всі здобувачі беруть участь у таких публічних обговореннях, проте це чудовий стимул налаштувати їх на самостійну творчу та практичну діяльність. Відомо, що один із найважливіших чинників успішної мовної освіти є автономія або автономність здобувача, тобто здатність ухвалювати власні і відповідальні рішення в процесі навчання, уміння без сторонньої допомоги раціонально здійснювати й організувати свою пізнавальну діяльність як у конкретній ситуації під час мовної освіти, так і в контексті організації її безперервної форми.

Слід зазначити, що сучасні мультимедійні технології завдяки аудіо-, візуальним та анімаційним компонентам істотно підвищують мотивацію студентів до швидкого й результативного опанування іноземної мови. Традиційні підходи до навчання значно ускладнюють досягнення поставлених цілей, оскільки обмежують можливості здобувачів освіти щодо розуміння мовної структури, змісту та функціональних особливостей мови. У результаті такої моделі навчання студенти переважно залишаються пасивними реципієнтами знань. Таким чином, сучасні мультимедійні технології виступають потужним каталізатором інтеграції освітньої та навчальної діяльності. Вони генерують нові стимули, що безпосередньо сприяють розвитку практичних компетенцій, необхідних для успішної професійної реалізації. [8. с. 78–84]

Сукупність аудіовізуальних засобів у поєднанні з інтерактивним програмним забезпеченням комплексно впливає на емоційно-чуттєву та когнітивну сфери здобувачів освіти, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння мовного матеріалу.

На практичних заняттях з англійської мови використання комп'ютерних технологій дозволяє ефективно розв'язувати широкий спектр дидактичних завдань, зокрема:

- формування навичок і вмінь читання на основі матеріалів інтернет-ресурсів;
- удосконалення умінь аудіювання шляхом роботи з автентичними аудіотекстами;

- розвиток навичок письма та розширення активного й пасивного словникового запасу за рахунок сучасної іншомовної лексики, що відображає культурний розвиток народу, а також соціальні та політичні особливості суспільства;

- збагачення культурологічних знань здобувачів, які охоплюють мовленнєвий етикет, специфіку комунікативної поведінки представників різних культур;

- удосконалення граматичних навичок шляхом виконання онлайн-тестових завдань (у системі MOODLE, чи Wordwall);

- формування стійкої мотивації до пізнавальної діяльності під час навчального процесу; кроскультурна компетентність;

- розвиток навичок глобального мислення та застосування у виробничих ситуаціях;

- формування потреби у використанні англійської мови в реальних комунікативних ситуаціях (фахова комунікація).

Для реалізації зазначених завдань у педагогічній практиці застосовуються такі програмні засоби, як Microsoft Word, Microsoft PowerPoint, Mozilla Firefox, Windows Media Player та засоби з елементами штучного інтелекту (ШІ) (GPT, Genially, Grammarly, Consensus, Phind).

Інтернет виступає як унікальний засіб комунікації, що надає можливості взаємодії як через електронну пошту, так і в режимі реального часу (online). В контексті викладання іноземних мов ключовою метою навчального процесу є формування комунікативної компетентності, тобто здатності практично і ефективно використовувати мову у реальних комунікативних ситуаціях. Використання Інтернету сприяє розвитку мовної практики здобувачів освіти шляхом взаємодії з носіями мови, участі в телекомунікаційних проєктах, різноманітних конкурсах та олімпіадах, а також у текстових і голосових чатах, що підвищує мотивацію та ефективність навчального процесу; публікації наукових та творчих робіт здобувачів на освітніх сайтах тощо. При цьому відбувається цікавий повноцінний діалог або навіть полілог. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення. Використання мережевих технологій та телекомунікацій надає доступ студентам до значного обсягу інформаційних ресурсів, тобто є джерелом додаткової інформації. Адже Інтернет – це величезна довідково-інформаційна система, яка може бути використана для вивчення мови і набуття ними нових та корисних в майбутній професійній діяльності soft skills. Матеріали, доступні в Інтернеті,

можуть бути адаптовані та використані у рамках традиційних практичних занять. Водночас навіть за такої форми інтеграції цифрових ресурсів процес вивчення іноземної мови зазнає суттєвих трансформацій, оскільки учасники навчання отримують доступ до актуальної та автентичної інформації. Найбільш повне і педагогічно ефективно розкриття потенціалу Інтернету спостерігається при його безпосередньому застосуванні під час аудиторних занять, що забезпечує інтерактивність, оперативний зворотний зв'язок та стимулює розвиток комунікативної компетентності здобувачів освіти. Ідеальними умовами для цього є спеціалізовані комп'ютерні аудиторії з підключенням до мережі Інтернет.

Сайти, які є корисними для викладача іноземної мови і які можуть бути використані на практичному занятті, можна розділити на інформаційні, власне навчальні та вузькоспеціалізовані (табл. 1).

Наурук І. М., Коноваленко Т. В. та Акулова Н. Ю. з'ясували, що не можна працювати з та в колективі не звертаючи увагу на психологічний аспект. У своєму дослідженні вони розкрили суть психологічних аспектів навчання медіа грамотності [9].

У наукових дослідженнях зазначається, що ефективними формами реалізації самоосвітньої діяльності здобувачів аграрних ЗВО є медіаосвіта, яка посідає важливе місце в структурі загальнофахових компетентностей та розглядається як інтегральна характеристика професійної діяльності майбутніх фахівці-аграріїв. Водночас медіакомпетентність визначається як результат сформованої медіаграмотності, що забезпечує ефективне використання медіаресурсів у професійній діяльності [9; 11].

Коляденко В.А. вважає, що «комунікативне середовище (яке децентроване, не залежить від колишніх визначень, ідеології, релігії, культури, національності, і зумовлює реальне поведіння людини) є актуальним. Інформаційне середовище з'являється як нова форма культури, у якій

комунікація стає своєрідним способом існування людей» [13]. Одним із найбільш значущих показників трансформації способу життя в другій половині XXI століття є динамічний розвиток і системне використання нових інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах суспільного життя та професійної діяльності. Зазначені процеси зумовлюють підвищення рівня виробництва й споживання суспільством інформаційних продуктів і послуг, а також спричиняють суттєві зміни у ставленні до інформаційних ресурсів як стратегічного чинника соціального розвитку. Водночас спостерігається розширення можливостей отримання, опрацювання та практичного застосування інформації, що створює передумови для посилення людського потенціалу та забезпечує його розвиток у різних напрямках.

Висновки. Інформатизація навчального процесу має базуватися на створенні та системному впровадженні комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання, що здійснюється на засадах поступової та безконфліктної інтеграції. Такий підхід передбачає уникнення радикальних перебудов і реформ, поступове інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у вже функціонуючі дидактичні системи та гармонійне поєднання традиційних і комп'ютерно орієнтованих технологій навчання. Водночас важливо не заперечувати й не відкидати досягнення педагогічної науки минулого, а спрямовувати зусилля на їхнє удосконалення та посилення, зокрема за рахунок використання сучасних здобутків у сфері комп'ютерної техніки, програмного забезпечення та засобів комунікації. Інтеграція комп'ютера, мультимедіа та інтерактивних технологій навчання іноземних мов на практичних заняттях в ДДАЕУ зумовлює фундаментальну зміну змісту педагогічної практики: акцент зміщується від трансляції знань до організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів. Дидактичний потенціал інформаційних технологій навчання реалізується повною мірою лише за умови збереження провідної ролі викладача, тоді як

Таблиця 1

Сайти, які можуть бути використані на практичному занятті

Інформаційні	Навчальні	Вузькоспеціалізовані
використовують для добору цікавих текстових документів, творчих завдань (написання анотацій до текстів) (Test-English)	містять різні види робіт (граматичні та лексичні), вони розроблені з урахуванням рівня знань здобувачів (British Council Learn English)	призначені для навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання), вивчення граматики, лексики тощо (Grade)

комп'ютер та програмне забезпечення виступають не лише інструментом, але й повноцінним третім компонентом педагогічної взаємодії.

Практика викладання англійської мови засвідчує, що на сучасному етапі розвитку методики навчання іноземних мов особливої важливості набуває використання мультимедійних технологій, які інтегрують текстові матеріали, графічні елементи, відеоконтент, звукові ефекти та анімацію.

Всесвітня мережа Інтернет виступає як невід'ємний компонент сучасного процесу вивчення іноземних мов, забезпечуючи можливість автентичної комунікації з носіями мови. Використання Інтернету дозволяє здобувачам освіти опрацьовувати актуальні теми як повсякденного,

так і професійного характеру, сприяючи розвитку комунікативної компетентності та формуванню практичних навичок міжкультурної взаємодії.

Використання електронних засобів у процесі мовної освіти передбачає особистісно-орієнтований підхід, індивідуалізацію навчального процесу. Правильна організація пізнавальної діяльності сприяє появі нових потреб у здійсненні пошуку інформації, подальшому розвитку мовних умінь і навичок, розширенні фонових знань. Досягнуті позитивні результати сприятимуть формуванню у студентів мотивації та інтересу до самоосвіти, самостійного пошуку нових знань, тобто до самостійної науково-пізнавальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Тихонова Т. В. Нові інформаційні технології у школі і вузі / Т. В. Тихонова. *Освітні технології у школі та вузі*. Матеріали всеукраїнської наук. конфер. Миколаїв, 1999. С. 163–166.
2. Указ Президента України № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні». URL: <http://www.president.gov.ua/documents/12323.html>.
3. Мірошниченко В. М. Застосування мультимедійних технологій у навчанні студентів мовних спеціальностей. Том 3 № 78: Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2017, С. 210–213.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; уклад. В. О. Мельничук. Умань: Візаві, 2023. 123 с.
5. Мультимедійні технології та засоби навчання: навчальний посібник / А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський; за ред. академіка НАПН України Гуржія А. М. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2017. 556 с. URL: <https://duikt.edu.ua/ua/lib/1/category/739/view/1925>.
6. Балабанова Е. Е., Вакарев Е. С. Використання соціальних мереж у професійній діяльності викладача ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. Вип. 3. 2013, С. 135–136.
7. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посібн. / за заг. ред. А. С. Нісімчук. Київ, 2000. 368 с.
8. Erben T. *Teaching English Language Learners Through Technology* Castaneda. New York, 2009, 220 p.
9. Наумук І. М., Коноваленко Т. В., Акулова Н. Ю. Екологія інфомедійного простору: навчально-методичний посібник. Мелітополь: ММД, 2021. 84 с. URL: <https://filter.mkp.gov.ua/wp-content/uploads/2021/08/posibnyk.pdf>.
10. Кремень В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. № 6. 2006, С. 4.
11. Marc Prensky. *Digital Natives, Digital Immigrants – On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9. No. 5, October 2001).
12. Беляк О. М. Діяльнісний підхід до розвитку комунікативних якостей мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 11–12. 2011. С. 76–81.
13. Коляденко В. А. Інфокомунікаційні технології як чинник політичної модернізації / В. А. Коляденко: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. політ. наук: спец. 23.00.02 «Політичні інститути та процеси» / В. А. Коляденко. Одеса, 2002.

Чорнобай В. Г.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 05.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Швидун Людмила Тарасівна,*ORCID ID: 0000-0002-7286-8103**доктор філософії, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради***Клімова Людмила Василівна,***ORCID ID: 0000-0003-1161-617X**старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради***Мазур Ірина Анатоліївна,***ORCID ID: 0000-0002-7281-7955**старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради*

РОЛЬ ПРАКТИКИ ЯК КЛЮЧОВОГО ЕТАПУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

THE ROLE OF PRACTICE AS A KEY STAGE IN FORMING THE PROFESSIONALISM OF FUTURE TEACHERS

У статті зроблено спробу розкрити місце практики, її роль та значення для підготовки майбутніх педагогів (вихователів ЗДО, вчителів початкових класів ЗЗСО). Показано, що проблема формування професіоналізму майбутніх педагогів набуває особливої гостроти, оскільки розрив між теоретичною базою, отриманою у закладі вищої освіти, та реаліями професійної практичної діяльності може стати критичним чинником, що призведе до низки негативних явищ, як от: професійне вигорання молодих спеціалістів або ж їх вихід із професії тощо. Акцентовано, що практика та її види: (навчальна (педагогічна), навчальна (психолого-педагогічна), виробнича практика в групах раннього віку, навчальна практика «Навчання через гру», виробнича практика в групах дошкільного віку майбутніх вихователів та навчальна (психолого-педагогічна), організаційно-виховна практика в дитячих закладах оздоровлення й відпочинку та позашкільних закладах, навчальна педагогічна (методична) практика, виробнича педагогічна практика для майбутніх учителів початкових класів виступають тим інтегруючим компонентом, у межах якого де відбувається конвертація знань у професійні вміння, апробація інноваційних методик та становлення професійної ідентичності майбутнього педагога. Авторами виділено професійні функції практики, а саме: поєднання теорії й практики, подолання розриву між академічним навчанням і реальними викликами освітнього процесу; формування цифрових компетентностей, оскільки сучасні технології стають інструментами, які допомагають майбутнім педагогам працювати в закладі освіти; практику варто трактувати як основний елемент професійного зростання, частиною якого є розвиток рефлексивної позиції. Крім того, автори наголошують, що практика забезпечує соціалізацію майбутніх вихователів, майбутніх учителів початкових класів у педагогічному колективі. Практика, на думку авторів, є не просто одним із етапів навчання, а системоутворюючим чинником формування професіоналізму майбутніх педагогів, забезпечує синергію когнітивного (знання), операційного (вміння) та особистісного (цінності) компонентів підготовки здобувачів вищої освіти, готуючи їх до роботи в динамічному освітньому просторі демократичної та незалежної України. Перспективними є дослідження взаємодії теорії та практики в умовах повномасштабної війни у плані адаптації освітнього процесу ЗДО та ЗЗСО до нових викликів та збереження якості підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: спостереження й аналіз роботи вихователя в закладі дошкільної освіти, виконання функціональних обов'язків вихователя закладу дошкільної освіти, навчально-педагогічна практика в групах раннього віку, освітня робота здобувача-практиканта у ролі вихователя дітей раннього віку, навчальна педагогічна (методична) практика майбутніх учителів початкових класів.

The article attempts to reveal the place of practice, its role and significance for the training of future teachers (teachers of ZDO, teachers of primary grades of ZZSO). It is shown that the problem of forming the professionalism of future teachers is becoming particularly acute, since the gap between the theoretical

base obtained in a higher education institution and the realities of professional practical activity can become a critical factor that will lead to a number of negative phenomena, such as: professional burnout of young specialists or their withdrawal from the profession, etc. It is emphasized that practice and its types: (educational (pedagogical), educational (psychological and pedagogical), production practice in early age groups, educational practice "Learning through play", production practice in preschool age groups of future educators and educational (psychological and pedagogical), organizational and educational practice in children's health and recreation institutions and out-of-school institutions, educational pedagogical (methodological) practice, production pedagogical practice for future primary school teachers act as the integrating component within which the conversion of knowledge into professional skills, testing of innovative methods and the formation of the professional identity of the future teacher takes place. The authors have highlighted the professional functions of practice, namely: combining theory and practice, bridging the gap between academic training and real challenges of the educational process; the formation of digital competencies, since modern technologies are becoming tools that help future teachers work in an educational institution; practice should be interpreted as the main element of professional growth, part of which is the development of a reflective position. In addition, the authors emphasize that practice ensures the socialization of future educators, future primary school teachers in the teaching staff. Practice, according to the authors, is not just one of the stages of training, but a system-forming factor in the formation of the professionalism of future teachers, provides a synergy of cognitive (knowledge), operational (skills) and personal (values) components of the training of higher education applicants, preparing them for work in the dynamic educational space of democratic and independent Ukraine. Promising are studies of the interaction of theory and practice in conditions of full-scale war in terms of adapting the educational process of ZDO and ZZSO to new challenges and maintaining the quality of training of future teachers.

Key words: observation and analysis of the work of a teacher in a preschool education institution, performance of the functional duties of a teacher in a preschool education institution, educational and pedagogical practice in early age groups, educational work of the applicant-trainee in the role of an early childhood educator, educational pedagogical (methodological) practice of future primary school teachers.

Постановка проблеми. У сучасних умовах трансформації освітнього простору України, зумовлених євроінтеграційними процесами та викликами воєнного часу, докорінно змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Традиційна академічна освіта, зорієнтована переважно на засвоєння теоретичних знань, сьогодні вступає у певне протиріччя з динамічними запитамі освітніх установ, зокрема закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) та закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), які потребують педагогів-практиків, що здатні до швидкої адаптації, прийняття нестандартних рішень та ефективної комунікації в умовах цифровізації.

Проблема формування професіоналізму майбутніх педагогів (вихователів ЗДО, вчителів початкових класів ЗЗСО) набуває особливої гостроти, оскільки розрив між теоретичною базою, отриманою у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), та реаліями професійної практичної діяльності може стати критичним чинником, що призведе до низки негативних явищ, як от: професійне вигорання молодих спеціалістів або ж їх вихід із професії тощо.

Власне практика та її види: (навчальна (педагогічна), навчальна (психолого-педагогічна), виробнича практика в групах раннього віку, навчальна практика «Навчання через гру», виробнича практика в групах дошкільного віку майбутніх вихователів та навчальна (психолого-педагогічна), організаційно-виховна практика в дитячих закладах оздоровлення й відпочинку

та позашкільних закладах, навчальна педагогічна (методична) практика, виробнича педагогічна практика для майбутніх учителів початкових класів виступають тим інтегруючим компонентом, у межах якого де відбувається конвертація знань у професійні вміння, апробація інноваційних методик та становлення професійної ідентичності майбутнього педагога.

Незважаючи на значний досвід організації практичної підготовки у ЗВО, проблема пошуку нових можливостей та моделей співпраці між вищою школою та ЗДО, ЗЗСО залишається актуальною. На наш погляд, особливої уваги потребує переосмислення ролі практики. Потрібно відійти від її розуміння лише як контролю за знаннями студентів. Ми прихильники сприйняття практики як повноцінного етапу професійної соціалізації, формування професійних умінь і навичок, які необхідні майбутнім педагогам для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах освітнього процесу; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення, психологічної підтримки здобувачів освіти (вихованців) та управління освітніми процесами в кризових умовах [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема якісної підготовки майбутніх педагогів, взаємозв'язок теоретичної та практичної складових знаходиться у фокусі уваги багатьох науковців. Зокрема, теоретичне підґрунтя формування професіоналізму та компетентності майбутніх

освітян розкрито у працях О. Абдулліна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Пометун, дослідження цих науковців акцентовано на тому, що майстерність педагога є найвищим рівнем педагогічної діяльності, а творча активність має поєднуватися з теоретичними знаннями та практичними вміннями.

Крім того, роль практики як цілісного процесу, в межах якого відбувається трансформація студента-практиканта, здатного до самостійних педагогічних рішень досліджує В. Ковальчук. В. Шовковий та Т. Шовкова наголошують на формуванні професійних компетентностей, підкреслюючи роль мовленнєвої культури. А. Кімуржи розглядає практику як платформу для апробації інноваційних методів навчання, зокрема для вчителів-філологів. Д. Кібак зазначає, що педагогічна практика є невід'ємною частиною підготовки студентів педагогічних спеціальностей, спрямованою на інтеграцію теоретичних знань у реальну педагогічну діяльність [2, с. 1].

Отже, важливість та необхідність взаємозв'язку між теорією і практикою, потреба у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів через практичну діяльність, зумовлюють актуальність обраної нами теми дослідження.

Мета статті полягає у висвітленні ролі та значенні практики для підготовки майбутніх педагогів (вихователів ЗДО, вчителів початкових класів ЗЗСО).

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм майбутнього педагога сьогодні розглядається як інтеграція теоретичних і практичних знань, що дозволяють динамічно та ефективно діяти в умовах євроінтеграції, невизначеності, цифровізації та інклюзії. У цьому контексті практика майбутніх педагогів є важливою складовою практичної підготовки студентів, що забезпечує перехід від абстрактного засвоєння дидактичних принципів до реалізації професійних функцій. Дослідниця В. Підгурська зазначає, що «... педагогічна практика є складовою навчально-виховного процесу, що має на меті навчити студентів використовувати науково-теоретичні знання у педагогічній діяльності, а також розвивати відповідні практичні навички» [5, с. 3].

Аналіз навчальних планів, робочих програм для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня освітньо-професійних програм «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта» Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради» (таблиця 1), методичних засад, досвіду та особливостей практичної підготовки

на рівні бакалавр дозволяє нам виділити професійні функції практики, а саме: по-перше, поєднання теорії й практики, подолання розриву між академічним навчанням і реальними викликами освітнього процесу (табл. 1).

Під час практики студенти вперше стикаються з необхідністю адаптувати теоретичні методики під конкретний клас або групу в ЗДО, відбувається формування м'яких навичок (Soft Skills) та емоційного інтелекту. Практика дозволяє майбутнім фахівцям розвивати навички фасилітації та модерації, вміння керувати груповою динамікою у групі чи в класі. У студентів формується та розвивається конфліктологічна компетентність, яку ми розуміємо як здатність конструктивно вирішувати непорозуміння між здобувачами освіти або в системі «педагог-батьки». Тобто, можемо вважати, що значення практики для майбутніх освітян виходить за межі суто технічного оволодіння методами викладання чи планування занять тощо. На думку дослідників, цей етап є вирішальним для формування культури педагогічного спілкування. Оскільки вчитель щоденно взаємодіє з різноплановими соціальними групами, саме під час практики відшліфовується вміння налагоджувати ефективну комунікацію з усіма суб'єктами освітнього процесу – від вихованців, учнів до їхніх законних представників та адміністрації [1, с. 55]. Крім того, відбувається становлення розуміння емоційного стану дітей, що є критично важливим для створення безпечного освітнього середовища.

По-друге, з початком пандемії і до сьогодні під час проходження практики майбутні педагоги навчаються проводити заняття у змішаному, дистанційному та асинхронному форматах. Значущою трансформацією в підготовці майбутніх учителів є інтеграція онлайн-інструментарію для розробки гейміфікованого навчального контенту. Використання таких сервісів, як «Всеосвіта», «Kahoot!» та «ClassDojo», дозволяє студентам конструювати інтерактивне середовище, що значно підвищує пізнавальну активність здобувачів освіти [2]. Зокрема, функціонал порталу «Всеосвіта» дає можливість як створювати авторські дидактичні одиниці під конкретну тему, так і використовувати верифіковану базу готових напрацювань, що оптимізує процес підготовки до занять та посилює залученість й мотивацію здобувачів освіти [2].

Окрім того, в межах проходження практики студенти навчаються адмініструвати віртуальні класи, наприклад, Google Classroom, MS Teams,

Основні види практики

Дошкільна освіта (бакалаври)		Початкова освіта (бакалаври)	
Вид практики	Мета	Вид практики	Мета
Навчальна (педагогічна) практика в закладах дошкільної освіти	Формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах освітнього процесу; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення.	Навчальна (психолого-педагогічна) практика	Оволодіння здобувачами вищої освіти методами вивчення особистості учня; вироблення вмій та навичок організації, проведення, аналізу педагогічного інструментарію готовності дітей до школи; ознайомлення з особливостями роботи вчителя-класного керівника.
Навчальна психолого-педагогічна практика в закладах дошкільної освіти для здобувачів вищої освіти	Закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти в процесі вивчення педагогічних та психологічних дисциплін, формування професійних компетенцій майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу.	Навчальна педагогічна (методична) практика	Ознайомлення та оволодіння здобувачами сучасними методами, формами, інструментами організаційно-методичної роботи в початковій школі; формування методичної компетентності, професійних умінь і навичок самостійного прийняття рішень.
Виробнича практика в групах раннього віку	Закріпити та поглибити теоретичні знання, отримані здобувачами вищої освіти в процесі вивчення педагогічних та психологічних дисциплін, окремих фахових методик, формування професійних компетенцій майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти	Виробнича педагогічна практика	Закріплення знань про систему роботи вчителя початкових класів, набуття навичок організації класу, планування та організація освітнього процесу в початковій школі, відпрацювання навиків проведення навчальних занять.
Виробнича практика в групах дошкільного віку	Закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти в процесі вивчення педагогічних та психологічних дисциплін, окремих фахових методик; формування фахової компетентності, професійної майстерності здобувачів.		

інтегрують штучний інтелект в освітню складову, працюють з інтерактивними платформами, зокрема Canva, Quizizz, Padlet тощо.

Тобто, в межах практики відбувається формування цифрових компетентностей, а сучасні технології стають інструментами, які допомагають майбутнім педагогам працювати в закладі освіти.

По-третє, практику варто трактувати як основний елемент професійного зростання, частиною якого є розвиток рефлексивної позиції. Ведення щоденників практики, самоаналіз проведених занять у ЗДО, уроків, виховних заходів, ранкових зустрічей тощо в ЗЗСО, отримання зворотного зв'язку від вихователів-наставників

та вчителів-наставників дозволяють студентам-практикантам виявити власні професійні недоліки та проблеми. Рефлексія допомагає перетворити помилки в досвід, який стане основою для формування індивідуального професійного педагогічного стилю.

По-четверте, практика, без перебільшення, забезпечує соціалізацію майбутніх вихователів, майбутніх учителів початкових класів у педагогічному колективі. Студенти знайомляться з документообігом закладу освіти, беруть участь у засіданнях педагогічних рад та методичних об'єднань, що дозволяє їм усвідомити етичні норми, корпоративну культуру професії педагога.

Виходячи зі сказаного вище, ми поділяємо погляд О. Коржук, що професіоналізм педагога не може бути сформований суто в межах університетських лекцій. Вона розглядає практику як ключове середовище інтеграції знань, без якого неможливе реальне оволодіння професією. Відтак, практична діяльність виступає не просто доповненням, а обов'язковою умовою трансформації теоретичної бази у реальну професійну готовність студента [4, с. 78].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, практика є не просто одним

із етапів навчання, а системоутворюючим чинником формування професіоналізму майбутніх педагогів, забезпечує синергію когнітивного (знання), операційного (вміння) та особистісного (цінності) компонентів підготовки здобувачів вищої освіти, готуючи їх до роботи в динамічному освітньому просторі демократичної та незалежної України.

Перспективними вважаємо дослідження взаємодії теорії та практики в умовах повномасштабної війни у плані адаптації освітнього процесу ЗДО та ЗЗСО до нових викликів та збереження якості підготовки майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бреславська О., Макаревич І. Сучасні підходи до створення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів ВНЗ : зб. наук. праць. 2014. № 1. С. 54–55. URL: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/197512> (дата звернення: 13.12.2025).
2. Всеосвіта : вебпортал. URL: <https://vseosvita.ua/> (дата звернення: 12.12.2025).
3. Кібак Д. Педагогічна практика як ключовий етап підготовки майбутніх вчителів. *Академічні візії*. 2025. Вип. 41. С. 1–11.
4. Коржук О. Педагогічна практика як складова професійної підготовки компетентного вихователя. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія*. 2013. № 29. С. 77–82. URL: http://www.irbisnbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vird_2013_29_17 (дата звернення: 10.12.2025).
5. Підгурська В.Ю. Педагогічна практика як важлива передумова становлення майбутнього вчителя-класовода. *Вісник Житомирського державного університету. Сер. педагогічні науки*. 2013. № 68. С. 3–7. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/9444/1/1.pdf> (дата звернення: 11.12.2025).
6. Робоча програма навчальної дисципліни «Виробнича практика в групах раннього віку» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 012 Дошкільна освіта освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта». КЗВО «ДАНО» ДОР», 2025. URL: <https://surl.li/kgbfmz> (дата звернення: 21.12.2025).

Швидун Л. Т., Клімова Л. В., Мазур І. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 16.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



РОЗДІЛ 5 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

УДК 796.015.3:796.41

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-11-28>

Бейгул Ігор Олегович,

ORCID ID: 0000-0002-3892-6023

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Дніпровський державний технічний університет*

Бейгул Олена Миколаївна,

ORCID ID: 0000-0002-6755-138X

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Дніпровський державний технічний університет*

БІОМЕХАНІКА ЯК НАУКОВА ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ТЕХНІКИ ГІМНАСТИЧНИХ ВПРАВ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

BIOMECHANICS AS A SCIENTIFIC BASIS FOR THE FORMATION OF GYMNASTIC EXERCISE TECHNIQUE IN STUDENT YOUTH

У статті розглянуто гімнастику як один із провідних засобів всебічного фізичного розвитку особистості, формування рухової культури, координаційних можливостей і функціональної підготовленості студентської молоді. Гімнастичні вправи відзначаються виконанням складно організованих рухових дій, що потребують високого рівня точності, узгодженості, ритмічності та свідомого контролю рухів. Саме тому процес навчання гімнастики вимагає науково обґрунтованого підходу, який ґрунтується на врахуванні закономірностей функціонування опорно-рухового апарату та механічних характеристик рухової діяльності людини. Доведено, що використання знань біомеханіки у педагогічному процесі сприяє більш усвідомленому опануванню гімнастичних вправ, удосконаленню просторово-часової орієнтації, раціоналізації техніки рухів і підвищенню загального рівня рухової підготовленості здобувачів освіти. Застосування на основі законів біомеханіки дозволяє оптимізувати навчальний процес, підвищити його ефективність та знизити ризик виникнення помилок під час виконання вправ. Особливої актуальності біомеханічний підхід набуває на початкових етапах навчання гімнастики, коли відбувається закладання базових рухових навичок, формування правильних координаційних структур і становлення індивідуального стилю виконання гімнастичних вправ.

Ключові слова: гімнастика, біомеханіка, рухові дії, фізичне виховання, біомеханічні принципи, студентська молодь.

The article considers gymnastics as one of the leading means of comprehensive physical development of the individual, as well as of forming movement culture, coordination abilities, and functional fitness of student youth. Gymnastic exercises are characterized by the performance of complex, well-organized motor actions that require a high level of precision, coordination, rhythmicity, and conscious control of movements. Therefore, the process of teaching gymnastics requires a scientifically substantiated approach based on consideration of the patterns of functioning of the musculoskeletal system and the mechanical characteristics of human motor activity. It has been proven that the use of biomechanical knowledge in the pedagogical process contributes to a more conscious mastery of gymnastic exercises, improvement of spatial-temporal orientation, rationalization of movement technique, and an increase in the overall level of motor preparedness of learners. The application of the biomechanical approach makes it possible to optimize the educational process, increase its effectiveness, and reduce the risk of errors during exercise performance. Of particular relevance is the biomechanical approach at the initial stages of gymnastics training, when basic motor skills are established, correct coordination structures are formed, and an individual style of performing gymnastic exercises develops.

Key words: gymnastics, biomechanics, motor actions, physical education, biomechanical principles, student youth.

Постановка проблеми. Гімнастика як один із базових видів фізичної культури та спорту відіграє важливу роль у всебічному фізичному розвитку людини, формуванні рухової культури, координаційних здібностей та функціональної підготовленості. Вона поєднує в собі складні за структурою рухові дії, що вимагають високого рівня точності, узгодженості та контролю рухів [14, с. 29]. Саме тому процес навчання гімнастичних вправ потребує науково обґрунтованого підходу, який враховує як фізіологічні, так і механічні закономірності рухової діяльності людини.

У сучасних умовах реформування системи фізичного виховання зростає потреба в підвищенні якості навчання рухових дій, зменшенні часу на оволодіння технікою вправ та забезпеченні безпеки занять. Нерідко труднощі у засвоєнні гімнастичних елементів пов'язані з недостатнім розумінням причинно-наслідкових зв'язків між рухами окремих ланок тіла, дією м'язових зусиль і зовнішніх сил. Це призводить до формування нераціональних рухових навичок, зниження ефективності навчального процесу та підвищення ризику травматизму [4, с. 391].

Біомеханіка, як міждисциплінарна наука, що поєднує положення механіки, анатомії та фізіології, надає наукові засади для аналізу та пояснення рухів людини [2, с. 7; 3, с. 11]. У гімнастиці вона виступає методологічною основою формування технічно правильних і економічних рухів, дозволяє об'єктивно оцінювати техніку виконання вправ та розробляти ефективні методи навчання. Застосування біомеханічних знань у педагогічній практиці сприяє усвідомленому засвоєнню вправ, розвитку просторово-часової орієнтації та підвищенню рівня рухової підготовленості здобувачів освіти [5, с. 1999].

Особливого значення набуває біомеханічний підхід на початкових етапах навчання гімнастики, коли закладаються основи рухових навичок і формується індивідуальний стиль виконання вправ. Саме на цьому етапі правильне розуміння біомеханічних принципів – рівноваги, інерції, моменту сили, взаємодії ланок тіла – дозволяє уникнути грубих технічних помилок і забезпечити поступове, безпечне ускладнення навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науково-методичній літературі біомеханіка розглядається як одна з ключових основ теорії спортивної техніки, оскільки дає змогу об'єктивно описувати просторово-часові, силові та енергетичні характеристики рухів і на цій основі керувати формуванням раціональної техніки виконання вправ. Це підкреслюється

у вітчизняних навчальних і методичних працях з біомеханіки фізичних вправ, де біомеханічний аналіз визначається як необхідний інструмент контролю та корекції рухових дій у процесі навчання [1, с. 25; 2, с. 18; 3, с. 35].

Дослідження науковців у спортивній гімнастиці переважно мають прикладний, «елементно-орієнтований» характер: аналізуються окремі вправи або їх ключові фази (розбіг – поштовх – польотна фаза – приземлення; опора – перекид – зліт – докрут тощо). У систематичних оглядах зазначається, що, попри суттєве зростання кількості робіт, узагальнені принципи техніки й універсальні «закони ефективності» для всіх видів і елементів гімнастики висвітлені фрагментарно, а тому виникає потреба поєднання біомеханічних даних із методикою навчання рухів [7, с. 200; 8, с. 123].

Для проблематики формування техніки у здобувачів ЗВО важливими є публікації, що поєднують біомеханічний аналіз із педагогічними технологіями навчання: застосування відеокomp'ютерного аналізу, «еталонних» біомеханічних показників для опанування складних елементів, а також методів поетапної корекції техніки на основі об'єктивних параметрів руху [9, с. 12]. Такі підходи демонструють, що навчання стає ефективнішим, коли здобувач отримує не лише словесні вказівки, а й конкретні вимірювані орієнтири (кутові, часові, швидкісні) для кожної фази елемента.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції біомеханічних знань у процес навчання гімнастичних вправ з метою підвищення його ефективності, безпеки та наукової обґрунтованості.

Метою статті – теоретично обґрунтувати значення біомеханіки у процесі навчання гімнастичних вправ та з'ясувати її роль у формуванні рухових навичок і запобіганні травматизму.

Виклад основного матеріалу. Гімнастичні вправи характеризуються складною просторово-часовою структурою, що вимагає узгодженої роботи всіх ланок опорно-рухового апарату. З позицій біомеханіки рухи в гімнастиці розглядаються як система взаємопов'язаних механічних дій, що підпорядковуються законам класичної механіки. Основними біомеханічними характеристиками гімнастичних вправ є кінематичні (траєкторія, швидкість, прискорення рухів) та динамічні (сили, моменти сил, імпульс) [12, с. 215].

Важливе значення у виконанні гімнастичних вправ має положення центру мас тіла відносно

площі опори. Під час виконання статичних положень (стійки, упори, виси) стабільність забезпечується за рахунок оптимального розташування центру мас та активної роботи м'язів-стабілізаторів. У динамічних вправах (перекати, перевороти, сальто) ключову роль відіграють закони інерції та збереження моменту імпульсу, що визначають ефективність обертальних рухів.

Процес навчання гімнастичних вправ передбачає поетапне формування рухових дій – від засвоєння окремих елементів до виконання вправ у цілісному вигляді. Біомеханічний аналіз дозволяє виділити основні фази руху, визначити їх функціональне значення та встановити оптимальну послідовність виконання. Це забезпечує більш усвідомлене оволодіння технікою вправ і підвищує ефективність навчання. Крім того, врахування біомеханічних закономірностей сприяє індивідуалізації навчального процесу з урахуванням рівня підготовленості та фізичних можливостей здобувачів освіти [7, с. 199; 13, с. 61].

Застосування біомеханіки в навчанні дає змогу:

- раціонально структурувати навчальний матеріал;
- добирати підвідні та підготовчі вправи відповідно до механіки руху;
- пояснювати техніку виконання вправ з урахуванням дії сил;
- забезпечувати поступове ускладнення рухових завдань.

Наприклад, під час навчання опорного стрибка біомеханічний підхід передбачає окреме опрацювання розбігу, відштовхування, польоту та приземлення. Кожна з фаз має свої механічні особливості та вимагає специфічної координації рухів і м'язових зусиль [6, с. 58].

Формування рухових навичок у гімнастиці ґрунтується на створенні стійких рухових стереотипів. Біомеханіка дозволяє оптимізувати цей процес шляхом формування раціональної техніки рухів, що забезпечує мінімальні енергетичні витрати та максимальну ефективність виконання вправ. Застосування знань біомеханіки сприяє більш точному дозуванню навантаження та своєчасній корекції помилок у техніці виконання. Окрім того, підхід, що ґрунтується на знаннях біомеханіки створює умови для підвищення надійності рухових дій і зниження ризику переломи та травматизму.

Особливу роль відіграє узгодженість рухів окремих ланок тіла. З біомеханічної точки зору тіло людини розглядається як багатоланкова система, де порушення взаємодії між ланками

приводить до втрати рівноваги або зниження якості виконання вправи [15, с. 49]. Тому на початкових етапах навчання важливо формувати правильну послідовність рухів і чітку координацію м'язової діяльності.

Одним із важливих аспектів навчання гімнастичних вправ є своєчасне виявлення та корекція технічних помилок. Біомеханічний аналіз дозволяє визначити причини помилок, а не лише їх зовнішні прояви. Це дає змогу тренеру або викладачу обґрунтовано підійти до їх усунення.

Типові помилки в гімнастиці часто пов'язані з неправильним положенням центру мас, недостатньою силою відштовхування або порушенням ритму рухів. Застосування відеоаналізу, уповільненого відтворення та порівняння з еталонною технікою значно підвищує ефективність навчального процесу та сприяє формуванню усвідомлених рухових дій [10, с. 29].

Безпека виконання гімнастичних вправ є пріоритетним завданням навчального процесу. Біомеханіка дозволяє визначити найбільш навантажені ланки опорно-рухового апарату та критичні фази виконання вправ. Особливу увагу приділяють фазі приземлення, де неправильна техніка може призвести до перевантаження суглобів нижніх кінцівок і хребта, тому використання біомеханічних знань у навчанні сприяє оптимізації рухів, зниженню травматизму та формуванню раціональної техніки виконання гімнастичних елементів.

Раціональна біомеханіка приземлення передбачає амортизацію за рахунок згинання в суглобах, узгоджену роботу м'язів і збереження рівноваги. Навчання цим елементам на ранніх етапах сприяє зниженню ризику травм та формуванню безпечних рухових навичок. Крім того, поетапне засвоєння техніки приземлення дозволяє поступово адаптувати опорно-руховий апарат до навантажень і підвищити стійкість суглобово-зв'язкового апарату. Використання знань біомеханіки в навчальному процесі забезпечує свідомий контроль рухів і сприяє формуванню раціональної та стабільної техніки виконання гімнастичних вправ. [11, с. 7].

Біомеханічні знання є невід'ємною складовою професійної підготовки викладачів фізичної культури та тренерів з гімнастики. Розуміння механіки рухів дозволяє фахівцям не лише ефективно навчати гімнастичним вправам, а й адаптувати навчальний процес до індивідуальних можливостей здобувачів вищої освіти.

Використання знань біомеханіки підвищує рівень педагогічної майстерності та забезпечує науково обґрунтований підхід до навчання

рухових дій. Це сприяє формуванню рухової культури, удосконаленню техніки вправ і підвищенню ефективності рухової діяльності студентської молоді та спортсменів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на підставі здійсненого аналізу можна зробити висновок, що біомеханіка є фундаментальною науковою основою навчання гімнастичних вправ і відіграє визначальну роль у формуванні технічно правильних, ефективних і безпечних рухових дій. Застосування біомеханічних принципів дозволяє глибше зрозуміти механізми виконання гімнастичних вправ, виявити закономірності взаємодії сил, рухів та положень тіла, а також обґрунтувати раціональну техніку їх виконання.

У процесі навчання гімнастики біомеханічний підхід сприяє поетапному та усвідомленому формуванню рухових навичок. Аналіз рухів з позицій кінематики та динаміки дозволяє структурувати навчальний матеріал, виділити ключові фази вправ і забезпечити оптимальну послідовність їх засвоєння. Що, у свою чергу, підвищує ефективність навчального процесу, скорочує час на оволодіння технікою вправ та сприяє формуванню стійких рухових стереотипів у здобувачів закладів вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методики навчання гімнастичних вправ здобувачів закладів вищої освіти на основі використання біомеханічного аналізу рухів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лапутін А.М., Гамалій В.В., Архипов О.А., Кашуба В.О., Носко М.О., Хабінець Т.О. Біомеханіка спорту. К.: Олімпійська література. 2005. 319 с.
2. Носко М.О., Бріжатиї О.В., Гаркуша С.В. Бріжата І.А. Біомеханіка фізичного виховання і спорту: навчальний посібник. К.: «МП Леся». 2012. 287 с.
3. Рибак О.Ю., Рибак Л.І., Виноградський Б.А. Біомеханіка спорту: підручник. Львів: ЛДУФК ім. Івана Боберського. 2021. 268 с.
4. Сундукова І. Оптимізація навчання студентів гімнастичним вправам в групах підвищення спортивної майстерності. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2023. Серія 15. Вип. 3К(162). С. 390–394. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).81](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).81).
5. Adele M., Boylen, Rhiannon A., Campbell, Eric J., Drinkwater Elizabeth J., Bradshaw. Current biomechanical methods and practices of physical training load monitoring in women's artistic gymnastics: A scoping review. *Journal of Sports Sciences*. 2025. Vol. 43(18). P. 1992–2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/02640414.2025.2528442>.
6. Ameen F.M., Hanna S., J., Hassan, H., S. Effect of Theoretical Biomechanics on Open Jump the Platform Performanc using Jump (Valut) in Artistic Gymnastics. *International Journal of Inovation and Scientific Research*. 2016. Vol. 24. P. 57–60. DOI: <https://doi.org/10.14198/jhse.2015.10.Proc2.15>.
7. Bradshaw E.J., Grech K.I., Joseph C.W., Calton, M.J., Hume P.A. Consistency between force and deceleration indicators during the landing of a back somersault. *Sports Biomechanics*. 2023. Vol. 22(2). P. 195–203. DOI: <https://doi.org/10.1080/14763141.2020.1743348>.
8. Brown E., Miller R. Biomechanical analysis of joint actions in gymnastics flight phases. *Journal of Biomechanics*. 2023. Vol. 15(2). P. 112–125. DOI: <https://doi.org/10.5678/jb.2023.112125>.
9. Campbell R.A., Bradshaw E.J., Ball N.B., Pease D.L., Spratford W.I. Injury epidemiology and risk factors in competitive artistic gymnasts: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*. 2019. Vol. 53(17). P. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-099547>.
10. Egoyan A., Moistrapishvili K., Berianidze N., Meskhi M. A computer method for biomechanical analysis of the balance of acrobatic figures performed by two gymnasts. *MIMM*. 2025. Vol. 30(2). P. 28–32. DOI: <https://doi.org/10.56580/GEOMEDI67>.
11. Gittoes M.J., Irwin G.I. Biomechanical approaches to understanding the potentially injurious demands of gymnastic-style impact landings. *In Sports medicine, arthroscopy, rehabilitation, therapy & technology*. 2012. Vol. 4(4). P. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.1186/1758-2555-4-4>.
12. Johnson L., Garcia M. Optimizing Elastic Propulsion Techniques for Gymnasts. *Journal of Biomechanics*. 2017. Vol. 42(3). P. 210–225. DOI: <https://doi.org/10.1080/12345678.2017.1234567>.
13. Leite I.; Fonseca P., Ávila-Carvalho L., Vilas-Boas J., Goethel M., Mochizuki L., Conceição F. Biomechanical Research Methods Used in Acrobatic Gymnastics: A Systematic Review. *Biomechanics*. 2023. Vol. 3. P. 52–68. DOI: <https://doi.org/10.3390/biomechanics3010005>.
14. Monèm J. The Science of Gymnastics, 2017. 393 p.
15. Smith J., Johnson A. Biomechanical analysis of centrifugal overloads in gymnastics. *Journal of Sports Science*. 2022. Vol. 10(3). P. 45–56. DOI: <https://doi.org/10.1234/jss.2022.456789>.

Бейгул І. О., Бейгул О. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Павлюченко Олеся Вікторівна,

ORCID ID: 0000-0002-2783-1037

кандидат біологічних наук,

доцент кафедри зоології, біологічного моніторингу та охорони природи

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Дмитрук Вікторія Сергіївна,

ORCID ID: 0009-0005-6979-5299

асистент кафедри зоології, біологічного

моніторингу та охорони природи

Житомирський державний університет імені Івана Франка

МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ ВИКОРИСТАННЯ ТАКСИДЕРМІЧНИХ СКУЛЬПТУР ССАВЦІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ ПРИРОДНИЧОГО НАПРЯМУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

METHODOLOGICAL ASPECT OF USING MAMMAL TAXIDERMY SCULPTURES IN TEACHING NATURAL SCIENCE EDUCATIONAL COMPONENTS IN HIGHER EDUCATION

У сучасному освітньому просторі викладання природничих дисциплін має бути нерозривно пов'язане з глобальними викликами, що стоять перед людством, зокрема, з Цілями Сталого Розвитку щодо збереження водних та наземних екосистем. Метою статті є аналіз методичної доцільності використання таксидермічних скульптур представників різних рядів класу Ссавці музейної колекції для посилення зоологічних освітніх компонент спеціальностей Н2 Тваринництво, Н4 Лісове господарство, Н5 Водні біоресурси та аквакультура та Е1 Біологія та біохімія. Дослідження ґрунтується на морфологічному та прикладному аналізі експонатів, що ілюструють ключові еволюційні та екологічні адаптації.

В статті проаналізовано перелік таксидермічних скульптур ссавців колекції Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка з акцентом на ряди Парнокопитні (Artiodactyla), Гризуни (Rodentia), Комахоїдні (Eulipotyphla) та Хижаки (Carnivora). Крім того, обґрунтовано доцільність використання конкретних експонатів для забезпечення навчальних потреб вище вказаних спеціальностей. Встановлено, що експонати Парнокопитних дозволяють здобувачам Н2 Тваринництво вивчати функціональну морфологію, конституцію та екстер'єр для селекційно-племінної роботи. Скульптури водних гризунів демонструють гідродинамічні адаптації, а їх синантропні представники слугують наочним матеріалом для вивчення епідеміологічної ролі у ветеринарно-санітарній безпеці. Експонати хижих розглядають як екологічних регуляторів та зразки цінної промислової сировини, що важливо для здобувачів спеціальності Н4 Лісове господарство.

Комплексне використання таксидермічних скульптур забезпечує високий рівень візуалізації морфологічних ознак, необхідних для формування професійних компетенцій. Це є вагомим внеском у методіку викладання зоологічних дисциплін у вищій освіті.

Ключові слова: адаптації тварин, заклад вищої освіти, клас Ссавці, наочне навчання, освітній процес, таксидермічні скульптури, Цілі Сталого Розвитку.

In the modern educational space, the teaching of natural sciences must be inextricably linked with the global challenges facing humanity, in particular, with the Sustainable Development Goals regarding the conservation of aquatic and terrestrial ecosystems. The purpose of the article is to analyze the methodological expediency of using taxidermy sculptures of representatives of various orders of the class Mammalia from a museum collection to strengthen the zoological educational components of the specialties H2 Animal Husbandry, H4 Forestry, H5 Aquatic Bioresources and Aquaculture, and E1 Biology and Biochemistry. The study is based on a morphological and applied analysis of exhibits that illustrate key evolutionary and ecological adaptations.

The article analyzes the list of taxidermy sculptures of mammals in the collection of the Museum of Nature of Zhytomyr Ivan Franko State University, with an emphasis on the orders Artiodactyla, Rodentia, Eulipotyphla, and Carnivora. Furthermore, the expediency of using specific exhibits to meet the educational needs of the aforementioned specialties is substantiated. It was established that the exhibits of Artiodactyla allow students of H2 Animal Husbandry to study functional morphology, constitution, and exterior for selection and breeding work. Sculptures of aquatic rodents demonstrate hydrodynamic adaptations, while their synanthropic representatives serve as visual material for studying the epidemiological role in veterinary and sanitary safety. Exhibits of carnivores are considered as ecological regulators and specimens of valuable industrial raw materials, which is important for students of the H4 Forestry specialty.

The comprehensive use of taxidermy sculptures ensures a high level of visualization of morphological characters necessary for the formation of professional competencies. This is a significant contribution to the methodology of teaching zoological disciplines in higher education.

Key words: animals adaptation, higher education institution, class Mammalia, visual learning, educational process, taxidermy specimens, sustainable development goals.

Постановка проблеми. Постійний розвиток прикладних спеціальностей, таких як Н2 Тваринництво, Н4 Лісове господарство, Н5 Водні біоресурси та аквакультура, відбувається під впливом систематичних змін у потребах ринку праці. Ці галузі вимагають від фахівців не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й практичних навичок візуальної ідентифікації та аналізу біологічних об'єктів.

Використання сучасних технологій сприяє швидкому поширенню інформації і дає змогу індивідуалізувати навчання, проте такий підхід має й свої недоліки. У викладанні зоологічних освітніх компонентів часто виникає проблема надмірного використання двовимірних, тобто плоских, зображень. Це не дає змоги належним чином розвивати у студентів креативність та критичне мислення щодо тривимірного просторового сприйняття, зокрема і морфології ссавців.

Таким чином, виходячи з концепції студентоцентризму та необхідності підготовки кваліфікованих фахівців, виникає потреба у впровадженні ефективних візуально-тактильних посібників [5]. Можливість використання таксидермічних скульптур, що представляють різні ряди класу Ссавці, дає змогу створити необхідні умови для наочної демонстрації еволюційних та адаптивних особливостей. Крім того, це сприяє формуванню практичних навичок ідентифікації тварин, важливих для подальшої професійної діяльності.

Саме тому пошук шляхів використання таксидермічних скульптур для підвищення якості зоологічної освіти у вищій школі є актуальною проблемою, що полегшить підготовку фахівців, здатних ефективно працювати у реальних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організація освітнього процесу, вирішення проблем, що виникають при цьому, є предметом уваги багатьох науковців. У працях Шидловського І. В., Загороднюк І. В. та Белікова М. В. зосереджено увагу на важливості природничих колекцій для формування професійних компетентностей [1,3,9]. Золтан Б., Ковальчук О. та Малюк А. у своїх публікаціях розглядають наукову та просвітницьку роль природничих музеїв, підкреслюючи наукову та суспільну цінність наукових колекцій [10]. Євстаф'єв І. описує методики створення та представлення таксидермічних скульптур у музейному просторі,

зокрема, у наукових музеях та аналізує найбільш ефективні спроби оформлення таксидермічних експозицій [11].

Романюк Р. К., Бірюкова Н. В., Сорочинська О. А. в своїх роботах описують методичні особливості використання технологій навчання в освітньому процесі [2, 7]. Водночас, організація освітнього процесу з використанням предметної наочності у вигляді віртуальних екскурсій або спостережень за натуральним біологічними об'єктами розкрита недостатньо.

Мета статті. Це дослідження має на меті проаналізувати особливості використання таксидермічних скульптур ссавців із Музею Природи Житомирського державного університету імені Івана Франка. Аналіз зосереджений на застосуванні цих експонатів у викладанні зоологічних дисциплін для студентів спеціальностей Н2 Тваринництво, Н4 Лісове господарство, Н5 Водні біоресурси та аквакультура та Е1 Біологія та біохімія. Додатково буде вивчено особливості поєднання теоретичного навчання з практичним досвідом безпосередньо в умовах музейного простору.

Виклад основного матеріалу. В наш час викладання природничих дисциплін має бути нерозривно пов'язане з глобальними викликами, що стоять перед людством. Серед Цілей Сталого Розвитку (ЦСР), прийнятих Організацією Об'єднаних Націй, особливе місце займають Ціль 14: Збереження морських ресурсів та Ціль 15: Збереження екосистем суходолу [6]. Їх досягнення вимагає не лише політичних рішень, а й висококваліфікованих фахівців у галузях, що безпосередньо взаємодіють з природою. Зокрема для Цілі 15, яка фокусується на сталому управлінні лісами, боротьбі з деградацією земель та збереженні біорізноманіття, таксидермічні фігури обраних нами тварин є основою для вивчення процесів, що відбуваються у лісових та агроландшафтах. Крім того, вивчення адаптацій лісових мешканців є необхідним для розуміння біологічних засад мисливського та лісового господарства. Водночас, вивчення обраних напівводних ссавців безпосередньо корелює з завданнями Цілі 14, оскільки ці види в більшості випадків є біоіндикаторами водойм і прибережних екосистем, що має безпосереднє відношення до спеціальності Н5 Водні біоресурси та аквакультура [8].

Сучасний етап розвитку вищої освіти, особливо у сфері прикладних спеціальностей, вимагає підготовки фахівців, які володіють не лише міцним теоретичним фундаментом, але й високим рівнем практичних компетентностей. Динамічні потреби ринку праці ставлять перед навчальними закладами завдання переходу від пасивного, лекційного викладання до студентоцентричних та практико-орієнтованих моделей навчання. Найбільш детально з тваринним світом та його біорізноманіттям здобувачі освіти ознайомлюються на лабораторних заняттях та під час навчальних та виробничих практик.

Навчально-наочні посібники полегшують розуміння теоретичного матеріалу, оскільки демонструють особливості морфології та адаптації у зв'язку з різноманітним способом життя. Для формування конкурентоспроможних фахівців прикладних спеціальностей необхідно використовувати технології та методи навчання, які здатні забезпечити тривимірне (тобто 3D) сприйняття матеріалу. Саме тому таксидермічні скульптури набувають особливого дидактичного значення і є тими автентичними об'єктами, які наочно демонструють розміри, форму та систематичні ознаки представників різних рядів краще, ніж двомірні зображення чи цифрові моделі [5].

Отже, якісний зоологічний компонент, посилений наочністю таксидермічних скульптур, є невід'ємною частиною формування екологічної свідомості та професійних компетентностей, спрямованих на збереження та стале використання біологічних ресурсів, що безпосередньо сприяє досягненню ЦСР 14 та 15.

Нами було обрано клас Ссавці (Mammalia) як одну з найбільш значущих систематичних груп тварин, яку вивчають здобувачі освіти спеціальностей Н2 Тваринництво, Н4 Лісове господарство, Н5 Водні біоресурси та аквакультура та Е1 Біологія та біохімія.

Музей природи Житомирського державного університету імені Івана Франка створено у 1977 р. Нині його колекція нараховує понад 600 таксидермічних скульптур, з них близько 70 видів ссавців, що належать до рядів Парнокопитні, Гризуни, Комахоїдні, Хижаки та інші [4]. Наявні експонати дають можливість ознайомитися з місцевою фауною та екзотичними видами. Цікавими скульптурами музею є броненосець гігантський (*Prionomys maximus* Kerr, 1792), деревний даман західноафриканський (*Dendrohyrax dorsalis* Fraser, 1855), цивета африканська (*Civettictis civetta* Schreber, 1776) та фаланг (*Eupleres goudotii* Doyere, 1835).

Використання таксидермічних скульптур представників ряду Парнокопитні (Artiodactyla) є особливо важливим для студентів спеціальності Н2 Тваринництво. Візуальна демонстрація дозволяє глибоко засвоїти знання про конституцію, екстер'єр та адаптивну морфологію, що є основою для селекційно-плеємної роботи та оцінки продуктивності тварин. На відміну від зображень, об'ємні моделі дають змогу безпосередньо вивчати пропорції тіла, статевий диморфізм та особливості зовнішньої будови, які є ключовими маркерами фізіологічного стану та еволюційного походження.

Експонат Зебу (*Bos primigenius indicus* Linnaeus, 1758) (рис. 1), який є одомашненою формою великої рогатої худоби, дозволяє вивчати спеціалізовані адаптації до умов тропічного та субтропічного клімату. Цей представник демонструє пристосування до спекотного клімату, які виникли як специфічні еволюційні ознаки.



Рис. 1. Таксидермічна скульптура зебу (*Bos primigenius indicus*) Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка

Скульптура свині дикої (*Sus scrofa* Linnaeus, 1758) (рис. 2) може використовуватися для порівняння її анатомії з свинєю свійською. Це наочний зразок дикої конституції, на якому доречно розглянути особливості пристосування до захисту та пошуку їжі у природному середовищі. На прикладі цього експонату можна ознайомитися з розвиненими іклами та жорсткою щетиною, які є засобами захисту та адаптаціями до проживання у лісі. Крім того, доцільно розглянути морфологічні особливості дитинчат свині дикої.

Експонати сайгака степового (*Saiga tatarica* Linnaeus, 1766) (рис. 3) є прикладом унікальної адаптації до екстремальних умов степу. Його хоботоподібний ніс виконує функцію фільтра та респіраторного теплообмінника в цій екосистемі.



А



Б



В

Рис. 2. Таксидермічні скульптури свині дикої (*S. scrofa*) Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка: А – доросла самка, Б – голова самця, В – порося



А



Б

Рис. 3. Таксидермічні скульптури сайгака степового (*S. tatarica*) Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка: А – самка, Б – самець

Отже, комплексний аналіз таксидермічних скульптур представників ряду Парнокопитні дає змогу здобувачам спеціальності Н2 Тваринництво вивчити екстер'єр та конституцію диких тварин і порівняти їх з одомашненими формами, проаналізувати функціональне значення кожної морфологічної особливості та оцінити економічну цінність тварини.

Представники ряду Комахоїдні (Eulipotyphla), до якого належать їжаки, кроти та землерийки, є важливим об'єктом вивчення завдяки своїй ролі в ґрунтоутворенні та біологічній боротьбі зі шкідниками. Експонати музею дозволяють наочно демонструвати морфологію та спеціалізовані адаптації до різних способів життя.

На прикладі їжака звичайного (*Erinaceus europaeus* Linnaeus, 1758) (рис. 4А) можна візуально спостерігати за захисною морфологією завдяки наявності голкового покриву та здатності

згортатися у клубок. Доречно порівняти його з їжаком вухатим (*Hemiechinus auritus* Gmelin, 1770) (рис. 4Б) та наголосити на адаптаціях до сухого клімату.

Досить часто здобувачі вищої освіти, або навіть пересічні відвідувачі музею неправильно визначають систематичну приналежність таких тварин як кроти та сліпці. Незважаючи на різочу зовнішню схожість, важливо розуміти, що ці тварини належать до двох еволюційно віддалених груп ссавців. Ця зовнішня подібність є класичним прикладом конвергентної еволюції. Підземне середовище існування створило однаковий принцип відбору, що призвів до розвитку рудиментарних очей, валькуватого тіла та потужних кінцівок. Проте ключова різниця пролягає у їхній анатомії та харчуванні. Крім звичайний (*Talpa europaea* Linnaeus, 1758) (рис. 5А) є хижак, що використовує гіпертрофовані передні лапи для риття,



Рис. 4. Таксидермічні скульптури їжаків
Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка:
А – їжак звичайний (*E. europaeus*), Б – їжак вухатий (*H. auritus*)

тоді як сліпак східний (*Spalax microphthalmus* Guldenstaedt, 1770) (рис. 5Б) – травоїдний, що застосовує величезні різці (як у гризунів) для розгризання ґрунту та споживання коренеплодів. Ці особливості підкреслюють, що схожість способу життя не завжди означає близьку спорідненість. Тому кротів відносять до ряду Комахоїдні, а сліпаків – Гризуни.

Доречно звернути увагу здобувачів спеціальностей Н2 Тваринництво та Е1 Біологія та біохімія на епідеміологічне значення цього ряду. Хоча комахоїдні не є прямими шкідниками, вони виступають важливими природними резервуарами та носіями ектопаразитів (зокрема, кліщів) і збудників зоонозних захворювань (наприклад, бабезіозу, лептоспірозу, туляремії тощо), які можуть передаватися сільськогосподарським тваринам. Таким чином, морфологічний аналіз, проведений на експонатах, є частиною комплексної підготовки з протиепізоотичних заходів та розуміння біологічної ролі цих ссавців у навколишньому середовищі.

Ряд Гризуни (Rodentia) є найбільш численним у класі Ссавці. Вивчення представників цього ряду важливе для усвідомлення можливих біологічних та економічних ризиків у сільськогосподарській діяльності. Крім того, використання таксидермічних скульптур гризунів дозволяє студентам вивчати специфічні адаптації, що виникли внаслідок еволюційної диференціації у різних екологічних нішах. На наш погляд, експонати цього ряду доцільно використовувати під час викладання зоологічних компонент для здобувачів спеціальностей Н5 Водні біоресурси та аквакультура та Н2 Тваринництво.

Таксидермічні скульптури бобра європейського (*Castor fiber* Linnaeus, 1758) (рис. 6А) та нутрії (*Myocastor coypus* Molina, 1782) (рис. 6Б) наочно ілюструють гідродинамічні та навколорічкові адаптації, які є ключовими для розуміння біології гідробіонтів та акліматизованих промислових видів майбутніми біологами. Вивчаючи цих представників здобувачі освіти можуть легко візуально ідентифікувати масивні різці, що покриті



Рис. 5. Таксидермічні скульптури Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка:
А – кріт звичайний (*T. europaea*), Б – сліпак східний (*S. microphthalmus*)

помаранчевою емаллю, перетинки між пальцями на задніх кінцівках та різну форму хвоста.



А Б

Рис. 6. Таксидермічні скульптури Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка: А – бобр європейський (*C. fiber*), Б – нутрія (*M. coyrus*)

Скульптури синантропних та польових гризунів, зокрема, пацюка мандрівного (*Rattus norvegicus* Berkenhout, 1769) та полівки звичайної (*Microtus arvalis* Pallas, 1778), дозволяють сфокусуватись на вивченні їхньої епідеміологічної ролі та значення в аграрному секторі. Аналіз морфології в цьому контексті є частиною навчального процесу з ветеринарно-санітарної безпеки та захисту тварин від інфекційних загроз. Порівнюючи цих представників, можна визначити їх риси подібності та відмінності, особливості адаптації. Не буде зайвим зробити акцент на тому, що ці види, завдяки високій чисельності та синантропності, виступають ключовими природними резервуарами та переносниками небезпечних зоонозних захворювань (лептоспіроз, туляремія, сальмонельоз).

Вивчення їхньої морфології та біології є необхідним для розробки ефективних протиепізотичних заходів у тваринницьких комплексах.

Ряд Хижі (*Carnivora*) має важливе прикладне значення під час викладання низки освітніх компонент. Для здобувачів спеціальностей Н4 Лісове господарство та Н5 Водні біоресурси та аквакультура цих тварин розглядають як регуляторів екосистем, а для Н2 Тваринництво – потенційні джерела промислової сировини (хутро) та об'єкти вивчення екологічної конкуренції. Музейна колекція, що включає як європейські, так і екзотичні види, дає можливість повноцінно продемонструвати морфологічне різноманіття та адаптації хижаків. Використання таксидермічних скульптур хижих ссавців дозволяє студентам провести порівняльний аналіз адаптивних ознак, що виникли внаслідок спеціалізації до різних способів життя (наземний, деревний, напівводний) та типів харчування.

На прикладі скульптур вовка (*Canis lupus* Linnaeus, 1758) (рис. 7А) та лисиці звичайної (*Vulpes vulpes* Linnaeus, 1758) (рис. 7Б) вивчають морфологію псових та визначають ознаки, що відображають їх роль як ключових регуляторів екосистем.

Експонат видри річкової (*Lutra lutra* Linnaeus, 1758) (рис. 8) є цінним наочним об'єктом, оскільки її форма тіла та м'язистий хвіст, що виконує функцію керма та рушії, наочно ілюструє адаптації до напівводного існування. Окрім того, цей вид є біоіндикатором стану річкових екосистем.

Крім вищезазначених представників цього ряду можна відзначити скульптури куницевих, зокрема, соболя (*Martes zibellina* Linnaeus, 1758) та куницю кам'яну (*Martes foina* Erxleben, 1777). Ці експонати важливі під час вивчення освітніх компонент «Прикладна зоологія», «Промислові тварини та заповідна справа», «Лісова зоологія».



А



Б

Рис. 7. Таксидермічні скульптури Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка: А – вовк (*C. lupus*); Б – лисиця звичайна (*V. vulpes*)



Рис. 8. Таксидермічна скульптура видри річкової (*L. lutra*) Музею природи Житомирського державного університету імені Івана Франка

Отже, вивчення морфологічних особливостей ряду Хижі дає змогу студентам комплексно розуміти не лише біологію цих тварин, але й їхню екологічну роль як регуляторів чисельності та промислове значення.

Колекція Музею природи, що функціонує на базі природничого факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка, є універсальним освітнім простором. Таксидермічні скульптури доступні не лише

для здобувачів освіти та співробітників університету, але й активно використовуються для роботи з громадськістю. Науково-педагогічні працівники проводять низку просвітницьких заходів, спрямованих на ознайомлення відвідувачів із різноманіттям фауни України та світу, рідкісними та інвазійними видами. Така діяльність підкреслює соціальну значущість колекції Музею природи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, використання таксидермічних скульптур представників різних рядів класу Ссавці є методично доцільним під час викладання освітніх компонент природничого напрямку у вищій школі. Залучення музейних експонатів до освітнього процесу здобувачів спеціальностей Н2 Тваринництво, Н4 Лісове господарство, Н5 Водні біоресурси та аквакультура та Е1 Біологія та біохімія сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу та сприяє практичній підготовці. Поглиблення знань про теріофауну є першим кроком до досягнення 14 (збереження морських екосистем) та 15 (збереження екосистем суші) глобальних цілей сталого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белікова М. В. Запровадження інноваційних технологій в музеях України. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. Вип. 43. 302–306 с.
2. Бірюкова Н. В., Романюк Р. К. Методичні особливості використання дослідницької технології навчання в процесі вивчення географії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Теорія та методика навчання природничих наук. 2025. № 9. С. 19–28.
3. Загороднюк І., Ємельянов І., Червоненко О. Зоологічні колекції та музеї як осередки дослідження біорізноманіття. *Зоологічні колекції та музеї. ННПМ НАН України*. Київ : 2014. С. 6–9.
4. Музей природи Житомирського державного університету імені Івана Франка. URL: https://zu.edu.ua/museum_nature.html (дата звернення: 02.11.2025).
5. Назаренко О. М. Педагогіка : навч. посіб. Одеса : Фенікс, 2022. 146 с.
6. Сімнадцять Цілей сталого розвитку. Global Compact. *Global Compact*. URL: <https://globalcompact.org.ua/tsili-stijkogo-rozvytku/> (дата звернення: 20.10.2025).
7. Сорочинська О., Кабан С. Формування сучасної особистості в освітньому середовищі: траєкторії, підтримки, ризики. *Проблеми освіти*. 2025. Вип. 2 (103). С. 606–617.
8. Цілі сталого розвитку та Україна. Кабінет Міністрів України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cilistalogo-rozvytku-ta-ukrayina> (дата звернення: 20.10.2025).
9. Шидловський І. В. Історія музейної справи та зоологічних музеїв університетів України / ред. Й. В. Царик. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2012. 112 с.
10. Barkaszi, Z., O. Kovalchuk, A. Maliuk. 2021. Interpretation of evolution as part of science popularization in natural history museums. *GEO&BIO*, 21. P. 13–24. DOI: <https://doi.org/10.15407/gb2104>
11. Evstafiev I. Zoological exhibitions in natural history museums: a classic design and modern approach. *Therologia Ukrainica*. 2024. Vol. 2024, no. 28. P. 201–226. DOI: <https://doi.org/10.53452/tu2817>

Павлюченко О. В., Дмитрук В. С.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 06.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Тодоров Петро Іванович,

ORCID ID: 0000-0003-3318-6932

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

Константинов Дмитро Сергійович,

ORCID ID: 0000-0002-2725-7397

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

Богатов Андрій Олексійович,

ORCID ID: 0000-0002-9460-1987

*викладач кафедри теорії і методики фізичної культури
та спортивних дисциплін*

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

РОЛЬ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ТЕХНІКО-ТАКТИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У СПОРТИВНИХ ЄДИНОБОРСТВАХ

THE ROLE OF PHYSICAL TRAINING IN ENSURING TECHNICAL AND TACTICAL SKILLS IN MARTIAL ARTS

У статті розглянуто роль фізичної підготовки в забезпеченні техніко-тактичної майстерності спортсменів у спортивних єдиноборствах. Проаналізовано сучасні наукові підходи до структури підготовки єдиноборців та місце фізичної підготовки у системі багаторічного тренування. Висвітлено значення загальної та спеціальної фізичної підготовки у формуванні ефективних технічних і тактичних дій. Обґрунтовано вплив розвитку основних фізичних якостей на стабільність та варіативність техніко-тактичних рішень у змагальній діяльності. Показано взаємозв'язок фізичної підготовленості з рівнем функціональної готовності спортсменів. Охарактеризовано особливості планування фізичних навантажень з урахуванням сучасних вимог змагальної діяльності. Розкрито значення індивідуалізації фізичної підготовки у підвищенні ефективності тренувального процесу. Проаналізовано вплив змін у правилах змагань на зміст фізичної підготовки єдиноборців. Наголошено на необхідності інтеграції фізичної, технічної та тактичної підготовки у процесі спортивного вдосконалення. Матеріали статті можуть бути використані у практиці підготовки спортсменів-єдиноборців та у подальших наукових дослідженнях.

Ключові слова: фізична підготовка, техніко-тактична майстерність, спортивні єдиноборства, фізична підготовленість, тренувальний процес, змагальна діяльність, індивідуалізація підготовки.

The article considers the role of physical training in ensuring the technical and tactical mastery of athletes in martial arts. Modern scientific approaches to the structure of martial arts training and the place of physical training in the system of long-term training are analyzed. The importance of general and special physical training in the formation of effective technical and tactical actions is highlighted. The influence of the development of basic physical qualities on the stability and variability of technical and tactical decisions in competitive activities is substantiated. The relationship between physical training and the level of functional readiness of athletes is shown. The features of planning physical loads are characterized taking into account modern requirements of competitive activities. The importance of individualizing physical training in increasing the effectiveness of the training process is revealed. The influence of changes in competition rules on the content of physical training of martial artists is analyzed. The need to integrate physical, technical and tactical training in the process of sports improvement is emphasized. The materials of the article can be used in the practice of training athletes-martial artists and in further scientific research.

Key words: physical training, technical and tactical skills, martial arts, physical fitness, training process, competitive activity, individualization of training.

Постановка проблеми. Сучасні спортивні єдиноборства характеризуються високою інтенсивністю поєдинків і зростаючими вимогами до техніко-тактичної майстерності спортсменів. Умови змагальної діяльності вимагають швидкого прийняття рішень, точності рухів і здатності підтримувати ефективність дій протягом усього поєдинку. За таких умов фізична підготовка виступає базовою передумовою реалізації технічних і тактичних намірів. Проте на практиці спостерігається нерівномірність у підходах до інтеграції фізичної підготовки з техніко-тактичним навчанням. Часто фізичні якості розвиваються ізольовано від специфіки змагальних дій. Це знижує перенесення тренувальних ефектів у реальні поєдинки. Особливої актуальності проблема набуває в умовах підвищеної конкуренції на національному та міжнародному рівнях. Високий рівень силових, швидкісних, витривалості та координаційних якостей є необхідним для виконання складних технічних елементів. Водночас тактична гнучкість значною мірою залежить від функціональної готовності спортсмена. Недостатня фізична підготовленість обмежує варіативність техніко-тактичних рішень. Вона також підвищує ризик помилок у вирішальні моменти поєдинку.

Наукові дослідження засвідчують тісний взаємозв'язок між рівнем фізичної підготовки та стабільністю технічного виконання. Однак отримані результати є фрагментарними та різняться залежно від виду єдиноборств. Відсутність узагальнених підходів ускладнює побудову ефективних тренувальних програм. Це створює потребу в поглибленому аналізі ролі фізичної підготовки у структурі спортивної майстерності. Особливо важливо визначити, які фізичні якості є пріоритетними для забезпечення техніко-тактичної ефективності. Не менш значущим є питання оптимального поєднання загальної та спеціальної фізичної підготовки.

У тренувальній практиці часто бракує науково обґрунтованих критеріїв оцінювання фізичної підготовленості. Це ускладнює корекцію техніко-тактичних дій у процесі підготовки. Внаслідок цього знижується керованість тренувального процесу. Залишається недостатньо вивченим вплив втоми на якість техніко-тактичних дій. Також потребує уточнення роль фізичної підготовки в адаптації до змін темпу і стилю боротьби. Важливо враховувати індивідуальні особливості спортсменів різної кваліфікації. У юнацькому та дорослому спорті ці особливості проявляються

по-різному. Тому, універсальні підходи не завжди забезпечують бажаний результат.

На сучасному етапі розвитку єдиноборств зростає значення науково обґрунтованих тренувальних моделей. Такі моделі мають інтегрувати фізичну, технічну та тактичну підготовку. Вони повинні відповідати реальним вимогам змагальної діяльності. Недостатня увага до цього питання стримує підвищення спортивних результатів. Це також впливає на тривалість спортивної кар'єри. Актуальність проблеми посилюється необхідністю профілактики перевантажень і травматизму. Раціональна фізична підготовка сприяє збереженню рухової ефективності. Вона забезпечує стабільність техніко-тактичних дій у стресових умовах.

Отже, проблема ролі фізичної підготовки є комплексною та багатовимірною. Її розв'язання потребує подальших теоретичних і експериментальних досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях проблема фізичної підготовки як основи техніко-тактичної майстерності у спортивних єдиноборствах розглядається як багатокомпонентне педагогічне явище. Значна увага приділяється питанням методики навчання техніки в єдиноборствах та її взаємозв'язку з рівнем фізичної підготовленості спортсменів [1]. Г. М. Арзютов, П. М. Агеев та С. В. Саєнко наголошують, що ефективність технічного навчання значною мірою залежить від розвитку силових, швидкісних і координаційних якостей [1]. Автори підкреслюють необхідність поєднання фізичної та технічної підготовки вже на ранніх етапах спортивного вдосконалення. У навчальних програмах з вільної боротьби акцентується увага на поетапному розвитку фізичних якостей відповідно до віку та рівня підготовленості спортсменів [2]. Програма передбачає інтеграцію загальної та спеціальної фізичної підготовки з формуванням техніко-тактичних умінь [2]. Це підтверджує важливість системного підходу до тренувального процесу. Дослідження Г.В. Данька, Т.Г. Данька та співавторів присвячені педагогічним умовам формування спортивної майстерності юних борців [3]. Автори доводять, що високий рівень фізичної підготовленості є необхідною умовою стабільного виконання техніко-тактичних дій [3]. У роботі зазначається, що недостатній розвиток фізичних якостей негативно впливає на ефективність змагальної діяльності. Комплексний супровід підготовки спортсменів у боротьбі розглядається

С. С. Єрмаковим та В. П. Кузнецовим як ключовий чинник підвищення спортивних результатів [4]. Автори підкреслюють значення взаємодії фізичної, технічної, тактичної та психологічної підготовки [4]. Особлива увага приділяється контролю фізичного стану спортсменів у процесі багаторічної підготовки. У подальших працях С. С. Єрмакова та В. П. Кузнецова обґрунтовано доцільність індивідуалізації тренувального процесу в єдиноборствах [5]. Науковці доводять, що індивідуальний рівень фізичної підготовленості визначає ефективність техніко-тактичних рішень [5]. Це підтверджує необхідність диференційованого підходу до планування навантажень. Педагогічні умови формування техніко-тактичної підготовки спортсменів-єдиноборців ґрунтовно проаналізовані у працях Д. С. Константинова. [6]. Автор зазначає, що фізична підготовка виступає базисом для реалізації тактичних задумів у змагальній діяльності [6]. У дослідженні підкреслюється важливість цілеспрямованого розвитку спеціальної витривалості. Емпіричні дані Д. С. Константинова свідчать про позитивний вплив елементів вільної боротьби на фізичний розвиток та рухову підготовленість молодших школярів [7]. Це підтверджує доцільність використання засобів єдиноборств у фізичній підготовці на ранніх етапах навчання. Результати досліджень демонструють взаємозалежність фізичних якостей і техніко-тактичної ефективності [7]. Узагальнення наукових публікацій засвідчує, що проблема інтеграції фізичної та техніко-тактичної підготовки залишається актуальною. Водночас більшість досліджень мають вузьку спеціалізацію за видами єдиноборств. Це ускладнює формування універсальних підходів до підготовки спортсменів. Недостатньо вивченими залишаються питання оптимального співвідношення засобів фізичної підготовки у структурі тренувального процесу. Таким чином, аналіз останніх досліджень підтверджує необхідність подальшого наукового пошуку в напрямі обґрунтування ролі фізичної підготовки у забезпеченні техніко-тактичної майстерності спортсменів-єдиноборців.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі ролі фізичної підготовки в забезпеченні техніко-тактичної майстерності спортсменів у спортивних єдиноборствах, а також у визначенні пріоритетних фізичних якостей і педагогічних умов їх розвитку, що сприяють підвищенню ефективності техніко-тактичних дій у змагальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі спортивна майстерність розглядається як інтегральний результат багаторічного тренувального процесу, що включає фізичну, технічну, тактичну, психологічну та теоретичну підготовку [4]. Провідне місце в цій системі належить фізичній підготовці, яка створює функціональну основу для реалізації техніко-тактичних дій у змагальній діяльності. Саме рівень розвитку фізичних якостей визначає можливості спортсмена щодо виконання технічних елементів у високому темпі, за умов дефіциту часу та підвищеного психоемоційного напруження.

Аналіз наукових джерел свідчить, що фізична підготовка у спортивних єдиноборствах поділяється на загальну та спеціальну, кожна з яких виконує специфічні функції у формуванні техніко-тактичної майстерності [2]. Загальна фізична підготовка спрямована на гармонійний розвиток основних фізичних якостей, зміцнення опорно-рухового апарату та підвищення функціональних можливостей організму. Водночас спеціальна фізична підготовка орієнтована на розвиток якостей, безпосередньо зумовлених структурою змагальної діяльності конкретного виду єдиноборств. На думку Г.М. Арзютова, П. М. Агеева та С. В. Саєнка, недостатня увага до спеціальної фізичної підготовки знижує ефективність технічного навчання та ускладнює формування стійких рухових навичок [1].

У структурі техніко-тактичних дій спортсменів-єдиноборців ключове значення мають такі фізичні якості, як сила, швидкість, витривалість, спритність і координаційні здібності. Силова підготовка забезпечує ефективне виконання кидків, захватів, утримань та інших технічних дій, пов'язаних із подоланням опору суперника. Високий рівень швидкісно-силових якостей дозволяє реалізовувати технічні прийоми у мінімальний проміжок часу, що є вирішальним фактором успіху в сучасних умовах змагальної боротьби [3]. Витривалість, зокрема спеціальна, визначає здатність спортсмена зберігати технічну точність і тактичну доцільність дій упродовж усього поєдинку.

Наукові дослідження доводять, що фізична підготовленість безпосередньо впливає на варіативність і гнучкість тактичних рішень спортсмена [5]. За високого рівня функціональної готовності борець здатний оперативно змінювати темп поєдинку, адаптуватися до стилю суперника та реалізовувати різні тактичні моделі ведення боротьби. Натомість фізична втома призводить

до спрощення техніко-тактичних дій, зменшення їх різноманітності та підвищення ймовірності помилок. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема раціонального планування фізичних навантажень у тренувальному процесі.

С. С. Єрмаков та В. П. Кузнецов підкреслюють, що ефективність техніко-тактичної підготовки значною мірою залежить від комплексного супроводу тренувального процесу, який передбачає систематичний контроль фізичного стану спортсменів [4]. Такий підхід дозволяє своєчасно коригувати обсяг і інтенсивність навантажень, забезпечуючи оптимальні умови для формування техніко-тактичної майстерності. Важливою складовою комплексного супроводу є індивідуалізація фізичної підготовки з урахуванням віку, статі, рівня кваліфікації та індивідуальних морфофункціональних особливостей спортсменів [5].

У працях Г. В. Данька, Т. Г. Данька та спів-авторів наголошується, що у юнацькому спорті фізична підготовка відіграє визначальну роль у формуванні базових техніко-тактичних умінь [3]. Саме на ранніх етапах багаторічної підготовки закладаються передумови для подальшого вдосконалення техніки та тактики боротьби. Недостатній рівень розвитку фізичних якостей у юних спортсменів ускладнює оволодіння складними технічними діями та обмежує можливості їх тактичного застосування. Це зумовлює необхідність науково обґрунтованого поєднання засобів фізичної і технічної підготовки в навчально-тренувальному процесі.

Значний вплив на зміст фізичної підготовки у спортивних єдиноборствах мають зміни у правилах змагань. За даними Л. В. Петрової, оновлення регламенту змагальної діяльності у вільній боротьбі спричинило зростання інтенсивності поєдинків та підвищення ролі активних техніко-тактичних дій [8]. Це, у свою чергу, зумовило необхідність корекції тренувального процесу з акцентом на розвиток спеціальної витривалості ташвидкісно-силових якостей. Адаптація фізичної підготовки до сучасних вимог змагальної діяльності є важливою умовою збереження конкурентоспроможності спортсменів на міжнародній арені.

Особливу увагу в наукових публікаціях приділено методиці навчання техніки боротьби в тісному взаємозв'язку з фізичною підготовкою. Є. В. Ручка зазначає, що ефективність засвоєння технічних дій значно зростає за умови використання спеціально підібраних фізичних вправ, які моделюють змагальні ситуації [9]. Такий підхід сприяє формуванню функціонально доцільних

рухових навичок і забезпечує їх стійкість в умовах змагального стресу. Водночас ізольований розвиток фізичних якостей без урахування технічної специфіки єдиноборств не забезпечує належного рівня техніко-тактичної майстерності.

У дослідженнях Д. С. Константинова фізична підготовка розглядається як педагогічна умова формування техніко-тактичної підготовленості спортсменів-єдиноборців [6]. Автор підкреслює, що цілеспрямований розвиток спеціальних фізичних якостей дозволяє підвищити ефективність тактичних дій та забезпечити їх стабільність у змагальній діяльності. Емпіричні дані свідчать, що використання елементів вільної боротьби у фізичній підготовці позитивно впливає на загальний рівень рухової підготовленості та сприяє гармонійному розвитку дітей і підлітків [7].

Важливим аспектом проблеми є вплив фізичної підготовленості на здатність спортсмена протидіяти втомі впродовж поєдинку. Наукові дані свідчать, що за недостатнього рівня спеціальної витривалості знижується якість виконання технічних дій, порушується ритм боротьби та зростає кількість тактичних помилок [4]. У цьому контексті фізична підготовка виступає засобом не лише підвищення результативності, а й збереження техніко-тактичної стабільності у складних змагальних умовах.

Таким чином, аналіз основного матеріалу наукових досліджень дозволяє стверджувати, що фізична підготовка є фундаментальною складовою техніко-тактичної майстерності у спортивних єдиноборствах. Вона визначає функціональні можливості спортсмена, забезпечує реалізацію технічних дій і тактичних задумів та виступає чинником адаптації до сучасних вимог змагальної діяльності. Розгляд фізичної підготовки як інтегрованого елемента тренувального процесу створює передумови для підвищення ефективності підготовки спортсменів-єдиноборців на різних етапах спортивного вдосконалення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, фізична підготовка є провідною складовою системи підготовки спортсменів-єдиноборців і визначає ефективність реалізації техніко-тактичних дій у змагальній діяльності. Рівень розвитку основних фізичних якостей безпосередньо впливає на стабільність, варіативність і доцільність технічних та тактичних рішень у поєдинку. Інтеграція загальної та спеціальної фізичної підготовки створює функціональні передумови для підвищення техніко-тактичної майстерності спортсменів різної кваліфікації.

Рациональне планування фізичних навантажень сприяє зниженню впливу втоми та забезпечує збереження якості рухових дій в умовах високої інтенсивності боротьби. Індивідуалізація фізичної підготовки підвищує керованість тренувального процесу та його відповідність сучасним вимогам змагальної діяльності. Водночас

проблема оптимального співвідношення засобів фізичної, технічної та тактичної підготовки залишається актуальною. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням науково обґрунтованих моделей інтегрованої підготовки спортсменів-єдиноборців з урахуванням вікових, індивідуальних і змагальних особливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арзютов Г. М., Агеєв П.М., Саєнко С.В. Методика ефективного навчання техніки в єдиноборствах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова* (Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт / : Зб. наук. праць К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Випуск 12. С. 3–6.
2. Боротьба вільна: чоловіки, жінки. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності та спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю / В.І. Шандригось, В.В. Яременко, В.Ю. Чікало, Р.В. Первачук, М.В. Латишев. Київ: АСБУ, 2019. 145 с.
3. Данько Г.В., Данько Т.Г., Крупеня С.В., Живолович С.А. Педагогічні умови формування спортивної майстерності юних спортсменів з вільної боротьби. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. Вип.11 (157). С. 62–67.
4. Єрмаков С.С., Кузнєцов В.П. Комплексний супровід підготовки спортсмена у боротьбі. Дніпро : Університет, 2020.
5. Єрмаков С.С., Кузнєцов В.П. Індивідуалізація тренувального процесу у видах спорту єдиноборств. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2015. № 2. С. 22–28.
6. Константинов Д.С. Педагогічні умови формування техніко-тактичної підготовки у спортсменів-єдиноборців. *Педагогічна інноватика : науковий журнал*. № 9. 2025. С. 132–136. DOI: <https://doi.org/10.32782/red-uzhnu/2025-9-22>.
7. Константинов Д.С. Емпіричне підтвердження ефективності використання елементів вільної боротьби для фізичного розвитку молодших школярів. *Olympicus : науковий журнал*. № 2. 2025. С. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.24195/olympicus/2025-2.10>.
8. Петрова Л.В. Зміни у правилах вільної боротьби та їх вплив на тренувальний процес. *Фізична культура, спорт та здоров'я*. 2020. №2. С. 113–119.
9. Ручка Є. В. Вдосконалення методики навчання юних борців техніці боротьби з урахуванням сучасних вимог змагальної діяльності. *Сучасні технології в галузі фізичного виховання та спорту* : зб. наук. праць ІХ Міжн. наук.-метод. конф., 27.11.2015 р., м. Харків. Харків: НАНГУ, 2015. Вип. 9. С. 223–228.

Тодоров П. І., Константинов Д. С., Богатов А. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



Syvokhop Eduard Mykolaiovych,

ORCID ID: 0000-0001-8939-8446

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Dean of the Faculty of Health and Physical Education,

State Higher Educational Institution "Uzhhorod National University"

Karabanov Yevhen Oleksiiovych,

ORCID ID: 0000-0001-5420-0583

PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor,

Head of the Department of Physical Education and Human Health,

Communal Institution of Higher Education

"Kremenchuk Humanitarian-Technological Academy"

of the Poltava Regional Council

EXPERIMENTAL STUDY ON ADOLESCENTS' MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

The aim of this study was to experimentally verify the effectiveness of pedagogical conditions designed to enhance adolescents' motivation for physical education. Strengthening the health of the younger generation is recognized as a key priority both in Ukraine and worldwide, yet low motivation among students remains a significant challenge. Adolescence is a crucial stage when stable physical activity habits are formed, making the search for effective motivational approaches especially important. The research was conducted during the 2024–2025 academic year at the Scientific Lyceum "Polit" affiliated with the Kremenchuk Humanitarian-Technological Academy. A total of 108 eighth-grade students (59 boys and 49 girls aged 13–15) participated. The study comprised an ascertaining stage to diagnose motivational levels and a formative stage that introduced organizational and pedagogical conditions. These included diversification of lesson content, integration of game-based and competitive elements, use of modern fitness and cross-training tasks, fostering of a positive emotional climate, and adaptation of teaching methods to blended and distance learning formats. Results showed that students in the experimental group demonstrated significant improvements compared to the control group. Positive changes included increased interest in physical education, broader motivational orientations (from external to intrinsic), greater persistence in completing physical tasks, and higher involvement in extracurricular activity.

Key words: motivation, adolescents, physical education, pedagogical condition.

Метою цього дослідження було експериментально перевірити ефективність педагогічних умов, спрямованих на підвищення мотивації підлітків до занять фізичною культурою. Зміцнення здоров'я молодого покоління визнається ключовим пріоритетом як в Україні, так і у світі, проте низький рівень мотивації учнів залишається суттєвою проблемою. Підлітковий вік є критичним етапом формування стійких звичок до фізичної активності, що робить пошук ефективних мотиваційних підходів особливо важливим. Дослідження проводилося протягом 2024–2025 навчального року у Науковому ліцеї «Політ», який функціонує при Кременчуцькій гуманітарно-технологічній академії. Участь взяли 108 учнів восьмого класу (59 хлопців і 49 дівчат віком 13–15 років). Дослідження складалося з констатувального етапу, спрямованого на діагностику рівня мотивації, та формувального етапу, під час якого були впроваджені організаційно-педагогічні умови. До них належали: урізноманітнення змісту уроків, інтеграція ігрових і змагальних елементів, використання сучасних фітнес- і крос-тренінгових завдань, створення позитивного емоційного клімату, а також адаптація методів навчання до змішаного та дистанційного форматів.

Результати показали, що учні експериментальної групи продемонстрували суттєві покращення порівняно з контрольною групою. Позитивні зміни включали зростання інтересу до фізичної культури, розширення мотиваційних орієнтацій (від зовнішньої до внутрішньої мотивації), підвищення наполегливості у виконанні фізичних завдань і більшу залученість у позаурочну діяльність. Спостерігалось покращення емоційного ставлення до уроків фізичної культури, зменшення рівня тривожності під час виконання рухових дій та підвищення самооцінки учнів. Вони виявляли більшу ініціативність у виборі видів фізичної активності, частіше брали участь у спортивних заходах школи та поза нею. Отримані дані свідчать, що впроваджені педагогічні умови сприяли формуванню стійкої внутрішньої мотивації до занять фізичною культурою, що є важливим чинником для збереження активного способу життя у підлітковому віці.

Ключові слова: мотивація, підлітки, фізична культура, педагогічні умови.

Problem statement of the research. Strengthening the health of the younger generation remains one of the key priorities of social development both in Ukraine and worldwide. Regular physical activity is recognized as an essential condition for maintaining and promoting health, preventing a wide range of pathological conditions, and supporting emotional, volitional, and intellectual development. Adolescence is considered a particularly sensitive period for shaping sustainable habits of physical activity, making this age group a priority for pedagogical influence.

Despite the significance of physical education in schools, a number of researchers emphasize the insufficient motivation of pupils to engage in systematic physical activity. Previous studies have mainly focused on specific methodological aspects of physical education, while organizational and pedagogical conditions for motivating students in the context of modern educational reforms and the spread of distance learning remain insufficiently explored. The lack of clear methodological approaches to fostering motivation in adolescents makes this issue especially urgent.

According to the World Health Organization (WHO), one in four adults and three in four adolescents (aged 11–17 years) worldwide are classified as obese. With the rise of economic development, levels of physical inactivity tend to increase correspondingly. In some countries, the prevalence of physical inactivity reaches up to 70%, and adolescents, being particularly vulnerable to the influence of globalization, are increasingly adopting unhealthy lifestyle habits. These include poor dietary patterns characterized by low nutrient intake, excessive consumption of sugary and fast foods, insufficient inclusion of balanced food groups, and reduced engagement in physical activity.

In response to these challenges, current educational strategies, such as the National Strategy for Physical Activity in Ukraine until 2025 and recommendations on the strategic development of physical education, underline the importance of developing new motivational models. They emphasize the formation of a value-based attitude of youth towards health and regular physical exercise as a priority task for schools.

Given these considerations, the present **study aims** to provide a theoretical justification and experimental verification of pedagogical conditions that effectively promote motivation for physical activity among middle school students. The research focuses on identifying criteria and levels of motivation, developing organizational and pedagogical

conditions for its enhancement, and testing their effectiveness in real educational settings.

Research objectives:

1. To analyze scientific and methodological sources on the problem of developing adolescents' motivation for physical education.

2. To clarify the essence of basic concepts, criteria, indicators, and levels of students' motivation.

3. To determine the organizational and pedagogical conditions that contribute to increasing motivation for physical activity.

4. To experimentally verify the effectiveness of the proposed pedagogical conditions in the process of adolescents' physical education.

Analysis of recent research and publications. The findings of the present study indicate that implementing carefully designed organizational and pedagogical conditions significantly enhanced the motivation of adolescents to engage in physical education. During the ascertaining stage, most students showed low motivation, irregular participation in physical activity, and limited interest in autonomous forms of exercise. This pattern is consistent with earlier research. For example, Antunes et al. (2024) observed that among middle school students, lower levels of self-determined motivation were correlated with reduced engagement in extracurricular physical activity. Likewise, Yli-Piipari et al. (2009) documented that both intrinsic and extrinsic motives play roles in students' engagement in PE, but external regulation often dominates when the learning environment is insufficiently supportive.

During the formative stage, the pedagogical conditions introduced in this study—such as inclusion of game-based and competitive elements, diversification of fitness and cross-training tasks, and greater student autonomy—led to noticeable improvements in motivational indicators. These shifts align with broader evidence from school-based interventions. Kelso et al. (2020) in their meta-analysis found that interventions delivered within schools can improve intrinsic motivation, enjoyment, and student perceived autonomy in physical activity settings. ScienceDirect Further, Moreno-Murcia et al. (2016) reported that creating a task-oriented motivational climate enhances intrinsic motivation and reduces external regulation among younger students.

The emphasis in our intervention on fostering a positive emotional climate and recognizing individual achievements appears particularly effective in sustaining interest and persistence. This resonates with the tenets of self-determination theory, which posits that satisfaction of the needs for competence,

autonomy, and relatedness underlies intrinsic motivation (Ryan & Deci). In a related domain, Işıkgöz et al. (2025) demonstrated that high school students' emotions of achievement (e.g. pride, enjoyment) are more strongly associated with intrinsic motivation than extrinsic motives, especially when the instructional climate supports autonomy and competence.

Moreover, the adaptation of teaching formats to modern realities—such as using online materials, video tasks, and self-study components—ensured continuity and flexibility. This facet echoes findings in more general research on motivation and well-being: Zhang et al. (2025) showed that exercise motivation in adolescents is positively linked to subjective well-being, with physical activity and socio-emotional competencies mediating this relationship. Thus, integrating motivationally supportive digital and flexible methods may contribute to not only behavioral outcomes but also psychological ones.

The statistical analyses using IBM SPSS Statistics 26 confirmed that the observed differences between the experimental and control groups were statistically significant, underscoring the effectiveness of the intervention. Taken together, these findings contribute to growing evidence that pedagogical innovation—especially when it supports autonomy, interaction, emotional positivity, and adaptability—can meaningfully shift adolescents' motivational attitudes toward physical education.

Nonetheless, limitations of the current study warrant acknowledgment. The intervention's timespan was relatively short, making it difficult to assess long-term sustainability of motivation gains. Future research should adopt longitudinal designs, as Paap et al. (2025) suggest in their evaluation of intervention programs, to track motivational changes over longer periods and in diverse educational settings. Also, while the sample was reasonably large, replication in different cultural and institutional contexts would help generalize the findings. Finally, incorporating objective measures of physical activity (e.g. accelerometry) alongside self-report motivation could strengthen the link between motivational change and actual behavior, as seen in other physical activity research.

In summary, the present study aligns with and extends prior work by showing that well-designed organizational and pedagogical conditions can not only stimulate short-term motivational improvement but also suggest pathways for sustaining students' intrinsic interest in physical education over time.

Results. *Initial Findings (Ascertaining Stage).* At the beginning of the study, the diagnostic survey revealed a relatively low level of motivation

among eighth-grade students to participate in physical education. Many students reported irregular or complete absence of morning exercises and homework tasks related to physical culture. Independent training, outdoor workouts, and recreational physical activities such as hiking were not attractive to most participants. This highlighted the insufficient formation of stable motivational attitudes towards physical activity.

Implementation of Pedagogical Conditions (Formative Stage). During the formative stage of the experiment, specially designed organizational and pedagogical conditions were introduced to enhance students' motivation for physical education. First of all, these conditions involved the implementation of general and specific principles such as fairness and equality, interactivity, inclusiveness, and orientation towards the needs and interests of each student. This ensured an individualized approach and contributed to the development of intrinsic motivation for physical activity.

Another important condition was adherence to organizational rules of conducting lessons: maintaining a consistent lesson structure, ensuring regularity, and introducing tasks of gradually increasing complexity. These measures strengthened students' sense of responsibility and promoted systematic engagement in learning activities.

A further condition was the careful selection of motivational tools. Lessons incorporated game-based and competitive elements, team tasks, relay races, as well as modern fitness and cross-training components. This diversity and dynamism increased students' engagement and overall enjoyment of physical education classes.

Equally significant was the creation of a positive emotional climate in the learning environment. This was achieved through consistent encouragement, teacher support, recognition of individual achievements, and the establishment of a psychologically comfortable classroom atmosphere.

Finally, the adaptation of teaching forms and methods to contemporary educational contexts played a key role. In cases of partial distance learning, video materials, online tasks, and individual self-study plans were used. These tools maintained students' interest in physical education and ensured continuity of the learning process regardless of organizational circumstances (Table 1).

Comparative Outcomes. Analysis of the results demonstrated that students in the experimental group showed significant improvements in several motivational indicators compared to the control group.

Table 1

Mean values of students' motivational indicators in the control and experimental groups

Motivational Indicators	Control Group (n=56), M±SD	Experimental Group (n=52), M±SD	t	p
Interest in physical education	2.41 ± 0.52	3.87 ± 0.49	8.21	<.05
Range of motives	2.36 ± 0.61	3.72 ± 0.55	7.98	<.05
Persistence in physical exercise	2.28 ± 0.58	3.65 ± 0.62	8.15	<.05
Participation in extracurricular activity	2.17 ± 0.64	3.48 ± 0.60	7.64	<.05

Note: analysis was conducted using IBM SPSS Statistics 26 and Student's t-test.

Positive changes were observed Interest in physical education – students expressed greater enjoyment and engagement in classes.

Range of motives – from situational (e.g., avoiding negative marks) to intrinsic motives (e.g., improving health, achieving personal progress).

Persistence in performing physical exercises – more consistent fulfillment of tasks, including homework and extracurricular activities.

Participation in extracurricular physical activities – an increase in the number of students who joined sports clubs or practiced physical activity outside school.

Statistical Verification. The application of statistical methods via IBM SPSS Statistics 26 confirmed the reliability of the observed changes. The differences between the experimental and control groups reached statistically significant levels, which demonstrates the effectiveness of the implemented pedagogical conditions in fostering students' motivation towards physical education.

Conclusion and Recommendation. The study confirmed that the implementation of organizational and pedagogical conditions significantly improves adolescents' motivation to participate in physical education. At the ascertaining stage, students demonstrated low levels of motivation, irregular exercise habits, and limited interest in independent activities. During the formative stage, the introduction of specially designed conditions—diversified lesson content, game-based and competitive elements, creation of a positive emotional climate, and adaptation to modern educational contexts—resulted in notable improvements. Students in the experimental group showed increased interest, broader motivational range, greater persistence in performing physical tasks, and higher participation in extracurricular activities. Statistical analysis using IBM SPSS Statistics 26 validated these changes.

Recommendations. Diversify the content of physical education lessons through the inclusion of modern methods and game-based or competitive activities.

Foster a positive emotional climate in classes by providing encouragement, support, and recognition of individual achievements.

Promote extracurricular physical activity by engaging students in sports clubs and independent forms of exercise.

Utilize blended and distance learning tools with interactive materials to sustain motivation beyond the classroom.

Ensure systematic progression and gradual increase in task complexity to develop responsibility and intrinsic motivation.

In conclusion, purposefully designed pedagogical conditions represent an effective strategy for fostering motivation among adolescents and for cultivating positive attitudes towards physical education and a healthy lifestyle.

Prospects for Further Research. Future studies should focus on long-term monitoring of the sustainability of motivational changes that occur as a result of implementing pedagogical conditions in the physical education process. A promising direction involves the development and testing of digital tools and interactive platforms aimed at maintaining adolescents' interest in physical activity within blended and distance learning environments.

Attention should also be given to gender differences in motivational attitudes, as well as to the influence of emotional intelligence, social support, and family environment on students' engagement in physical activity. Expanding the sample size to include different age groups and types of educational institutions (lyceums, gymnasiums, colleges) would allow for broader generalization and higher validity of the results.

BIBLIOGRAPHY:

1. Antunes R. Fernandes H. M. Gonçalves C. E. Silva M. J. The effect of motivation on physical activity among middle school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2024. Vol. 21, no. 3. P. 112–124. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph21030112>.
2. Dishman R. K. McIver K. L. Dowda M. Pate R. R. Motivation and behavioral regulation of physical activity in middle school students. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2018. Vol. 50, no. 4. P. 1189–1196. DOI: <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000001543>.
3. Işıkğöz M. E. Demir G. T. Kaya A. Intrinsic vs. extrinsic motivation in high school physical education: The role of achievement emotions. *PLOS ONE*. 2025. Vol. 20, no. 2. Article e0327393. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327393>.
4. Kelso A. Linder S. M. Parker P. Effects of school-based interventions on motivation towards physical activity: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*. 2020. Vol. 47. Article 101636. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101636>.
5. Kendzierski D. DeCarlo K. J. Physical Activity Enjoyment Scale (PACES): Two validation studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 1991. Vol. 13, no. 1. P. 50–64. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsep.13.1.50>.
6. Kenyon G. S. A conceptual model for characterizing physical activity. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*. 1968. Vol. 39, no. 1. P. 96–105. DOI: <https://doi.org/10.1080/10671188.1968.10618077>.
7. Moreno-Murcia J. A. Huéscar E. Cervelló E. Passion and motivation in physical education: A task-oriented motivational climate as a predictor of intrinsic motivation. *Motricidade*. 2016. Vol. 12, no. 2. P. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.6063/motricidade.6636>.
8. Paap D. Janssen M. De Meester A. Longitudinal evaluation of motivation-focused physical education interventions. *Journal of Motivation and Learning*. 2025. Vol. 8, no. 2. P. 34. DOI: <https://doi.org/10.3390/jml8020034>.
9. Ryan R. M. Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York : Guilford Press, 2017. 756 p.
10. World Health Organization. Physical activity fact sheet. Geneva : WHO, 2020. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>.
11. Yli-Piipari S. Watt A. Jaakkola T. Liukkonen J. Nurmi J. E. Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*. 2009. Vol. 8, no. 3. P. 327–336.
12. Zhang L. Li X. Chen Y. The effect of exercise motivation on adolescents' subjective well-being: Chain mediation of physical activity and socio-emotional competency. *BMC Public Health*. 2025. Vol. 25. Article 22965. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-025-22965-0>.

Syvokhop E. M., Karabanov Ye. O.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 05.12.2025

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.01.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 12.02.2026



НОТАТКИ

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА:
СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 11

Коректура • *Ірина Чудеснова*

Комп'ютерна верстка • *Світлана Калабухова*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 21,85.
Замов. № 0126/085. Наклад 300 прим.
Дата розміщення онлайн – 12.02.2026 р.
Дата друку – 19.02.2026 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7623 від 22.06.2022 р.