

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

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 10



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Голова редакційної ради:

Палінчак Микола Михайлович, доктор політичних наук, професор, голова Закарпатського відділення Центру українсько-європейського наукового співробітництва.

Головний редактор:

Стеблюк Світлана Василівна, доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Редакційна колегія:

Безверхня Галина Василівна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри фізичної культури, спорту та здоров'я, Луцький національний технічний університет;

Бондарчук Наталія Яківна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Ганссен Наталія, кандидат наук, професор з питань освіти для осіб з особливими потребами, Університет Норд, Бодо, Норвегія;

Гузак Олександра Юріївна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Маріонда Іван Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Попадич Олена Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Сивохоп Едуард Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету здоров'я та фізичного виховання, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Сідун Лариса Юріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Стойка Олеся Ярославівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Товт Валерій Адальбертович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

Утьосова Олена Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної, початкової та інклюзивної освіти, Комунальний заклад «Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти» Закарпатської обласної ради.

Фізеші Октавія Йосипівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту, Мукачівський державний університет;

Хома Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Українсько-угорський навчально-науковий інститут Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет»;

Хома Тетяна Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури, ДВНЗ «Ужгородський національний університет»;

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

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

Яцина Олена Федорівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри наук про здоров'я, ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

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 № 14 від 24 листопада 2025 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

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Галушка Н. А., Хряпін Е. О., Руднік Д. Г.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ ЗДОБУВАЧАМИ
ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ..... 9

Дешко Н. В.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ, КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ:
СИНЕРГІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....14

Загородня А. А.

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....19

Кондратенко Є. В.

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....24

Ляховський Я. Г.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
В КОМАНДНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....31

Масюк Г. І.

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС
БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....36

Мороз Н. В.

ІГРОВИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 42

Островський М. В., Виноградський Б. А., Ткачак В. В.

КИТАЙСЬКА ТРАДИЦІЙНА СТРІЛЬБА З ЛУКА: ІСТОРІЯ І СУЧАСНИЙ СТАН..... 47

Пелешко А. А., Туровці-Шютев Й. М., Молнар Ш. Б., Шпеник О. О., Шафраньош М. І.

МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ..... 54

Солодовнік І. А.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ.....59

Хома О. М.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ФОРМУВАННЯ
ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....64

Шпеник О. О., Петкі К. П.

СТАН УГОРСЬКОМОВНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....69

Shumko B. I., Hrodetskyi V. K., Bohdan I. M.

IMPLEMENTATION OF NEW APPROACHES TO TEACHING RADIATION DIAGNOSTICS
AND RADIATION THERAPY AT THE DEPARTMENT OF ONCOLOGY
AND RADIOLOGY OF BSMU.....75

Яременко О. М.

ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....80

РОЗДІЛ 2

СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

Барна Х. В., Кашуба Л. В., Вальо Ж. Г.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОЗВИТКУ ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ
МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ АФАЗІЄЮ..... 85

Гаяш О. В.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ..... 91

Кляп М. І.

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНІСТЬ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ТА ПРИРОДОЗНАВСТВА
ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....96

Mudryk D. P.

PEDAGOGICAL ETHICS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE:
CAN A LECTURER REMAIN AN AUTHOR?..... 101

Савінова Н. В., Карпенко К. М.

ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ..... 112

РОЗДІЛ 3

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Білошицький В. В.

СТАТИСТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ
ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ.....117

Бурцева О. Г.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ
ЗА ДОПОМОГОЮ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ.....126

Діхтяренко С. В.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ
ОСВІТИ ДО ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 131

Makukhina S. V.

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR FUTURE LAWYERS140

Фенко М. Я., Мацюк З. С., Гац Г. О., Кордиш О. І.

ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ І МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК: ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ
В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ..... 145

Khvalyboha T. I., Fedchyshyn N. O.

DEVELOPMENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS
OF PHILOSOPHY IN MEDICINE IN THE CONTEXT OF SOUTH KOREA'S EDUCATIONAL
POLICY..... 151

Шевцова Л. С., Валенкевич О. В.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ..... 156

РОЗДІЛ 4

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Демічковський А. П., Шило О. М.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СТРІЛЬБИ НА МІЖНАРОДНІЙ АРЕНІ СПОРТУ.....161

Дичко Д. В., Дичко В. В., Чернозуб А. А., Сивохоп Е. М.

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ НА ІМУНОЛОГІЧНУ РЕАКТИВНІСТЬ, КЛІТИННУ РЕЗИСТЕНТНІСТЬ ТА АДАПТАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ДІТЕЙ СПОРТСМЕНІВ-ФУТЗАЛІСТІВ ВІКОМ 13-14 РОКІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СТАТІ.....167

Кужель М. М., Хомовський О. І., Цимбалістий В. М.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СПОРТИВНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....171

Чернишов С. О., Пономарьов В. О.

ЕТАПНА ДИНАМІКА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ ЮНИХ ПАУЕРЛІФТЕРІВ 15-17 РОКІВ У СИСТЕМІ ДЮСШ.....176

РОЗДІЛ 5

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ

Гузак О. Ю.

ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ ПРИ УРАЖЕННІ ВНУТРІШНІХ ОРГАНІВ ВНАСЛІДОК ВОГНЕПАЛЬНИХ ПОРАНЕНЬ.....181

Сабадош М. В., Красна В. І.

ЕРГОТЕРАПІЯ У ВІДНОВЛЕННІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ТА РУХОВОЇ СФЕР ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ЗАНЯТТЄВО-ОРІЄНТОВАНА ТЕРАПІЯ.....186

CONTENTS

SECTION 1

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

Halushka N. A., Khriapin E. O., Rudnik D. H.

USE OF INTERACTIVE PLATFORMS BY STUDENTS OF HISTORICAL
EDUCATION DURING TEACHING AND PEDAGOGICAL PRACTICE.....9

Deshko N. V.

ACADEMIC INTEGRITY, COMPETENCIES, AND INNOVATIVE METHODS:
SYNERGY IN HIGHER EDUCATION.....14

Zahorodnia A. A.

DIGITAL PLATFORMS AS A TOOL FOR SHAPING STUDENTS' COGNITIVE
ORIENTATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....19

Kondratenko Ye. V.

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE SYSTEM
OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION.....24

Liakhovskyi Ya. H.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCY OF A MAJOR TEACHER
IN TEAM INTERACTION..... 31

Masiuk H. I.

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES
INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF LOWER SECONDARY SCHOOL.....36

Moroz N. V.

GAME-BASED APPROACH TO TEACHING THE INFORMATICS EDUCATIONAL FIELD
IN PRIMARY SCHOOL..... 42

Ostrovskiy M. V., Vynohradskiy B. A., Tkachek V. V.

CHINESE TRADITIONAL ARCHERY: HISTORY AND CURRENT STATE.....47

Peleshko A. A., Turovtshi-Shiutev Y. M., Molnar Sh. B., Shpenyk O. O., Shafranosh M. I.

METHODS OF CONDUCT OF PHYSICAL EXPERIMENT IN SECONDARY SCHOOL.....54

Solodovnik I. A.

ANALYSIS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS
IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....59

Khoma O. M.

INTEGRATED LEARNING AS A METHODOLOGICAL CONCEPT OF FORMING CIVIC
COMPETENCE OF STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....64

Shpenyk O. O., Petki K. P.

STATE OF HUNGARIAN-SPEAKING EDUCATION IN TRANSCARPATIA:
PROBLEMS AND PROSPECTS.....69

Shumko B. I., Hrodetskyi V. K., Bohdan I. M.

IMPLEMENTATION OF NEW APPROACHES TO TEACHING RADIATION DIAGNOSTICS
AND RADIATION THERAPY AT THE DEPARTMENT OF ONCOLOGY
AND RADIOLOGY OF BSMU.....75

Yaremenko O. M.

PHYSICAL AND SPORTS REHABILITATION AS A MEANS OF TRAINING
FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....80

SECTION 2**SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION****Barna Kh. V., Kashuba L. V., Valo Zh. H.**

TRAINING SPEECH THERAPY STUDENTS TO DEVELOP PROSODIC EXPRESSIVENESS
OF SPEECH THROUGH LOGORHYTHMICS IN THE REHABILITATION
OF INDIVIDUALS WITH APHASIA.....85

Haiash O. V.

MODERN APPROACHES TO THE METHODOLOGY OF TEACHING THE UKRAINIAN
LANGUAGE TO CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....91

Kliap M. I.

PRACTICE-ORIENTED LEARNING IN GEOGRAPHY AND NATURAL SCIENCE LESSONS
AS A MEANS OF SOCIALIZATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES...96

Mudryk D. P.

PEDAGOGICAL ETHICS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE:
CAN A LECTURER REMAIN AN AUTHOR?.....101

Savinova N. V., Karpenko K. M.

ON THE ISSUE OF DIAGNOSING THE FORMATION OF PROFESSIONAL DEONTOLOGICAL
IDENTITY OF FUTURE SPEECH THERAPISTS.....112

SECTION 3**THEORY AND TEACHING METHODS****Biloshytskyi V. V.**

STATISTICAL ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT
ON THE FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS –
SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN THE PROCESS
OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING.....117

Burtseva O. H.

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN GRADES 10–11 OF PRIMARY
SCHOOL WITH THE HELP OF MEDIA-EDUCATIONAL TECHNOLOGIES.....126

Dikhtiarenko S. V.

ACTIVITY-BASED APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION
SPECIALISTS FOR RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK.....131

Makukhina S. V.

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR FUTURE LAWYERS140

Fenko M. Ya., Matsiuk Z. S., Hats H. O., Kordysh O. I.

PHYSICAL ACTIVITY AND SPEECH DEVELOPMENT: INTEGRATION PROCESSES
IN PRESCHOOL EDUCATION.....145

Khvalyboha T. I., Fedchyshyn N. O.

DEVELOPMENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS
OF PHILOSOPHY IN MEDICINE IN THE CONTEXT OF SOUTH KOREA'S EDUCATIONAL
POLICY.....151

Shevtsova L. S., Valenkevych O. V.

FEATURES OF THE FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE
IN FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGY.....156

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF TEACHING PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Demichkovskyi A. P., Shylo O. M.

PREREQUISITES FOR THE EMERGENCE AND FORMATION OF THE INTERNATIONAL PRACTICAL SHOOTING CONFEDERATION (IPSC).....161

Dychko D. V., Dychko V. V., Chernozub A. A., Syvokhop E. M.

INFLUENCE OF PHYSICAL ON IMMUNOLOGICAL REACTIVITY, CELLULAR RESISTANCE AND ADAPTATION PUOCTSSTS IN YOUNG FUTSAL PLAYERS AGED 13-14 YEARS DEPENDING ON SEX.....167

Kuzhel M. M., Khomovskyi O. I., Tsymbalistyi V. M.

EFFECTIVENESS OF USING SPORTS AND GAMES AS A MEANS OF OPTIMIZING THE PHYSICAL CONDITION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS.....171

Chernyshov S. O., Ponomarov V. O.

STAGE DYNAMICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS OF YOUNG POWERLIFTERS AGED 15-17 IN THE YOUTH SPORTS SCHOOL SYSTEM.....176

SECTION 5

HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Huzak O. Yu.

PHYSICAL THERAPY FOR INTERNAL ORGAN INJURIES RESULTING FROM GUNSHOT WOUNDS.....181

Sabadosh M. V., Krasna V. I.

OCCUPATIONAL THERAPY IN THE REHABILITATION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL AND MOTOR SPHERES OF MILITARY PERSONNEL: AN OCCUPATION-CENTERED APPROACH.....186

РОЗДІЛ 1 ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

УДК 378.091.2:94]:004.031.42(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-1>

Галушко Наталія Анатоліївна,

ORCID ID: 0000-0002-2897-4769

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Хряпін Едуард Олександрович,

ORCID ID: 0000-0002-8712-3606

кандидат історичних наук, доцент,

завідувач кафедри історії, археології та гуманітарних наук

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Руднік Денис Геннадійович,

ORCID ID: 0000-0002-8712-3606

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії, археології та гуманітарних наук

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ПЛАТФОРМ ЗДОБУВАЧАМИ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

USE OF INTERACTIVE PLATFORMS BY STUDENTS OF HISTORICAL EDUCATION DURING TEACHING AND PEDAGOGICAL PRACTICE

У статті авторами акцентовано увагу на використанні інтерактивних платформах здобувачами історичної освіти. Проаналізовано зміст поняття «дистанційна освіта», «інтерактивна платформа». Наведено приклади використання здобувачами КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР інтерактивних платформ під час педагогічної практики. В Україні навчальні заклади ХХІ століття зумовлюють необхідність докорінного переосмислення освітніх завдань, актуалізації змісту навчання, створення проєктно-життєвого простору, технологій становлення індивідуальності здобувача як суб'єкта і проєктувальника життя, спрямованого на розвиток конкурентоспроможної, компетентної особистості, яка творчо підходить до розв'язування проблем, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни.

Оскільки головними фігурами в освітніх закладах є здобувач і викладач, які повинні творчо працювати, вчитися, самовдосконалюватися, а також працювати над виробленням і вдосконаленням методів навчання і виховання, зокрема інтерактивних.

Сьогодні широкого поширення набувають активні та інтерактивні методи навчання. Тому, використання інтерактивних платформ під час онлайн навчання забезпечує цілковите занурення здобувачів у навчальний процес та є основним джерелом навчання. Радикальною відмінністю традиційного та інтерактивного навчання є те, що здобувач не тільки поповнює та зміцнює свої знання, але також доповнює та «конструює» нові. Використання інтерактивних платформ та методів навчання дозволяють організовувати навчальний процес таким чином, щоб всі здобувачі однаково брали участь у пізнавальному процесі, кожен із них сприяє навчанню інших, здобувачі обмінюються інформацією та ідеями. Такі відносини дозволяють здобувачам не тільки опанувати знання, але й розвивати комунікативні навички: вміння слухати інших, оцінювати різні точки зору, брати участь у дискусіях, приймати спільні рішення, розвивати толерантність тощо. При інтерактивному навчанні здобувачі беруть активну участь у навчальній діяльності, моделюють професійні ситуації, виконують творчі та дослідницькі завдання, ведуть обговорення з іншими здобувачами, навчаються обґрунтовувати свою точку зору та наводити аргументи, розробляють стратегії ефективної поведінки в різних ситуаціях.

Ключові слова: здобувачі, історія, інтерактивні платформи, педагогічна практика, освітній процес.

In the article, the authors focus on the use of interactive platforms by students of historical education. The content of the concepts of "distance education", «interactive platform» is analyzed. Examples of the use of interactive platforms by students of the Kharkiv Humanitarian Academy of the Higher Educational Service during pedagogical practice are given. In Ukraine, educational institutions of the 21st century necessitate a radical rethinking of educational tasks, updating the content of education, creating a project-life space, technologies for the formation of the individuality of the applicant as a subject and designer of life, aimed at developing a competitive, competent personality who creatively approaches problem solving, seeks to change his life and the life of his country for the better.

Since the main figures in educational institutions are the student and the teacher, who must work creatively, learn, self-improve, and also work on developing and improving teaching and learning methods, including interactive ones.

Today, active and interactive learning methods are becoming widespread. Therefore, the use of interactive platforms during online learning ensures complete immersion of students in the learning process and is the main source of learning. The radical difference between traditional and interactive learning is that the learner not only replenishes and strengthens his knowledge, but also supplements and «constructs» new ones. The use of interactive platforms and learning methods allows you to organize the learning process in such a way that all learners equally participate in the cognitive process, each of them contributes to the learning of others, learners exchange information and ideas. Such relationships allow learners not only to master knowledge, but also to develop communication skills: the ability to listen to others, evaluate different points of view, participate in discussions, make joint decisions, develop tolerance, etc. In interactive learning, students actively participate in learning activities, model professional situations, perform creative and research tasks, conduct discussions with other students, learn to justify their point of view and provide arguments, and develop strategies for effective behavior in various situations.

Key words: applicants, history, interactive platforms, pedagogical practice, educational process.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток суспільства диктує необхідність змін у технологіях та методиках освітнього процесу. Прискорення темпу життя потребує вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього різноманітні методи пошуку, використовувати значну кількість різних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання, у педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні web-сервіси, активно розвиваються онлайн-ресурси, які допомагають здобувачам використовувати інтерактив повною мірою у процесі навчання.

Починаючи з 2020 р. у зв'язку з пандемією COVID-19 та 2022 р через вторгнення рф на територію нашої держави, кожен українець відчув на собі виклики дистанційного навчання. У сьогоднішніх умовах, які пов'язані з військовою агресією слід враховувати те, що більшість закладів освіти вимушені працювати онлайн або у змішаному форматі. Тому кожен здобувач, учень, викладач, вчитель змушені були адаптуватися до нових реалій та вирішувати виклики, що виникли, з метою забезпечення якісної освіти.

Актуальним завданням сучасної освіти є навчити здобувачів освіти навчатись та формувати здатність цілеспрямовано оволодівати професійними навичками, розвивати вміння комунікувати, знаходити та опрацьовувати інформацію, проявляти свій творчий потенціал, знайти шлях для самореалізації в обраній професії та в житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що науковці неодноразово зверталися до цього питання. Дослідження аспектів упровадження в освітню галузь України платформ різного типу розглядалися такими науковцями як І. Дуніна, М. Жалдак, В. Михалевич, В. Кухаренко, Н. Морзе, В. Олійник, С. Петренко, С. Семеріков, Н. Хміль. Проблематика застосування сучасних педагогічних програмних засобів навчання представлено у роботах Ю. Жука, О. Соколюк, Величко. Окремі аспекти проблем та розвитку дистанційної освіти розглянуто у працях Н. Власенко, М. Згуровського, В. Лапінського В., Н. Хміль Н. та ін. Проте зазначена нами проблематика не знайшла відображення в даних дослідженнях.

Мета статті полягає у висвітленні використання інтерактивних платформ здобувачами освіти у процесі навчання та педагогічної практики під час дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасні реалії життя ставлять вимоги не лише до особистості, а й до системи освіти – розробка та впровадження різноманітних шляхів для її впровадження. Як вже зазначалося у даному дослідженні, дистанційне навчання у сьогоднішніх реаліях є невід'ємною частиною освітнього процесу. Тому варто зазначити, що в науковій термінології визначення «дистанційне навчання» викликає багато суперечок серед науковців, тому зустрічаємо різні трактування даного поняття [2; 7; 8].

Досить влучним є трактування Каліфорнійським проєктом дистанційного навчання

(California Distance Learning Project, CDLP) щодо опису дистанційне навчання. Відповідно до проєкту дистанційне навчання – систему надання освітніх послуг, яка пов’язує здобувачів освіти з освітніми ресурсами, надаючи їм доступ до навчання, навіть якщо вони не зараховані в освітній заклад. Така форма навчання дозволяє не лише забезпечити доступ до освіти для нових учасників освітнього процесу, але й розширює можливості для тих здобувачів освіти, які вже навчаються в закладах освіти. Важливим елементом визначення є те, що дистанційне навчання використовує наявні ресурси та технології, поступово адаптуючись до нових технологічних можливостей.

В умовах постійного розвитку технологій та глобалізації освітнього процесу, дистанційне навчання стало необхідністю для багатьох закладів вищої освіти [8]. Навчаючись дистанційно, здобувачі освіти мають можливість отримувати знання та розвивати навички незалежно від їхнього місця знаходження, часу чи фізичних обмежень. Однак для того, щоб дистанційне навчання стало дійсно ефективним, важливо забезпечити чіткий алгоритм використання дистанційних технологій, що ґрунтується на педагогічному підході, який адаптований до сучасних умов. Цей підхід включає в себе інтеграцію технологій у процес навчання, організацію взаємодії між учасниками освітнього процесу та забезпечення якості освіти.

Варто зазначити, що також не менш важливим перед здобувачами постає питання «За допомогою якої програми, платформи долучитися та підготувати заняття?», «Як мені провести онлайн урок з історії під час практики?», щоб було цікаво, корисно та ще й донести шкільний матеріал учням. Вирішенню цих питань досягається за допомогою залучення сучасних інтерактивних платформ та сервісів.

Перш ніж, розкривати окреслену проблему, вважаємо, за необхідне зазначити, що розуміється під інтерактивною платформою.

Інтерактивна платформа – це інформаційно-технологічний засіб, який дозволяє користувачам взаємодіяти між собою або з комп’ютерною системою.

Використання інтерактивних платформ в поєднанні з традиційними методами дозволяє досягти кращого балансу між теоретичними знаннями та практичними навичками. Інтерактивні платформи дають змогу викладачам та здобувачам створювати цікаві презентації, індивідуальні завдання для здобувачів освіти, що враховують їхній рівень знань і темп навчання, тим самим підвищуючи ефективність занять.

Варто зазначити, що стрімкий розвиток цифрових технологій у XXI столітті є невід’ємною частиною освітнього процесу, а також пропонує різноманітні інструменти для ефективної взаємодії викладачів і здобувачів освіти.

Використання web-сервісів має за мету організацію комфортних умов навчання, де всі здобувачі активно взаємодіють між собою. Інтерактивна творчість викладача й здобувача безмежна. Важливо лише вміло направляти її для досягнення поставлених навчальних цілей. Одна із головних задач – це створити умови, щоб online-навчання могло бути ефективним і натхненним. На сьогоднішній день існує значна кількість online-сервісів для проведення занять, для створення дидактичних матеріалів тощо. У нашому дослідженні спочатку розкриємо платформи за допомогою яких здобувачі навчаються.

Перший застосунок завдяки якому відбуваються заняття у форматі відеозустрічей – **Google meet**. Ефективний інструмент для змішаного та дистанційного навчання. Досить легко інтегрується з Google Classroom, що дозволяє організувати синхронне навчання. Працюючи у даному застосунку можна продемонструвати презентації, відеоролики, документи або свій робочий стіл повністю, що допомагає пояснювати новий матеріал.

Проведення лекцій за допомогою відеозв’язку, спільного доступу до екрана та чату відбувається завдяки **Zoom**. Основними можливостями є інтерактивні вправи, запис занять (можна переглядати заняття у зручний час, що допомагає в самостійному навчанні та повторенні матеріалу), опитування в групах через «кімнати».

Велика перевага зараз надається популярному та ефективному інструменту online-навчання як **Google classroom**. Оскільки створивши окремі онлайн-курси для кожного освітнього компоненту, можна публікувати завдання, встановлювати терміни виконання, додавати критерії оцінювання та отримувати виконані роботи від учнів у безпаперовому форматі. Перевіряючи роботи, відразу є можливість оцінювати, а також додавати коментарі до кожного завдання. Платформа має стрічку, де можна публікувати коментарі до курсу, а також функцію особистих повідомлень для приватного спілкування між здобувачами.

Приведемо із власного досвіду інтерактивні сервіси та додатки, якими користуються здобувачі освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарної-педагогічна академія» Харківської обласної ради під час проходження педагогічної практики [5, с. 12–14].

Здобувачі під час проведення уроків у межах практики за допомогою онлайн-сервісу **LearningApps** створюють інтерактивні завдання з історії, що допомагає закріпленню знань учнів в ігровій формі. За допомогою онлайн-конструктору можна створювати цікаві різноманітні завдання, комбінуючи 19 блоків шаблонів завдань (тест, кросворд, вікторина, філворд, стрічка часу, пазл) [3]. Варто зазначити, що за допомогою даного сервісу здобувачі створюють різноманітні вправи з історії, а саме: хронологічні завдання (створення вправ на встановлення хронологічного порядку подій, дат або періодів; завдання та відповідність (вправи на відповідність історичних діячів та їхніх вчинків, подій та їхніх наслідків, понять та їхніх визначень); створення тестів з вибором правильної відповіді на питання, пов'язані з історією; створення головоломок та кросвордів на основі історичних термінів, понять та подій, а також створюють інтерактивні вправи, що імітують віртуальну екскурсію по історичним місцям.

За допомогою сервісу **Thinglink** здобувачі створюють карту історичної події (наприклад, Битва під Полтавою), де кожна локація містить додаткову інформацію, відео або посилання на джерела. Так, замість звичайної таблиці можна створити інтерактивну, де кожен пункт таблиці (наприклад, період, особистість, подія) відкриватиме детальний опис, зображення чи відео. Наприклад, для вивчення таких складних тем, як-от Голодомор, Національно-визвольна війна та інші, можна створити мультимедійну лекцію-конспект. Даний сервіс дозволяє зробити вивчення історії більш захопливим та наочним, особливо під час практики, яка зараз відбувається в онлайн-форматі [4, с. 12–14].

Досить поширеним є використання одного із найзручнішого сервісу як **Canva**, не лише здобувачами, але й викладачами. Всі ми звикли за допомогою цього сервісу створювати презентації як доповнення до занять. Саме під час підготовки до проведення уроків історії, Canva дозволяє створити візуальні матеріали, такі як: історичні карти з позначенням визначних місць битв та територій, біографічні картки про видатних діячів, створення ліній часу, що показують хронологічну послідовність подій. Це допомагає учням краще зрозуміти та запам'ятати історичний матеріал, а також розвиває їхні креативні та цифрові навички.

Зазначимо, що досить широко здобувачі-практиканти використовують відео під час проведення уроку, яке доповнюють корисними матеріалами, такими як картинки, фото, посилання, картами тощо за допомогою сервісу **PopkornMaker** [5, с. 13].

Проводячи урок історії, який передбачає створення командного проєкту, то досить влучно використовується онлайн-інструмент **Trello**. Оскільки функціонування сервісу дозволяє зручно розподіляти обов'язки між учасниками команди і відслідковувати виконання кожного етапу робіт у режимі реального часу [3].

Варто звернути увагу на програму для створення ментальних карт **iMindMap**, яка на уроках історії дозволяє візуалізувати та структурувати великий обсяг інформації, покращуючи запам'ятовування дат, подій, персоналій та причинно-наслідкових зв'язків. Досить влучно ментальні карти використовуються як інструмент для обговорення різних точок зору на історичні події та постатей. Допомагає учням не лише під час уроку, а й самостійно створювати наочні схеми історичних періодів, розробляти власні проєкти, аналізувати історичні джерела та розвивати критичне мислення [5].

Широкого використання серед здобувачів під час проведення практики знайшов сервіс **Dipity**, який дозволяє візуалізувати історичні події, біографії та сформувати системний погляд на історичні процеси. Сервіс ідеально підходить для створення візуальних хронік подій. Можна додавати елементи в хронологічному порядку.

Під час практики досить часто використовується інтерактивна віртуальна дошка для спільної роботи учнів за допомогою **Linioit**. Це дозволяє створити спільні плакати, наліпки, нотатки, зображення та відео про історичні постаті чи події. Кожен учень може створити «наліпку» про певну історичну постать, додавши фото, коротку біографію та ключові досягнення, а потім розмістити її на спільній дошці для обговорення. Це дозволяє візуалізувати хронологію, персоналії, причинно-наслідкові зв'язки (за допомогою «наліпок» та зв'язків між ними учні можуть будувати схеми, що показують, як одна історична подія призвела до іншої), обговорювати теми та проводити мозкові штурми у цифровому форматі [5, с. 12–14].

Під час підготовки до онлайн-занять корисними також є інтерактивні сервіси та додатки, серед яких:

- генератори ребусів: слова-ребуси, фрази-ребуси, логічні ігри, загадки <http://rebus1.com/ua/>;
- генератори практичних завдань (кросворди, анаграми) – <https://childdevelop.com.ua> (потрібно зареєструватися для доступу до функціоналу сайту);
- сервіси для побудови хмари слів: Word It Out, Word Cloud Generation, Word Art, Wordcloud.pro;

- сервіси для створення GIF-анімації: GIF Toaster, Gifmaker, Ezgif, Gickr.com;
- онлайн-інструменти створення коміксів: Pixton, Make Beliefs Comix.

Як зазначають дослідники [1; 4; 6] дистанційне навчання дає змогу на заняттях та під час практики здобувачам послуговуватись розмаїттям інформаційних ресурсів. Візуальні історичні джерела, аудіо-, відео-, електронні матеріали, соціальні додатки, беззаперечно, покликані зацікавити до навчання, підвищити його якість. Проте, одним з головних «інструментів» викладача/вчителя/здобувача залишається підручник. Адже сучасний підручник з історії – це самодостатній навчально-методичний засіб. Він є не лише навчальною книжкою для суб'єкту освітнього процесу, що пропонує тексти та ілюстрації змісту, а й методичною допомогою, що містить вправи, запитання, завдання, пам'ятки, тести, QR-коди з покликанням на додаткову інформацію, пізнавальні Internet-сторінки, ігри, які необхідно враховувати при проведенні уроку [4, с. 12–14].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, дистанційне навчання є цілеспрямованим інтерактивним процесом, який забезпечує ефективну взаємодію по-перше, з викладачами, по-друге, безпосередньо під час проведення педагогічної практики саме через використання інтерактивних платформ. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що під час дистанційного навчання використання представлених у дослідженні даних онлайн-сервісів, платформ дозволяє оптимізувати освітній процес, зробити навчання цікавим та динамічним. Все це допомагає формувати мотивацію майбутніх фахівців у педагогічній діяльності, забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії і відносну автономність кожного учасника освітнього процесу в досягненні очікуваних програмних результатів; інноваційних методик, діджілітацію освітнього процесу. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у дослідженні ефективності освітніх інноваційних методик в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гонтаренко Л. О., Демченко О. М., Хміль Н. А. Технології дистанційного навчання в контексті діджіталізації освітнього процесу: вибір інструментів, контроль якості. *Академічні візії* : електронний наук. журнал. Вип. 20. 2023. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/400>. (дата звернення : 25.10.2025). DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8011073>
2. Панько Д. Г. Використання технологій дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Тернопіль : ЗУНУ, 2024. 52 с.
3. Методичні рекомендації для вчителів щодо організації дистанційного навчання учнів в період карантину. URL : <https://medialiteracy.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv-shhodo-organizatsiyi-dystantsijnogo-navchannya-uchniv-v-period-karantynu/> (дата звернення: 25.10.2025)
4. Ніколенко К. В., Корнейко Ю. М., Добростан О. В. Інтерактивні технології та їхнє застосування в мобільному навчанні: відмінності, виклики та переваги. *Академічні візії* : електронний наук. журнал. 2023. Вип. 26. С. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10370221>
5. Педагогічна практика : щоденник із практики / А. Харківська, Н. Галушко, А. Лисак, Е. Хряпін ; Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків : ФОП Петров В. В., 2023. 114 с.
6. Савчук В. Використання інтерактивних технологій в умовах дистанційного навчання. *International scientific and practical conference «Synergy of knowledge: new horizons in global scientific research»* (Vancouver, November 1–3, 2023). Vancouver, Canada : International Science Unity, 2023. С. 154–158. URL : https://isuconference.com/wp-content/uploads/2023/11/Synergy-ofknowledge_Nov_01_03_2023-Vancouver_Canada.pdf#page=155. (дата звернення : 05.10.2025).
7. Семеріков С., Теплицький І., Шокалюк С. Мобільне навчання : історія, теорія, методика,. URL : https://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/929/1/_Semerikov_Teplitsky_Shokalyuk_InflnTeh2009_1.pdf (дата звернення: 25.10.2025).
8. Штихно Л. В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/121.pdf> (дата звернення : 25.10.2025).

© Галушко Н. А., Хряпін Е. О., Руднік Д. Г.
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 17.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Дешко Наталія Василівна,

ORCID ID: 0000-0002-0171-2582

здобувачка ступеня PhD

кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет»

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ, КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ: СИНЕРГІЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

ACADEMIC INTEGRITY, COMPETENCIES, AND INNOVATIVE METHODS: SYNERGY IN HIGHER EDUCATION

У статті розкрито взаємозв'язок між академічною доброчесністю як фундаментом якісної освіти та компетентнісним підходом, реалізованим через інноваційно-комунікативні методи (наприклад, проєктне навчання, кейс-методи, віртуальні лабораторії). Актуальність проблеми впливає із потреби вивчення синергетичного взаємозв'язку між трьома ключовими елементами: академічною доброчесністю, компетентнісним підходом та інноваційно-комунікативними методами студентоцентрованого навчання.

Мета статті полягала у обґрунтуванні взаємозв'язку між академічною доброчесністю, компетентнісним підходом та інноваційно-комунікативними методами підготовки здобувачів вищої освіти в контексті студентоцентрованого освітнього середовища.

За результатами дослідження доведено наявність взаємозв'язку між академічною доброчесністю, компетентнісним підходом та інноваційно-комунікативними методами, що є підтвердженням тези про їхню синергію як необхідну умову якісної підготовки фахівців у вищій школі в умовах сучасних викликів. Встановлено, що академічна доброчесність перестає бути лише зовнішнім етичним стандартом, а є фундаментальною інтегральною компетентністю, яка забезпечує довіру та якість усіх інших професійних компетентностей фахівця. Доведено, що студентоцентризм є найефективнішою методологічною рамкою, а інноваційно-комунікативні методи (кейс-метод, проєктне навчання) – ключовим інструментарієм, які дозволяють подолати формалізм у засвоєнні принципів академічної доброчесності. Синергетична модель дозволяє мінімізувати розрив між декларативними компетентностями та реальними практиками, що є критично важливим для формування фахівців, здатних відповідати викликам цифровізації, глобалізації та воєнного часу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці педагогічної моделі формування цифрової академічної доброчесності, що включає критерії етичного використання ШІ студентами та викладачами

Ключові слова: студентоцентризм, академічна доброчесність, компетентність, інноваційно-комунікативні методи навчання, вища школа.

The article reveals the interrelation between academic integrity as the foundation of quality education and the competency-based approach implemented through innovative communicative methods (e.g., project-based learning, case methods, virtual laboratories). The relevance of the issue stems from the need to explore the synergistic connection among three key elements: academic integrity, the competency-based approach, and innovative communicative methods of student-centered learning.

The purpose of the article is to substantiate the interrelation between academic integrity, the competency-based approach, and innovative communicative methods in the training of higher education students within a student-centered educational environment.

The study confirms the existence of a strong interconnection among academic integrity, the competency-based approach, and innovative communicative methods, supporting the thesis that their synergy is a necessary condition for high-quality professional training in higher education under contemporary challenges. It is established that academic integrity is no longer merely an external ethical standard but a fundamental integral competence that ensures trust and the quality of all other professional competencies. The research demonstrates that student-centeredness is the most effective methodological framework, while innovative communicative methods (case method, project-based learning) serve as key tools for overcoming formalism in mastering the principles of academic integrity. The synergistic model helps minimize the gap between declarative competencies and real practices, which is critically important for preparing professionals capable of responding to the challenges of digitalization, globalization, and wartime conditions.

Prospects for further research include the development of a pedagogical model for cultivating digital academic integrity, incorporating criteria for the ethical use of AI by students and educators.

Key words: student-centeredness, academic integrity, competence, innovative communicative teaching methods, higher education.

Постановка проблеми. Актуальність обраної теми зумовлена низкою глобальних та національних трансформаційних процесів і викликів, що вимагають кардинального переосмислення підходів до освітнього процесу та підготовки фахівців у вищій школі.

Контекст глобальних та національних викликів пов'язаний із трансформацією освіти в умовах цифровізації, глобалізації, військових дій. Широке впровадження цифрових технологій створює нові можливості для навчання, але водночас загострює проблему академічної недоброчесності (наприклад, використання ШІ для написання робіт, плагіат у цифровому просторі). Це вимагає розробки нових механізмів забезпечення доброчесності та цифрової компетентності учасників освітнього процесу. Інтеграція української вищої освіти у європейський та світовий простір вимагає відповідності міжнародним стандартам якості та академічної етики, а також підготовки конкурентоспроможних фахівців із глобальними компетентностями. Уроки сьогодення вимагають формування у здобувачів освіти не лише професійних знань, але й високих моральних якостей, стійкості та громадянської відповідальності, які нерозривно пов'язані з принципами академічної доброчесності.

Варто зазначити, що існує розрив між декларативним рівнем засвоєння принципів академічної доброчесності та реальними практиками (формальність, імітація). Вища школа часто стикається з недоліками у формуванні реальних, практико-орієнтованих компетентностей, які вимагає ринок праці, що вказує на необхідність переходу від знаннєвого до компетентнісного підходу.

Таким чином, у сучасному освітньому просторі виникає наростаюча потреба не просто впроваджувати окремі елементи (доброчесність, компетентності, інновації), а в обґрунтуванні та реалізації їхньої синергії.

Актуальність досліджуваної проблеми полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичній апробації взаємозв'язку між академічною доброчесністю як фундаментом якісної освіти та компетентнісним підходом, реалізованим через інноваційно-комунікативні методи (наприклад, проєктне навчання, кейс-методи, віртуальні лабораторії); визначенні шляхів подолання формальності у засвоєнні етичних норм та розриву між деклараціями та практикою через інтеграцію доброчесності безпосередньо у процес формування ключових професійних та особистісних компетентностей. Це дослідження надасть

науково-методичне підґрунтя для системної модернізації підготовки фахівців, здатних не лише володіти знаннями, але й відповідально та ефективно їх застосовувати.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема формування якісних фахівців у вищій школі, що поєднує професійну компетентність та високу академічну культуру, є предметом активних наукових дискусій. Аналіз останніх досліджень дозволяє констатувати високий інтерес науковців до ключових елементів, що розглядаються у цій статті.

Питання академічної доброчесності активно розробляється вітчизняними та зарубіжними вченими (О. Башкір [3], О. Кулик та Л. Овсієнко [4], М. Опольська, О. Попадич, Б. Попадич, Т. Петухова [7], Н. Партико, І. Смирнова, Т. Житомирська [8] та українські аналітичні центри [1], [2]). Ці праці здебільшого зосереджені на: правовому та етичному регулюванні АД (розробка кодексів, політик); виявленні та подоланні традиційних форм недоброчесності (плагіат, списування); впливі нових технологій (ШІ) на трансформацію недоброчесних практик (О. Кулик та Л. Овсієнко [4]).

Хоча етичні та правові аспекти АД досліджені, значна частина публікацій (наприклад, українські аналітичні центри [1], [2]) критикує формальний підхід до її засвоєння, де принципи лише декларуються, але не стають внутрішнім регулятором професійної діяльності, що корелює з нашим проблемним полем.

Компетентнісний підхід визнано ключовою парадигмою модернізації вищої освіти. Праця С. Макеева С. [5] розкриває питання генезису поняттєвого апарату компетентнісного підходу у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців. У дослідженнях Н.О. Романчук, Н.І. Романчук [9] та А. Твердохліба [10] розкрито проблему необхідності інтеграції соціальних, етичних та професійних компетентностей для підготовки відповідального фахівця.

Дослідники, в тому числі і зарубіжні, підкреслюють, що успішне формування компетентностей вимагає відходу від традиційного «знаннєвого» викладання до практико-орієнтованих методів. Однак, прямий та системний взаємозв'язок між фундаментальними принципами АД та формуванням конкретних професійних компетентностей у більшості робіт залишається окресленим, але не деталізованим на рівні конкретних освітніх практик.

Дослідження М. Михайліченко, Я. Рудика [6] підтверджують високу ефективність інноваційно-

комунікативних технологій (проектне навчання, кейс-стаді, дебати) для розвитку критичного мислення, навичок командної роботи та вирішення проблем. Зарубіжні дослідження ([11], [12]) також підкреслюють важливість цих методів для інтеграції в міжнародний освітній простір.

У наявних працях інноваційні методи часто розглядаються як засіб підвищення ефективності навчання загалом. Водночас недостатньо уваги приділяється дослідженню цих методів саме як інструменту формування академічної доброчесності на практиці – тобто, як механізму, що перетворює етичні норми на реальні компетентності.

Попри значний доробок, у наукових дослідженнях залишається недостатньо вивченим питання синергетичного взаємозв'язку між трьома ключовими елементами: академічною доброчесністю (як морально-етичним та професійним фундаментом; компетентнісним підходом (як цільовою установкою); інноваційно-комунікативними методами (як засобом реалізації).

Брак системних праць, які б обґрунтовували та моделювали цю триєдину синергію у контексті викликів доби (цифровізація, війна), становить наукову прогалину і актуалізує досліджувану нами проблему.

Мета статті: Обґрунтувати взаємозв'язок між академічною доброчесністю, компетентнісним підходом та інноваційно-комунікативними методами підготовки здобувачів вищої освіти в контексті студентоцентрованого освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Перехід від традиційного навчання до підходу, орієнтованого на студента, стає фундаментом для формування внутрішньої (неформальної) академічної доброчесності. Студентоцентризм (student-centred learning) є ключовою парадигмою Болонського процесу і передбачає перенесення акценту з викладання на навчання. Ця модель створює необхідні умови для того, щоб принципи академічної доброчесності (АД) були не лише зовнішніми вимогами, а й внутрішньо засвоєними цінностями.

Традиційна, викладачецентрична модель часто сприяє формалізму і навіть недоброчесності, оскільки фокусується на *відтворенні* інформації та *контролі* знань. Натомість, студентоцентризм забезпечує відповідальність та автономію: студенти отримують право вибору (дисциплін, методів навчання, проектів), що підвищує їхню суб'єктність в освітньому процесі. Суб'єктність, у свою чергу, є основою для саморегуляції та

внутрішньої мотивації до чесної праці. Якщо студент відчуває відповідальність за свій вибір і результат, він менш схильний до імітації чи шахрайства.

Студентоцентризм акцентує на розвитку навичок (компетентностей) і глибинному розумінні, а не на простому отриманні високого балу (акцент на процесі, а не оцінці). Це зміщує фокус з короткострокової цілі (успішно скласти іспит) на довгострокову цінність (бути компетентним фахівцем), що безпосередньо корелює з цінностями АД.

У студентоцентричному підході правила співпраці та оцінювання часто обговорюються і приймаються спільно (спільна розробка правил: викладач + студенти). Це перетворює норми АД з примусових на узгоджені та прийняті (ownership). Академічна доброчесність стає реальною практикою, коли вона інтегрована у навчальний процес через студентоцентричні методи навчання, що напряду пов'язує реалізацію принципів академічної доброчесності у студентоцентризмі з інноваційними методами навчання (див. табл. 1).

Варто зазначити, що за визначених обставин змінюється роль викладача. У студентоцентричній моделі викладач перестає бути просто контролером, а стає фасилітатором (помічником) та ментором доброчесності. Він пропонує цікаві та складні завдання, які неможливо виконати, використовуючи простий плагіат чи ШІ-шахрайство.

Викладач створює прозорі та зрозумілі критерії оцінювання, які винагороджують оригінальність, критичне мислення та глибину аналізу, а не обсяг тексту, а також встановлює довірливі відносини зі студентами, де порушення АД розглядається як педагогічна проблема, а не лише як каральний інцидент.

Студентоцентризм у вищій школі є не лише освітньою стратегією, а й інструментом побудови культури академічної доброчесності. Він переводить АД із площини заборони у площину усвідомленої цінності та професійної компетентності.

Інноваційно-комунікативні методи (ІКМ) – це педагогічні технології, спрямовані на активну взаємодію, діалог, співпрацю та творче вирішення проблем, що є прямою протилежністю пасивному засвоєнню знань. У контексті вашої статті вони слугують містком, який перетворює теоретичні принципи АД та компетентнісний підхід на реальні освітні практики.

ІКМ природним чином формують ті наскрізні компетентності, які вимагають доброчесності для свого успіху.

Таблиця 1

**Зв'язок між інноваційними методами у студентоцентрованому навчанні
з академічною доброчесністю**

Метод	Сутність	Формування АД
Проектне навчання (Project-Based Learning)	Довгострокова командна робота над реальним завданням, що вимагає самостійного пошуку, аналізу та представлення результатів.	Формування авторства: Студенти вчаться коректно використовувати джерела (цитування, референс) та брати на себе відповідальність за спільний продукт. Зменшується спокуса плагіату, оскільки унікальність проекту є ключовою.
Кейс-метод (Case Studies)	Аналіз реальних професійних ситуацій, що вимагають прийняття етичних рішень.	Етичне мислення: Студенти обговорюють дилеми, де чесність та доброчесність є необхідними для правильного вибору. Це перетворює АД з теоретичного поняття на практичний навичок прийняття рішень.
Рефлексивне оцінювання	Самооцінка студентом своєї роботи, процесу та результатів з обґрунтуванням.	Чесність перед собою: Студент вчиться об'єктивно оцінювати власні зусилля та визнавати прогалини, що є основою для подолання недоброчесності та імітації.

– Критичне мислення: такі методи, як дебати, «мозковий штурм» та кейс-стаді, вимагають від студента самостійного аналізу інформації, а не її копіювання. Це превентивний захід проти плагіату, оскільки успіх залежить від оригінальності думки.

– Комунікативна компетентність: командні проекти та симуляції вимагають чесної та прозорої взаємодії в групі. Академічна доброчесність тут виявляється у чесному розподілі роботи, авторському внеску кожного учасника та коректному цитуванні спільних джерел.

– Управління інформацією та цифрова компетентність: у процесі проектної роботи студенти вчаться не просто шукати інформацію, а критично її оцінювати, коректно посилаючись на джерела та дотримуватися цифрової доброчесності при використанні онлайн-інструментів, баз даних чи ІІІ.

Застосування ІКМ у студентоцентричному середовищі забезпечує синергетичний ефект, адже ІКМ переносить фокус оцінювання на якість мислення та креативність, а не на точність відтворення. Це створює середовище (формування внутрішнього компаса), де шахрайство стає беззмістовним і не вигідним для досягнення цілей. В умовах цифровізації та ІІІ, інноваційні методи навчають не боятися нових інструментів, а відповідально їх використовувати, формуючи ту саму цифрову доброчесність, про яку йдеться в науковій новизні. Через ІКМ долається розрив між декларативними компетентностями (студент знає, що таке плагіат) та реальними практиками (студент вміє коректно цитувати, бо це необхідно для його успішного проекту).

У підсумку, інноваційно-комунікативні методи є найефективнішим інструментом для

трансформації академічної доброчесності з набору зовнішніх правил на особисту професійну компетентність фахівця.

Висновки. Дослідженням обґрунтовано та доведено взаємозв'язок між академічною доброчесністю, компетентнісним підходом та інноваційно-комунікативними методами, підтверджуючи тезу про їхню синергію як необхідну умову якісної підготовки фахівців у вищій школі в умовах сучасних викликів. Встановлено, що академічна доброчесність перестає бути лише зовнішнім етичним стандартом, а є фундаментальною інтегральною компетентністю, яка забезпечує довіру та якість усіх інших професійних компетентностей фахівця. Доведено, що студентоцентризм є найефективнішою методологічною рамкою, а інноваційно-комунікативні методи (кейс-метод, проектне навчання) – ключовим інструментарієм, які дозволяють подолати формалізм у засвоєнні принципів АД та сприяють їхньому переходу у внутрішню мотивацію та реальні практики. Синергетична модель дозволяє мінімізувати розрив між декларативними компетентностями та реальними практиками, що є критично важливим для формування фахівців, здатних відповідати викликам цифровізації, глобалізації та воєнного часу.

Перспективи подальших досліджень. На основі обґрунтованої синергії між академічною доброчесністю, компетентнісним підходом та інноваційними методами, у подальшому варто простежити вплив генеративного штучного інтелекту (ІІІ) на освітній процес та розробити педагогічну модель формування цифрової академічної доброчесності, що включає критерії етичного використання ІІІ студентами та викладачами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 27 січня – 9 березня 2025 року. Львів Торунь : LihaPres, 2025. 208 с. URL: https://cuesc.org.ua/images/informlist/advanced_training_EU_%D0%905_%D0%94%D0%A0%D0%A3%D0%9A_.pdf
2. Аналітична довідка за результатами дослідження практик академічної доброчесності у вищих навчальних закладах України. Київ, 2016. 43 с. URL: https://www.donnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2019/08/Analiz_prakt.Akad.dobr.u-ZVO-Ukr_.pdf
3. Башкір О. Реалізація принципів академічної доброчесності в закладах вищої освіти України. Освітологічний дискурс, 2021. № 2 (33). С.77–90. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.2.6>
4. Кулик О. Овсієнко Л. Академічна доброчесність в умовах глобалізації освіти: виклики та можливості для стійкого розвитку. Актуальні питання в сучасній науці. 2024. № 8 (26). С.850–860. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-8\(26\)-850-860](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-8(26)-850-860)
5. Макеєв С. Генезис поняттєвого апарату компетентнісного підходу у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип 43. Т. 2. С. 230–237 DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/43-2-38>
6. Михайліченко М.В., Рудик Я.М. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2016. 583 с.
7. Опольська М.В., Попадич О.О., Попадич Б.Т., Петухова Т.А. Концепт категорії академічної доброчесності у вищій освіті. «Наука і техніка сьогодні» (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»): журнал. 2025. № 2(43) 2025. С. 833–841. URL: <https://dSPACE.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/71211>
8. Партико Н.В., Смирнова І.М., Житомирська Т.М. Академічна доброчесність в епоху штучного інтелекту: виклики та можливості для здобувачів освіти. Інноваційна педагогіка. 2024, Вип.72. С.265 –268. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2024/72.53>
9. Романчук Н. О., Романчук Н. І. Компетентнісний підхід в освіті: Концепції, суть, зміст. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2018. № 4. С. 119–122.
10. Твердохліб А. І. Сучасні уявлення науковців про «компетенцію» і «компетентність». Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2016. № 15. С. 88–95.
11. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, 04 June 2018. Vol. 61, C 189. pp. 7–13.
12. Rychen D.S., Salganik L.H. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2002. 27 p.

© Дешко Н. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.09.2025

Стаття прийнята 05.10.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Загородня Алла Анатоліївна,

ORCID ID: 0000-0003-2418-1670

*доктор педагогічних наук, професор,**головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти**Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України*

ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

DIGITAL PLATFORMS AS A TOOL FOR SHAPING STUDENTS' COGNITIVE ORIENTATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

У статті розглядається роль цифрових платформ у формуванні пізнавальної спрямованості студентів до вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти. Проаналізовано вплив глобалізації, цифровізації, популяризації дистанційного та змішаного навчання, мобільності студентів, міжнародних освітніх програм та проєктів на модернізацію підходів до викладання іноземних мов. Підкреслено, що традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень залученості студентів, тому цифрові платформи стають ефективним інструментом стимулювання пізнавальної спрямованості та розвитку критичного мислення. У статті класифіковано сучасні цифрові платформи за напрямками застосування: платформи для структурованого вивчення мови (Coursera, edX, FutureLearn, Prometheus, EdEra, Udemy); тренування лексичних і граматичних навичок (Duolingo, Busuu, Memrise, Quizlet, Kahoot); професійні освітні платформи (Oxford University Press, Macmillan Education, National Geographic Learning, ETS); платформи комунікативної практики (Italki, Tandem, HelloTalk); сервіси для колаборативного письма та створення проєктів (Google Workspace, Microsoft 365, Padlet, Trello, Canva, Miro, Notion); соціальні мережі та міжнародні освітні проєкти (eTwinning, Erasmus+ Virtual Exchange). Встановлено, що комплексне використання цифрових платформ стимулює пізнавальну спрямованість студентів, розвиває мотивацію, міжкультурну комунікацію та навички самостійного навчання. У статті висвітлено перспективи подальших досліджень, які полягають в окресленні та апробації організаційно-педагогічних умов інтеграції цифрових платформ в освітній процес закладів вищої освіти з метою формування пізнавальної спрямованості студентів, а також у розробленні методичних рекомендацій для викладачів щодо використання цифрових інструментів у контексті змішаного та дистанційного навчання.

Ключові слова: пізнавальна спрямованість, студенти, університет, іноземна мова, цифрові платформи.

The article examines the role of digital platforms in fostering students' cognitive orientation in learning foreign languages in higher education institutions. The influence of globalization, digitalization, the popularization of distance and blended learning, student mobility, and international educational programs and projects on the modernization of foreign language teaching approaches is analyzed. It is emphasized that traditional teaching methods do not always ensure sufficient student's orientation, making digital platforms an effective tool for stimulating cognitive orientation and developing critical thinking. The article classifies contemporary digital platforms according to their areas of application: platforms for structured language learning (Coursera, edX, FutureLearn, Prometheus, EdEra, Udemy); for practicing lexical and grammatical skills (Duolingo, Busuu, Memrise, Quizlet, Kahoot); professional educational platforms (Oxford University Press, Macmillan Education, National Geographic Learning, ETS); platforms for communicative practice (Italki, Tandem, HelloTalk); services for collaborative writing and project creation (Google Workspace, Microsoft 365, Padlet, Trello, Canva, Miro, Notion); social networks and international educational projects (eTwinning, Erasmus+ Virtual Exchange). It has been established that the integrated use of digital platforms stimulates students' cognitive orientation, enhances motivation, intercultural communication, and self-directed learning skills. The article outlines prospects for further research, which include identifying and testing organizational and pedagogical conditions for integrating digital platforms into higher education, aiming to foster students' cognitive orientation, as well as developing methodological recommendations for lecturers on using digital tools in blended and distance learning contexts.

Key words: cognitive orientation, students, university, foreign language, digital platforms.

Постановка проблеми. Вплив глобалізації, цифровізації (AI-помічники ((ChatGPT, Gemini, Grammarly), EdTech), популяризація дистанційного та змішаного навчання (Google Meet, Zoom, Teams), поширення міжкультурних контактів, мобільності, міжнародних освітніх програм і спільних проєктів (Erasmus+, eTwinning, Horizon Europe), піднесення парадигми безперервного

навчання (lifelong learning) зумовлюють необхідність модернізації підходів до викладання іноземних мов. При цьому традиційні методи навчання вже не завжди забезпечують достатній рівень залучення студентів, тому сучасні цифрові платформи стають важливим інструментом активізації пізнавальної спрямованості студентів університету.

Таким чином, дослідження ролі цифрових платформ у формуванні пізнавальної спрямованості студентів до вивчення іноземної мови є актуальним та перспективним напрямом сучасної педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема цифрової трансформації освіти та її вплив на формування пізнавальної спрямованості студентів університету набула широкого вивчення серед вітчизняних дослідників, зокрема: В. Волкогон, О. Ткаченко [1], Н. Морзе, І. Шевченко, В. Гриньова [3], Р. Пасічник, О. Ляшенко [4], А. Приходько, І. Ковальчук [5], Н. Іваненко, А. Бойко, Л. Федорчук, І. Панченко, Д. Марієв [11], О. Лисенко [15], В. Семенець, І. Дмитренко [16], Р. Махачашвілі [12], а також зарубіжних, як-от: Дж. Кармо (англ. J. Carmo), Д. Ласерда (англ. D. Lacerda), С. Клінгенберг (нім. K. Клінгенберг), Ф. Піран (англ. F. Piran) [8], П. Сільва (англ. P. Silva) [9], К. Мюллер (нім. C. Müller), Т. Мільденбергер (англ. T. Mildenerger) [13], Й. Обер (англ. J. Ober) [14], які розглядали питання цифрової трансформації у вищій освіті, акцентуючи увагу на її ролі в інтеграції у європейський освітній простір, підвищенні якості навчання, розвитку компетентностей студентів та модернізації методів викладання. Дослідники виокремлюють різні аспекти цього феномену, серед яких: стратегічна інтеграція цифрових платформ, вплив на педагогічні практики, мотиваційний та когнітивний компоненти навчальної діяльності, а також міжкультурна взаємодія у контексті глобалізованого освітнього середовища.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та дослідженні ролі цифрових платформ як інструменту формування пізнавальної спрямованості студентів до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. У низці стратегічних документів України, а також у нормативно-правових актах Європейського Союзу підкреслюється пріоритет цифрової трансформації освіти як ключового чинника її модернізації та інтеграції у європейський освітній простір, зокрема у: Національній стратегії розвитку освіти в Україні

на 2021–2031 рр. (2013 р.) [7]; Рекомендації Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя (Key Competences for Lifelong Learning) (2018 р.) [6]; Концепції «Цифрова трансформація освіти в Україні» (2020 р.) [2]; Європейській політиці цифрової освіти (Digital Education Action Plan, 2021–2027) (2020 р.) [10], тощо.

На переконання Н. Іваненко, цифровізація освіти є не суто технологічною модернізацією освітнього процесу, але й стратегічним чинником інтеграції освітніх систем у глобальний та європейський освітній простір [11].

Зокрема, німецький науковець К. Мюллер (нім. C. Müller) зауважує, що імплементація цифрових інструментів навчання та діджиталізація освітнього процесу сприяє розвитку критичного мислення та формуванню ключових професійних компетентностей майбутніх фахівців – тих самих «must have» навичок, які визначені рамками Європейського Союзу як базові вимоги до фахівців XXI століття [13].

З точки зору Р. Пасічника, цифровізація вищої освіти сприяє не лише інтеграції України у європейський освітній простір, але й забезпечує мобільність студентів і викладачів та є необхідною для адаптації освітніх програм до європейських стандартів [15].

Він також наголошував на тому, що цифровізація українських університетів у порівнянні з європейськими практиками підвищує міжнародну конкурентоспроможність вищої освіти та сприяє інтеграції України у європейський освітній простір [15].

На переконання В. Волкогон цифровізацію освіти слід розглядати як стратегічний напрям розвитку освіти і науки в Україні, що дозволяє ефективно збирати та аналізувати дані про освітній процес [1].

З поміж європейських науковців, Й. Обер (англ. J. Ober) у своїх роботах зазначав, що «цифровізація освіти змінює методи викладання та оцінювання знань і дозволяє адаптувати освітній процес під індивідуальні потреби студентів із застосуванням онлайн-платформ та штучного інтелекту (ШІ)» [14].

Зосереджуючись більш детально на проблематиці нашого дослідження – зокрема, на вивченні ролі цифрових платформ у формуванні пізнавальної спрямованості студентів до вивчення іноземної мови, – доцільно розглянути наукові підходи та погляди провідних дослідників, які висвітлюють це питання в сучасному освітньому контексті.

Зокрема, українська дослідниця Н. Морзе у своїх наукових доробках зазначала, що цифровізація освіти є ключовим чинником модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, що дозволяє підвищити ефективність викладання та навчання. На її думку означене у свою чергу також сприяє підвищенню рівня цифрових компетентностей студентського та професорсько-викладацького складу, а також уможливорює доступність вищої освіти крізь призму створення електронних навчальних курсів (ЕНК) і цифрових платформ [3].

Цікавою є думка Р. Махачашвілі, яка вважає, що впровадження цифрових навчальних платформ дозволяє підвищити якість навчання, інтегрувати різні освітні ресурси та покращити доступ до навчального контенту [12].

Слід також представити наукове бачення Дж. Кармо (англ. J. Carmo), який зазначає, що цифрові платформи сприяють більш ефективній оптимізації процесу комунікації між викладачами та студентами завдяки наприклад внутрішньо університетським навчальним курсам [8].

У своїх дослідженнях В. Семенець підкреслював, що цифрові платформи сприяють не лише розвитку пізнавальної спрямованості студентів університету, але й розвитку навичок самоосвіти та критичного мислення [16].

Проаналізовані наукові підходи підводять нас до необхідності навести приклади сучасних цифрових платформ, що активно використовуються у процесі вивчення іноземних мов та сприяють формуванню пізнавальної спрямованості студентів університету.

Так, наприклад з метою структурованого вивчення іноземної мови, самонавчання та тренування доцільно використовувати наступні освітні платформи загального доступу, як-от: Coursera, edX, FutureLearn, Prometheus, EdEra, Udemy, які пропонують курси з методикою викладання англійської, академічним письмом, міжкультурною комунікацією, а також містять інтерактивні відео-курси.

За для вивчення лексичного та граматичного матеріалу, а також практикування навичок читання й аудіювання слід застосовувати такі цифрові платформи, як-от: Duolingo, Busuu, Memrise, LearningApps, Wordwall, Quizlet, Kahoot, Blooke, які пропонують гейміфікацію в поєднанні з класичним вивченням матеріалу.

Серед більш професійних цифрових платформ для вивчення іноземної мови доцільно виокремити Oxford University Press, Macmillan

Education, National Geographic Learning, Educational Testing Service.

Чудовим прикладом платформ комунікативної практики слугують такі, як-от: Italki, Tandem, HelloTalk, Speaky, Conversation Exchange, Mizou, Replika, TalkPal AI, які стануть в нагоді при бажанні покращити навички з аудіювання та міжкультурної комунікації, адже вони пропонують пошук партнерів для мовного обміну і безпосередньо живе спілкування з носіями мови.

Доцільно також застосовувати такі цифрові платформи, як Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Viber, WhatsApp за для проведення інтерактивних занять, дебатів, дискусій.

Не менш ефективними цифровими платформами в розвитку пізнавальної спрямованості студентів до вивчення іноземної мови та критичного мислення є наступні: TED Talks, BBC Learning English, Cambridge English, British Council, VOA Learning English, Test English, які публікують автентичний контент, що формує інтерес студентської молоді до вивчення іноземної мови через актуальні теми.

Так, наприклад користувачам платформи English Test пропонують тексти для читання та аудіювання, що розподілені за рівнями знань від A1 до C1 й охоплюють цікаві та нагальні для молоді теми, як-от: «My life abroad»; «Online shopping»; «Living in a small town vs a big city»; «How will life be different after Covid-19?»; «Black Friday»; «Adopting a child»; «SpeedFlatmating (Accommodation)»; «Profiting from true crime stories»; «AI boomers vs AI doomers»; «Scamming the Scammers»; «Deadly TikTok challenges»; «Coolcationing: A new travel trend»; «Using AI to talk to the deceased»; «Regulating deepfakes»; «Am I in a toxic relationship?»; «Will humans become supermachines?»; «Do you suffer from cyberchondria?»; «Dark Tourism»; «The benefits of a bilingual brain»; «Chronic Fatigue Syndrome», тощо.

Також допомагають у формуванні навичок академічного письма, перевірці мовних структур і розвитку рефлексії цифрові платформи, які базуються на III (ChatGPT, Gemini, DeepL Write, Grammarly, QuillBot).

В рамках вправлення у колаборативному письмі, створенні презентацій та проєктів можна запропонувати студентами скористатися такими цифровими платформами Google Workspace for Education (Docs, Slides, Jamboard), Microsoft 365 (Word Online, PowerPoint, Teams), Padlet, Trello, Canva, Miro, Trello, Notion, тощо.

Варто також акцентувати увагу на такому виді цифрових платформ, як соціальні мережі, адже вони надають доступ до живої мови крізь призму читання постів, участі в міжнародних челенджах (#BookTok, #LanguageExchange), написання коментарів, огляд мемів, перегляд рілсів, тощо. Окреслене у свою чергу формує пізнавальну спрямованість та бажання бути безпосереднім учасником реального іншомовного середовища, і відповідно стимулює сприйняття мови не як навчальної дисципліни, а як інструменту сучасної комунікації в міжкультурному просторі.

Ідеальним продовженням в траєкторії вивчення іноземної мови можуть стати міжнародні платформи освітніх проєктів, що поєднують мовну практику та міжкультурну взаємодію (eTwinning, Erasmus+ Virtual Exchange).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснене дослідження спрямоване на обґрунтування та дослідження ролі цифрових платформ як інструменту формування

пізнавальної спрямованості студентів до вивчення іноземної мови, підтверджує, що цифрові платформи є важливим інструментом модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, оскільки вони створюють сприятливі умови для розвитку мотивації, критичного мислення, колаборації та міжкультурної взаємодії.

Доведено, що цифрові платформи забезпечують студентам можливість навчатися в автентичному середовищі, розвивати іншомовну компетентність шляхом реальної комунікації, що, своєю чергою, сприяє підвищенню якості іншомовної підготовки у закладах вищої освіти.

Подальші наукові розвідки полягають в окресленні та апробації організаційно-педагогічних умов інтеграції цифрових платформ в освітній процес закладів вищої освіти з метою формування пізнавальної спрямованості студентів, а також у розробленні методичних рекомендацій для викладачів щодо використання цифрових інструментів у контексті змішаного та дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Волкогон В., Ткаченко О. Сучасний стан та перспективи цифрової трансформації освіти та науки в Україні в контексті стратегічного партнерства з ЄС. Київ: НАПН України, 2023. 240 с.
2. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/news/kontseptsiya-tsifrovoi-transformatsii-osviti-i-nauki-mon-zaproshue-do-gromadskogo-obgovorennya> (дата звернення: 30.10.2025).
3. Морзе Н., Шевченко І., Гриньова В. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 320 с.
4. Пасічник Р., Ляшенко О. Цифрова трансформація вищої освіти як чинник інтеграції в європейський освітній простір. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 280 с.
5. Приходько А., Ковальчук І. Економічні аспекти цифрової трансформації вищої освіти в Україні в умовах соціально-економічної кризи. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2022. 200 с.
6. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12.2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/994_975 (дата звернення: 30.10.2025).
7. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/344/2013> (дата звернення: 30.10.2025).
8. Carmo J., Lacerda D., Klingenberg C., Piran F. Digital transformation in the management of higher education institutions. *Sustainable Futures*. Vol. 9. 100692.
9. Carmo J., Silva P. Technologies supporting digital transformation in higher education management. Lisbon: University of Lisbon Press, 2020. 180 p. 100692.
10. Digital Education Action Plan 20212027. Брюссель, 2020. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A52000DC0624> (дата звернення: 30.10.2025).
11. Ivanenko N., Boiko A., Fedorchuk L., Panchenko I., & Marieiev, D. (2023). Development of educational policy in Ukraine in the context of European integration and digital transformation. *Revista Eduweb*, Вип. 17(2). 2023. 296–305. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.25>
12. Makhachashvili R., Semenist, Ivan Transformative, Transdisciplinary, Transcendent Digital Education: Synergy, Sustainability and Calamity Proceedings. *IMCIC – International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics*. Vol. 1. 2024. P. 273–280.
13. Müller C., Mildenberger T. Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34. 2021. P. 100394.
14. Ober J., Müller M. Digital Transformation in Higher Education: Challenges and Opportunities. Berlin: Springer, 2021. 350 p.

15. Pasichnyi R., Lysenko O. Digital Transformation of Higher Education in Ukraine: Challenges and Perspectives. Kyiv: National University of Kyiv-Mohyla Academy, 2022. 220 p.

16. Semenets V., Dmytrenko I. The Influence of Information Search on Changing the Culture of Academic Assessment in Ukraine. Kyiv: Kyiv National University of Trade and Economics, 2023. 190 p.

© Загородня А. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 19.10.2025

Стаття прийнята 08.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Кондратенко Євген В'ячеславович,

ORCID ID: 0009-0002-9870-7225

здобувач вищої освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

У статті розглянуто питання інтеграції технологій штучного інтелекту у систему професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема в контексті реформування вищої освіти України та світових тенденцій цифрової трансформації. Висвітлено основні етапи розвитку технологій штучного інтелекту – від концепції «машини, що мислить» А. Тюрінга до появи генеративних моделей, здатних створювати тексти, зображення та мультимедійний контент. Наголошено, що штучний інтелект стає не лише технологічним інструментом, а й педагогічним партнером, який сприяє персоналізації навчання, розвитку критичного мислення, креативності та самостійності здобувачів вищої освіти.

Представлена авторська модель механізмів інтеграції технологій штучного інтелекту у систему професійної підготовки педагогічних кадрів, яка налічує п'ять ключових пунктів: організація навчальних курсів, тренінгів та семінарів з етичного й практичного використання штучного інтелекту; удосконалення інституційної інфраструктури закладів вищої освіти через створення центрів компетентностей з інтелектуальних технологій; партнерство університетів з IT-компаніями й науковими центрами для впровадження інноваційних освітніх рішень; оновлення освітніх програм і включення дисциплін, спрямованих на формування штучно-інтелектуальної компетентності; розробка етичних регламентів і дозвіл використання штучного інтелекту здобувачами освіти у навчальній діяльності з дотриманням принципів академічної доброчесності.

У підсумку зроблено висновок, що інтеграція штучного інтелекту є стратегічним напрямом розвитку освіти, який передбачає не заміну педагога, а підвищення ефективності його діяльності, розширення педагогічних можливостей та формування культури відповідального використання цифрових технологій.

Ключові слова: штучний інтелект, здобувачі вищої освіти, професійна підготовка, педагогічна освіта, цифровізація, освітні технології.

The article examines the integration of artificial intelligence technologies into the system of professional training of teaching staff, particularly in the context of higher education reform in Ukraine and global trends in digital transformation. The main stages of artificial intelligence development are highlighted – from A. Turing's concept of the «thinking machine» to the emergence of generative models capable of creating texts, images, and multimedia content. It is emphasized that artificial intelligence is becoming not only a technological tool but also a pedagogical partner that promotes personalized learning, the development of critical thinking, creativity, and autonomy among higher education students.

The author presents a model of mechanisms for integrating artificial intelligence technologies into the professional training of future teachers, which includes five key components: organization of training courses, seminars, and workshops on the ethical and practical use of artificial intelligence; improvement of the institutional infrastructure of higher education institutions through the creation of artificial intelligence competence centers; partnership between universities, IT companies, and research centers to implement innovative educational solutions; updating educational programs by including disciplines aimed at developing artificial intelligence competence; and the development of ethical regulations that allow the responsible use of artificial intelligence tools by students while maintaining academic integrity.

The study concludes that the integration of artificial intelligence is a strategic direction in the development of education. It does not aim to replace the teacher but to enhance the efficiency of their work, expand pedagogical opportunities, and foster a culture of responsible use of digital technologies.

Key words: artificial intelligence, higher education students, professional training, teacher education, digitalization, educational technologies.

Постановка проблеми. Технології штучного інтелекту мають тривалу історію розвитку, їхні перші концепції з'явилися ще у середині XX століття, але справжній прорив і широке впровадження відбулися лише у XXI столітті, особливо після 2022 року, коли інструменти на основі штучного інтелекту, такі як ChatGPT, DALL·E, Midjourney, Copilot та інші стали доступними широкому колу користувачів і почали активно інтегруватися у сферу освіти.

У науковій спільноті поява таких інструментів викликала, як піднесення, так і хвилю занепокоєння. Частина освітян та науковців сприймає штучний інтелект із насторогою, як технологію, що може призвести до зниження якості навчання, втрати критичного мислення, академічної недобросовісності чи навіть витіснення педагога з освітнього процесу. Занепокоєння викликають також питання етичності використання штучного інтелекту, авторського права, достовірності створюваного контенту та ризики маніпуляції інформацією.

Таке подвійне ставлення, від захоплення інноваційністю до побоювання можливих наслідків, створює нову педагогічну реальність, в якій важливо не лише опанувати інструменти штучного інтелекту, а й навчитися користуватися ними усвідомлено, без порушення етичних, правових і професійних норм. Саме тому актуальним завданням вищої педагогічної освіти є підготовка здобувачів до безпечного, критичного й ефективного використання штучного інтелекту у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний науковий дискурс щодо використання штучного інтелекту в підготовці педагогів формує новий, складний і динамічний дослідницький ландшафт, який відображає зростаючу увагу до цифрової трансформації освіти. Такі дослідники, як О. Бартків, Н. Байдук, І. Котяш, Є. Дурманенко, О. Дурманенко, О. Дудаш, О. Губарь, А. Михалюк, В. Спіцин, Т. Філімонова та інші, висвітлюють трансформаційний потенціал інтерактивних технологій у системі професійної підготовки, їхні наукові розвідки охоплюють спектр питань гендерної освіти та педагогіки загальної підготовки до комплексного професійного розвитку майбутніх педагогів.

С. Доченко, В. Коваленко, М. Мар'єнко, Т. Собченко аналізують тенденції розвитку штучного інтелекту, визначають ключові напрями його впровадження у діяльність закладів вищої освіти, акцентують на можливостях відкритої науки та

потенціалі штучного інтелекту для підвищення ефективності освітнього процесу.

Осмисленню, як потенціалу штучного інтелекту для підвищення якості освіти, так і ризиків, пов'язаних із його впровадженням також присвячено низку досліджень як зарубіжних, так і українських учених. Зокрема, зарубіжні дослідники М. Бонд, К. Ван, Ф. Гувернер, О. Завацький-Ріхтер, В. Марин, А. Насура, Ф. Оуян, К. Сріса-Ан, досліджують педагогічні, етичні та технологічні аспекти інтеграції штучного інтелекту в навчальний процес. У вітчизняному науковому просторі ці питання розробляються такими авторами, як Н. Балик, І. Воротникова, І. Гончарова, Л. Карташова, М. Мар'єнко, Г. Скрипка, О. Стойка та ін., які зосереджують увагу на можливостях використання штучного інтелекту в українській системі освіти, питаннях цифрової компетентності педагогів, адаптації освітніх програм і формуванні етичних принципів роботи з інтелектуальними технологіями.

Попри значний масив наукових напрацювань, залишається потреба в уточненні практичних механізмів інтеграції штучного інтелекту у підготовку педагогів в українських реаліях. Саме тому ми прагнемо зробити власний авторський внесок у розвиток цього напрямку.

Мета статті полягає у пошуку механізмів інтеграції технологій штучного інтелекту у систему професійної підготовки педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. Сучасний ландшафт професійної підготовки у сфері освіти зазнав суттєвих трансформацій унаслідок активної інтеграції цифрових та інтерактивних технологій. Це призвело до глибокого переосмислення підходів до проєктування освітнього процесу, навчання та професійного розвитку педагогів у контексті динамічного й технологічно насиченого освітнього середовища. Використання інтерактивних методів сприяє розвитку комунікативної компетентності, формуванню готовності до ефективної роботи з дітьми та молоддю, виробленню навичок прийняття рішень і розв'язання суперечливих ситуацій, що можуть виникати як у професійній діяльності вчителя, так і в міжособистісній взаємодії. Крім того, інтерактивна взаємодія створює умови для переосмислення наявних у суспільстві гендерних стереотипів та відкриває можливості їх конструктивної трансформації відповідно до сучасних соціокультурних викликів [2, с. 60]. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження технологій

штучного інтелекту, які розширюють можливості інтерактивного навчання, забезпечують персоналізацію освітнього процесу та сприяють підвищенню ефективності педагогічної взаємодії.

Штучний інтелект, логічно, дедалі частіше розглядається як логічне продовження цифровізації освіти, він позиціонується як інструмент, що дозволяє поєднати аналітичні, комунікативні й творчі аспекти професійної підготовки. Його використання дає змогу не лише автоматизувати рутинні завдання, а й створити умови для індивідуалізації навчання, розробки адаптивних програм і розвитку критичного мислення як у здобувачів, так і у викладачів. Ідея створення «когнітивних машин» бере свій початок ще з філософських і наукових пошуків античності, коли мислителі намагалися пояснити природу людського розуму.

Першим етапом розвитку ШІ вважають 1940–1950-ті роки, коли А. Тюрінг запропонував концепцію «машини, що мислить» і створив тест Тюрінга для визначення здатності комп'ютера імітувати людське мислення. У 1956 році на конференції в Дартмутському коледжі офіційно з'явився термін «artificial intelligence», який запропонував Дж. Маккарті. Саме цей рік вважають моментом народження науки про штучний інтелект.

У 1960–1970-х роках розвиток ШІ був пов'язаний із появою експертних систем – програм, здатних приймати рішення в конкретних професійних галузях. Зокрема, система MYCIN використовувалася для діагностики інфекційних захворювань. Проте обмежені обчислювальні ресурси й низька швидкість роботи комп'ютерів стримували прогрес, що призвело до першого так званого «застою» або AI winter (зими штучного інтелекту).

У 1980–1990-х роках з розвитком нейронних мереж і появою алгоритмів машинного навчання інтерес до штучного інтелекту знову зріс. У цей період почали створюватися перші системи розпізнавання мови, зображень, а також програми, які могли навчатися на досвіді.

Новий прорив настав у 2000–2010-х роках, коли завдяки розвитку глибинного навчання (deep learning) і потужним обчислювальним ресурсам з'явилися високоточні алгоритми комп'ютерного зору, перекладу, прогнозування та обробки природної мови. Саме в цей час компанії Google, IBM, Microsoft, OpenAI почали активно інвестувати у створення інтелектуальних систем.

Після 2022 року штучний інтелект отримав безпрецедентну популярність завдяки появи

генеративних моделей, таких як ChatGPT, Claude, Gemini, Mistral, Cohere Command R+, Perplexity AI, DALL·E 3, Midjourney, Stable Diffusion, SDXL, Bing Image Creator, Ideogram, Canva Magic Studio, Murf AI, Descript, Kaiber, Wonder Dynamics та ін, що стали масово доступними для користувачів у різних сферах. Цей етап ознаменував перехід від спеціалізованого до масового використання штучного інтелекту від науки до повсякденної практики. Особливо помітною є роль штучного інтелекту в освітньому просторі, де він сприяє переосмисленню традиційних підходів до навчання, розширює межі академічної свободи та відкриває нові шляхи розвитку професійних компетентностей [5].

Розглядаючи питання використання засобів штучного інтелекту в освіті крізь призму воєнного часу, дослідники О. Топузов та С. Алексєєва [6] слушно наголошують, що сучасні українські учні перебувають у ситуації постійних стресових впливів, втрати стабільності, зміни умов навчання та обмеження безпечного освітнього середовища. Особливої ваги набуває застосування технологій штучного інтелекту, які здатні компенсувати частину освітніх втрат, забезпечити індивідуалізацію навчання та підтримку в умовах обмеженого доступу до офлайн-освіти. Інструменти на основі штучного інтелекту можуть допомагати здобувачам усіх рівнів вищої освіти самостійно опрацьовувати матеріал, отримувати миттєвий зворотний зв'язок, а педагогам відстежувати прогрес і адаптувати освітній контент до рівня підготовки кожного здобувача.

У контексті воєнних викликів така інтеграція має не лише технологічний, а й соціально-гуманітарний вимір, адже сприяє збереженню безперервності освіти, зниженню навчальної тривожності, підтримці мотивації до пізнання.

О. Гриценчук, своєю чергою, підкреслює, що використання систем штучного інтелекту у навчальному процесі відкриває нові можливості для підвищення якості та мотивації навчання здобувачів освіти. Інтеграція таких технологій сприяє урізноманітненню форм освітньої взаємодії, стимулює пізнавальну активність і залученість студентів, дозволяє створювати адаптивні навчальні матеріали, які враховують індивідуальний темп і стиль навчання кожного користувача. Завдяки застосуванню метакогнітивних підказок і динамічних алгоритмів підтримки, системи штучного інтелекту здатні формувати збагачене цифрове освітнє середовище, у якому навчання

стає більш гнучким, персоналізованим і результативним. Таким чином, ШІ може відігравати роль не лише технологічного інструмента, а й інтелектуального партнера у навчальному процесі, що допомагає здобувачам освіти досягати вищих результатів та розвивати самостійність у пізнавальній діяльності [9].

Досить влучною є думка Т. Собченко та В. Федоренко, які наголошують, що штучний інтелект у сфері вищої освіти є одним із ключових напрямів сучасної цифрової трансформації, який сприяє не лише оптимізації організації навчального процесу здобувачів, а й урізноманітнює змістове наповнення освітніх програм. Технології штучного інтелекту стають надійним інструментом підтримки педагогів, полегшуючи їхню щоденну діяльність і підвищуючи ефективність викладання. Використання штучного інтелекту відкриває нові перспективи для науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти, зокрема майбутніх учителів, забезпечуючи доступ до інноваційних засобів навчання, аналітики та персоналізованого підходу у викладанні [4, с. 147].

Платформи для адаптивного навчання, які використовують технології штучного інтелекту, мають здатність підлаштовувати освітній матеріал під рівень знань, когнітивні особливості та індивідуальний стиль навчання кожного здобувача освіти. Як зазначають С. Ф. Ахмад, М. Рахмат, М. Мубарік, М. Алам та С. Гайдер, такі платформи створюють індивідуальні траєкторії навчання, що підвищують залученість учнів, їхню впевненість у власних силах та якість засвоєння знань. Штучний інтелект у цьому контексті виступає не лише як інструмент автоматизації, а як інтелектуальний фасилітатор, який допомагає кожному здобувачеві розкрити свій потенціал і досягти оптимальних результатів навчання [8].

Використання технологій штучного інтелекту в освіті неможливе було без належної інституційної підтримки, нормативного регулювання та формування єдиної державної стратегії розвитку цифрових інновацій. Саме тому Україна активно долучається до міжнародних ініціатив, спрямованих на розвиток і регулювання використання штучного інтелекту. Зокрема, наша держава є учасником Спеціального комітету з питань штучного інтелекту при Раді Європи, що займається розробленням етичних стандартів і правових норм щодо використання ШІ в демократичних суспільствах. Крім того, Україна приєдналася до Організації економічного співробітництва

та розвитку у сфері штучного інтелекту, підтримавши Рекомендації Ради OECD щодо ШІ (Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449) [1]. Цей документ визначає принципи відповідального та людиноцентричного розвитку технологій ШІ, спрямованих на благо суспільства.

Важливим кроком у формуванні національної політики стало ухвалення «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні», затвердженої постановою Кабінету Міністрів України №1556-р від 2 грудня 2020 року [3]. У документі визначено стратегічні пріоритети й основні напрями розвитку ШІ, серед яких: підтримка наукових досліджень і інновацій у цій сфері, створення нормативно-правової бази, розвиток освітніх програм і кадрового потенціалу, а також сприяння формуванню цифрової економіки. Основною метою Концепції є забезпечення гармонійного поєднання технологічного прогресу із захистом прав і свобод громадян, підвищення ефективності системи публічного управління та посилення конкурентоспроможності України на міжнародному ринку.

Проте, із сумом слід констатувати, що наявних ініціатив і поодиноких прикладів інтеграції штучного інтелекту в освіту в Україні все ще недостатньо для формування стійкої та системної цифрової трансформації. Більшість освітніх закладів стикаються з низкою об'єктивних труднощів – нестачею фінансування, обмеженими технічними ресурсами, відсутністю спеціалістів, які володіють необхідними цифровими компетентностями, а також низьким рівнем готовності педагогів до використання штучного інтелекту в щоденній діяльності. Крім того, ставлення до штучного інтелекту як до важливої освітньої технології в Україні формується із запізненням, часто супроводжується настороженістю або недовірою. Це зумовлено як недостатньою поінформованістю, так і побоюваннями щодо етичних ризиків, можливої заміни людського фактора або неконтрольованого впливу технологій на процес навчання. У результаті отримання фінансування для впровадження проєктів із використання штучного інтелекту залишається складним завданням для більшості освітніх установ [7, с. 143].

Виконуючи головне завдання нашої наукової розвідки, окреслимо механізми інтеграції штучного інтелекту в систему професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей.

І, *першим механізмом*, убачаємо організація навчальних курсів, вебінарів, семінарів, тренінгів

тощо, спрямованих на формування у педагогів і здобувачів вищої освіти розуміння принципів роботи штучного інтелекту, етичних аспектів його використання в навчальній діяльності. Такі заходи будуть сприяти підвищенню рівня цифрової компетентності, навичок критичного та аналітичного мислення, умінню інтегрувати інтелектуальні системи у навчальні методики.

Важливим напрямом, у світлі цього, буде використання інтелектуальних освітніх платформ і адаптивних систем навчання, які здатні підлаштовувати зміст і темп освітнього процесу під індивідуальні потреби здобувача вищої освіти.

Інтеграція штучного інтелекту у професійну підготовку також може охоплювати створення віртуальних лабораторій, симуляторів, цифрових наставників і чат-ботів, які забезпечують безперервну взаємодію здобувача з освітнім середовищем, сприяють саморегуляції навчання, розвитку всіх видів мислення. Також варто подумати про інструменти для оцінювання освітніх результатів (автоматизований аналіз письмових робіт, опитувань, формування зворотного зв'язку, прогнозування навчальної динаміки здобувачів вищої освіти).

Другим вагомим механізмом інтеграції штучного інтелекту в систему професійної підготовки майбутніх педагогів є удосконалення інституційної інфраструктури закладів вищої освіти. Йдеться про необхідність розроблення стратегій цифрової трансформації, які передбачають цілеспрямоване впровадження технологій штучного інтелекту у всі рівні управлінської, навчальної та наукової діяльності університетів. На рівні освітніх установ доцільно створювати центри компетентностей зі штучного інтелекту, що виконуватимуть роль лабораторій інноваційних освітніх рішень, майданчиків для практичного навчання здобувачів вищої освіти, підвищення кваліфікації викладачів, тьюторів, менторів.

Так, факультети (навчально-наукові інститути) педагогіки можуть розробляти методичні рекомендації щодо застосування інтелектуальних технологій у навчальному процесі, формувати педагогічні стратегії використання штучного інтелекту для розвитку критичного, креативного та дослідницького мислення здобувачів вищої освіти. Факультети (навчально-наукові інститути) психології – досліджувати психологічні аспекти взаємодії особистості з інтелектуальними системами, питання когнітивного навантаження, довіри до штучного інтелекту, особливості сприйняття цифрових технологій різними віковими

групами. Факультети інформатики та інженерії (навчально-наукові інститути) – забезпечувати розробку алгоритмів, створення освітніх чат-ботів, аналітичних систем, програмного забезпечення для адаптивного навчання, систем моніторингу успішності та інтелектуальної підтримки освітнього процесу.

Завдяки такій співпраці центри компетентностей можуть стати платформою для спільних проєктів, у межах яких викладачі та здобувачі вищої освіти розроблятимуть навчальні симулятори, цифрових тьюторів, адаптивні курси, методики аналізу поведінки здобувачів освіти з використанням освітньої аналітики, зможуть проводити експериментальні програми, в яких відпрацьовуються нові підходи до використання штучного інтелекту в освіті.

В умовах обмеженого фінансування освітньої галузі з боку держави, *третім* механізмом є налагодження стратегічного партнерства між закладами вищої освіти та ІТ-компаніями, стартапами й дослідницькими організаціями, що працюють у сфері штучного інтелекту. Співпраця з ними відкриває для університетів доступ до передових технологій, новітніх навчальних ресурсів, програмного забезпечення, хмарних сервісів, сучасних освітніх платформ, що у звичайних умовах могли б бути фінансово недосяжними. Завдяки цьому всі учасники освітнього процесу мають змогу користуватися реальними інструментами штучного інтелекту, експериментувати з їхнім освітнім застосуванням, розвивати практичні навички, актуальні на ринку праці.

Партнерство з ІТ-компаніями дозволяє також впроваджувати програми дуальної освіти, де теоретичні знання поєднуються з практичним досвідом роботи над реальними проєктами. Здобувачі освіти можуть проходити стажування у технологічних компаніях, знайомитися з робочими процесами, стандартами корпоративної етики та управління даними. Така взаємодія стимулює розробку спільних міждисциплінарних проєктів на перетині педагогіки, психології, інженерії та інформаційних технологій (створення навчальних платформ, що аналізують індивідуальні траєкторії учнів; розробка чат-ботів для освітньої підтримки тощо).

Четвертим механізмом інтеграції штучного інтелекту, доцільно визначити розробку та впровадження освітніх програм та освітніх компонентів, як обов'язкового, так і професійного циклів, спрямованих на формування цифрової та штучно-інтелектуальної компетентності майбутніх

педагогів. Можливим це вбачаємо через оновлення змісту професійної підготовки педагогічних кадрів, додавши до навчальних планів спеціальні курси, модулі, практичні заняття, які допоможуть майбутнім фахівцям не лише користуватися штучним інтелектом, а й розуміти його принципи роботи, можливості, ризики й етичні межі застосування. Це можуть бути освітні компоненти на кшталт: «Основи штучного інтелекту в освіті», «Педагогічна аналітика та великі дані», «Етичні аспекти використання штучного інтелекту», «Інтелектуальні технології в педагогічній практиці» тощо.

П'ятим механізмом можна вважати дозвіл та підтримку використання технологій штучного інтелекту здобувачами вищої освіти в навчальному процесі. На перший погляд, така пропозиція може видаватися суперечливою чи навіть ризикованою, адже існують побоювання щодо академічної недоброчесності, автоматизації мислення або втрати творчого підходу. Ми ж переконані, варто не забороняти, а навчати майбутніх педагогів етично та усвідомлено користуватися інтелектуальними технологіями, розуміючи межі їхнього застосування. Це може передбачати створення внутрішніх регламентів використання штучного інтелекту в академічній діяльності ЗВО, наприклад, дозволяти здобувачам освіти застосовувати генеративні моделі для пошуку ідей, редагування текстів, планування відповідей до тем практичних, лабораторних, семінарських занять,

створення тестів чи візуального матеріалу, але з обов'язковим зазначенням факту використання таких інструментів і подальшою критичною інтерпретацією результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інтеграція штучного інтелекту в освіту є не просто технологічною інновацією, а стратегічним напрямом розвитку всієї освітньої сфери. Вона сприяє підвищенню ефективності навчання, індивідуалізації освітнього процесу, розвитку критичного та креативного мислення здобувачів вищої освіти, створює умови для появи нових форм педагогічної взаємодії.

У межах наукової розвідки окреслено п'ять механізмів інтеграції штучного інтелекту в систему професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей – організація навчальних курсів і тренінгів для підвищення цифрової компетентності; удосконалення інституційної інфраструктури та створення центрів компетентностей; налагодження партнерства з технологічними компаніями; оновлення освітніх програм й освітніх компонентів; регламентоване використання інтелектуальних технологій здобувачами освіти, які в своїй сукупності створюють цілісну модель впровадження штучного інтелекту у підготовку майбутніх педагогів.

Подальші дослідження будуть присвячені порівняльному аналізу цифрової трансформації педагогічних університетів України та країн ЄС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аналітична записка з питань порівняльного законодавства у сфері використання технологій штучного інтелекту (стан та перспективи розвитку законодавства ЄС та інших держав світу). URL: <https://research.rada.gov.ua/uploads/documents/32500.pdf> (дата звернення: 10.10.2025).
2. Байдюк Н. В. Використання інноваційних інтерактивних технологій гендерної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. № 1. С. 59–62. DOI 10.31339/2413-3329-2019-1(9)-59-62
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні (від 2 грудня 2020 р. № 1556-п)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 14.10.2025).
4. Собченко, Т., Федоренко В. Формування ШІ-компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2024. № 26(2). С. 144–153. [https://doi.org/10.35387/od.2\(26\).2024.144-153](https://doi.org/10.35387/od.2(26).2024.144-153)
5. Стасевич С., Голодовська О. Штучний інтелект: історія та становлення. Інформаційні технології та суспільство. 2025. № 1 (16). С. 242–248. <https://doi.org/10.32689/maup.it.2025.1.31>
6. Топузов О., Алексєєва С. Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український Педагогічний журнал*. 2024. № 1. С. 5–11. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>
7. Черненко Н. М., Корабльов В. В. Штучний інтелект та робототехніка в освіті: переваги та виклики. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. № 3. С. 140–145. DOI <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-20>
8. Ahmad S. F., Rahmat M. K., Mubarik M. S., Alam M. M., Hyder S. I. Artificial intelligence and its role in education. *Sustainability*. 2021. № 13(22). <https://doi.org/10.3390/su132212902>

9. Hrytsenchuk O. The Use of Artificial Intelligence in Education: Trends and Prospects in Ukraine and Abroad. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*. 2024. № 2 (10). P. 152–161. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012)

© Кондратенко Є. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Ляховський Ярослав Геннадійович,

ORCID ID: 0009-0006-4845-9357

*аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту**Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини***РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОМАНДНІЙ ВЗАЄМОДІЇ****DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCY OF A MAJOR TEACHER
IN TEAM INTERACTION**

У статті розкрито специфіку розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі командної взаємодії. Обґрунтовано важливість комунікативної компетентності як ключової складової професійної готовності педагога до ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу. Визначено, що результативне формування цієї якості передбачає урахування комплексу внутрішніх та зовнішніх чинників, зокрема психологічних особливостей особистості та організаційних аспектів навчального процесу. Проаналізовано психологічні умови формування комунікативної компетентності, серед яких емоційний інтелект, емпатія, установка на співпрацю, рефлексивність і мотивація до міжособистісної взаємодії. Окреслено умови, що сприяють розвитку навичок командної взаємодії, а саме використання інтерактивних методів, створення безпечного середовища для спілкування, впровадження групової діяльності, дидактичних ігрових технологій та елементів навчання через дію. Особливу увагу зосереджено на ролі педагогічної практики як важливої складової професійної підготовки, що створює умови для реалізації комунікативного потенціалу здобувачів в реальних умовах шкільного середовища. Запропоновано низку методичних рекомендацій, спрямованих на вдосконалення змісту і форм освітньої діяльності в межах підготовки майбутніх учителів. Отримані результати можуть бути корисними для викладачів педагогічних закладів вищої освіти, здобувачів, а також для розробників інноваційних програм педагогічної освіти. Поглиблений аналіз взаємозв'язку між командною діяльністю та розвитком комунікативних навичок дозволяє стверджувати, що ефективна взаємодія в команді є не лише умовою професійної підготовки, а й мотиваційним чинником для формування особистісної зрілості майбутнього учителя.

Ключові слова: комунікативна компетентність, майбутній учитель, психолого-педагогічні умови, командна діяльність, педагогічна практика, професійна підготовка, взаємодія, комунікація.

The article reveals the specifics of the development of communicative competence of future teachers in the process of team interaction. The importance of communicative competence is emphasized as a key component of a teacher's professional readiness for effective interaction with participants in the educational process. It has been shown that the effective formation of this structure conveys harmony to the complex of internal and external officials, including the psychological characteristics of the particularities and organizational aspects of the initial process. The psychological formation of communicative competence, including emotional intelligence, empathy, ability to cope, reflexivity and motivation for interpersonal interaction, has been analyzed. The mind has been christened, which will support the development of team interaction skills, as well as the development of interactive methods, the creation of a safe medium for spilling, the promotion of group activities, didactic gaming technologies and elements of learning through action. Particular attention is paid to the role of pedagogical practice as an important warehouse professional training that creates the minds for realizing the communicative potential of students in the real minds of the school community. There are a number of methodological recommendations aimed at in-depth training and forms of educational activities during the training of future teachers. The resulting results may be of benefit to educators, educators, and developers of innovative education programs. An in-depth analysis of the relationship between team activity and the development of communication skills allows us to confirm that effective interaction in a team does not require mental professional training, but motivational official for shaping the special maturity of the upcoming teacher.

Key words: communicative competence, future teacher, psychological and pedagogical minds, teamwork, pedagogical practice, professional training, mutual interaction, communication.

Постановка проблеми. У зв'язку зі змінами в освітньому середовищі, зростанням вимог до професійної мобільності учителів, особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Успішна професійна діяльність майбутнього учителя тісно пов'язана зі здатністю до ефективної взаємодії в колективі, зокрема в умовах командної роботи. Проте аналіз сучасного стану підготовки майбутніх учителів свідчить

про недостатню увагу до розвитку навичок командної взаємодії, що вимагає створення цілісної системи для формування комунікативної компетентності [1].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю теоретичного обґрунтування та практичного впровадження умов, які забезпечать розвиток комунікативної компетентності майбутніх учителів у процесі командної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів у контексті командної взаємодії є предметом досліджень багатьох науковців. Зокрема, Н. Ашиток розглядає структуру комунікативної компетентності та етапи її формування, підкреслюючи необхідність інтеграції когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів [1].

У цьому контексті Т. Білявська наголошує на важливості раннього формування комунікативної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів [2]. У дослідженні О. Василеги та І. Сидоренка окреслено психологічні умови розвитку зазначеної компетентності, зокрема розвиток емпатії, рефлексії та мотивації до взаємодії [3].

Науковець Н. Волкова запропонувала теоретико-методичну модель підготовки до професійно-педагогічної комунікації, яка є ключовим компонентом формування комунікативної компетентності [4]. Водночас О. Волошина розглядає готовність до роботи в команді як системну характеристику, що формується завдяки взаємодії теоретичних знань та практичного досвіду [5].

Методичні рекомендації П. Горностая акцентують увагу на ефективності групових методів у підготовці майбутніх учителів [6]. М. Денисюк та О. Коберник зазначають, що здатність до роботи в команді є однією з ключових складових професійної компетентності сучасного вчителя, що вимагає відповідної організації освітнього процесу [7].

Дослідження Н. Мирончук та О. Антонової розкриває особливості формування комунікативної компетентності в умовах змішаного навчання, через використання цифрових технологій та адаптивного середовища [8]. К. Пономарьова акцентує увагу на методичному забезпеченні процесу розвитку комунікативної компетентності [9].

Отже, у наукових працях окреслено різні підходи до формування комунікативної компетентності, що створює підґрунтя для подальших розвідок і розробки ефективних

шляхів її формування умов в контексті командної взаємодії.

Мета статті: визначити специфіку розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя в командній взаємодії.

Постановка проблеми. Комунікативна компетентність – це інтегративна якість особистості учителя, що проявляється у здатності ефективно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу. Вона включає такі структурні компоненти: когнітивний (знання та уявлення про комунікацію), емоційно-оцінний (ставлення до себе, інших і процесу взаємодії), поведінковий (практичні комунікативні навички) [2].

Формування комунікативної компетентності є поетапним процесом, що потребує організаційної, змістової та технологічної цілісності в системі підготовки майбутніх учителів. Розвиток цієї компетентності має відбуватись паралельно з формуванням професійної ідентичності майбутнього вчителя, оскільки саме комунікація є основою професійної взаємодії.

Психологічні аспекти розвитку комунікативної компетентності включають здатність до емоційного резонансу, соціального прогнозування, адаптивності та емпатії. Без належного рівня психологічної зрілості неможливе ефективне формування цієї компетентності у професійному середовищі [3].

Формування професійно-педагогічної комунікації є основою для розвитку комунікативної компетентності. До її провідних принципів належать системність, міждисциплінарність, варіативність і суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом, зокрема в контексті роботи в команді, є важливим чинником розвитку комунікативних навичок [5].

Поняття комунікативної компетентності охоплює комплекс взаємопов'язаних структурних компонентів, формування яких є необхідною умовою професійного становлення педагога. Проте для її повноцінного розвитку важливо не лише засвоїти відповідні знання та навички, але й забезпечити сприятливі психологічні умови, які створюють внутрішню готовність до ефективної командної взаємодії.

Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності охоплюють сукупність внутрішніх чинників, які забезпечують готовність особистості до ефективної взаємодії в команді. Насамперед це розвиток емоційного інтелекту – здатності розпізнавати власні емоції й емоції

інших людей, регулювати поведінку відповідно до ситуації, що є ключовим у процесі професійної комунікації [3].

До важливих складових належать також емпатія, саморефлексія, здатність до прийняття конструктивної критики та міжособистісна толерантність. Ці якості сприяють встановленню емоційного контакту, довіри та відкритості у взаємодії з колегами та учнями [4].

Мотивація до комунікативної взаємодії є ще одним важливим чинником, оскільки внутрішня потреба в обміні думками, співпраці, підтримці сприяє формуванню гнучкості, стресостійкості та адаптивності в колективі. Мотивація формує позитивне ставлення до комунікації як цінності, що зумовлює відкритість до досвіду інших, готовність до самозміни та розвитку.

Важливою умовою є розвиток саморегуляції, яка передбачає здатність керувати власним психоемоційним станом, що особливо актуально в напружених ситуаціях командної взаємодії. Це включає навички подолання стресу, уникнення імпульсивних реакцій, формування впевненості у собі [4].

Не менш значущим чинником є установка на партнерську взаємодію, яка ґрунтується на принципах поваги, визнання цінності кожного учасника команди, готовності до компромісу й підтримки. Саме така установка сприяє розвитку довіри й зниженню конфліктності в колективі [1].

Сприятливе соціальне середовище, позитивна атмосфера в академічній групі, підтримка викладачів і однокурсників також виступають психологічним ресурсом, що стимулює розвиток комунікативної компетентності. У таких умовах майбутній учитель відчуває себе впевнено, має можливість вільно висловлювати думки та отримувати конструктивний зворотний зв'язок [5].

Психологічні умови формують внутрішню готовність майбутнього вчителя до продуктивної комунікації в команді, сприяючи розвитку емоційної чутливості, мотивації та соціальної відповідальності. Проте ефективне становлення комунікативної компетентності неможливе без належно організованого освітнього процесу, що передбачає створення відповідних педагогічних умов, які забезпечують практичне формування необхідних навичок у реальному професійному середовищі.

Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя охоплюють цілісну систему дидактичних, організаційних і методичних заходів, спрямованих на

активізацію міжособистісної взаємодії в освітньому процесі. Вони створюють середовище, у якому студенти набувають не лише теоретичних знань, а й практичних умінь ефективного спілкування в команді [4].

Однією з базових умов є впровадження інтерактивних методів навчання – таких як проєктна діяльність, рольові ігри, дискусії, дебати, аналіз конкретних ситуацій (case study). Ці методи сприяють залученню студентів до активного обміну думками, формуванню вміння аргументувати позицію, вислуховувати інших і досягати згоди [6].

Важливим чинником є створення безпечного освітнього простору, в якому студенти можуть вільно висловлювати власні ідеї без страху осудом. Позитивний психоемоційний клімат у групі сприяє розвитку довіри, відкритості й доброзичливості – основ для ефективної командної взаємодії.

Значну роль відіграє організація навчального процесу на засадах співпраці. Формування навчальних мікрогруп, спільне виконання завдань, взаємооцінювання стимулюють розвиток відповідальності, самоорганізації та вміння координувати дії з іншими [7].

Педагогічні умови також включають системну рефлексію – аналіз студентами власної комунікативної поведінки, вияв труднощів і шляхів їх подолання. Рефлексивні вправи, щоденники спостережень, обговорення зворотного зв'язку є важливими інструментами формування свідомого ставлення до професійної взаємодії [2].

Отже, різні умови створюють підґрунтя для розвитку комунікативної компетентності через практику, співпрацю та усвідомлення власного досвіду. Їх цілеспрямоване впровадження в освітній процес забезпечує формування необхідних для майбутнього вчителя навичок командної взаємодії.

Командна взаємодія є ефективним середовищем формування комунікативної компетентності майбутніх учителів, оскільки саме в ній найповніше реалізуються механізми комунікації, розвиваються соціальні навички та професійно значущі якості особистості.

Особливість командної роботи полягає в необхідності узгодження дій, обміну інформацією, розподілу функцій і відповідальності. У таких умовах студент має можливість проявити ініціативу, навчитися слухати інших, аргументувати власну позицію, домовлятися та досягати спільної мети [5].

Участь у командній діяльності активізує процеси самопізнання, сприяє формуванню рефлексивної позиції щодо власної ролі в колективі, розвиває вміння аналізувати комунікативні ситуації та визначати ефективні стратегії взаємодії [2].

Командні форми організації навчання – проектна робота, мозковий штурм, колективне розв'язання професійних задач, мікрогрупова діяльність – створюють умови для цілеспрямованого формування навичок співпраці. Це сприяє не лише професійному розвитку, й соціальній адаптації студентів.

Крім того, через командну роботу реалізується принцип навчання через дію (action learning), що дозволяє засвоювати нову інформацію в контексті практичної взаємодії, формує стійкі міжособистісні зв'язки та підвищує мотивацію до навчання [7].

Командна взаємодія є потужним чинником розвитку комунікативної компетентності, створюючи природне середовище для її практичного формування. Проте досягнення високого рівня цієї компетентності можливе лише за цілеспрямованої організації освітнього процесу. У цьому контексті особливої актуальності набуває впровадження методичних рекомендацій, що сприятимуть ефективному розвитку комунікативних навичок майбутніх учителів у командній взаємодії.

Ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх учителів потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу з урахуванням психологічних і педагогічних чинників. Передусім варто інтегрувати інформацію про командну взаємодію у навчальні програми шляхом впровадження колективних форм роботи: проектів, дискусій, тренінгів, що сприятимуть практичному розвитку навичок співпраці.

Важливим аспектом є створення психологічно комфортного середовища у студентських групах, у якому кожен учасник освітнього процесу матиме змогу відкрито висловлювати свої думки, брати участь у спільному обговоренні, не боячись осуду чи недовіри. Така атмосфера сприяє формуванню довіри та відкритості як базових умов ефективної комунікації.

Особливу увагу слід приділяти розвитку емоційного інтелекту та рефлексії. Доцільним є застосування спеціальних методик і вправ, спрямованих на розвиток емпатії, навичок саморегуляції, усвідомлення власних комунікативних стратегій. Рефлексивні щоденники, вправи на зворотний зв'язок та аналіз конкретних ситуацій (case study) можуть стати ефективними інструментами забезпечення цього процесу.

У контексті цифровізації освіти важливо формувати у здобувачів уміння здійснювати професійну комунікацію в онлайн-середовищі. Для цього до освітнього процесу необхідно впроваджувати цифрові платформи, інструменти спільної роботи, форуми, відеозустрічі, навчати етикету цифрового спілкування та розвивати критичне ставлення до цифрового контенту.

Педагогічна практика має бути орієнтована не лише на формування предметних і методичних умінь, але й на розвиток комунікативних навичок. Рекомендується передбачити участь здобувачів у спільних завданнях з іншими вчителями, проведення класних і позакласних заходів, що потребують командної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Також доцільним є залучення здобувачів до міждисциплінарної взаємодії. Спільна робота з представниками інших спеціальностей – психологами, соціальними педагогами – дозволяє майбутньому вчителю набутися досвіду міжпрофесійної комунікації, що є необхідним у сучасному ЗЗСО.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів є складним, динамічним і багатоаспектним процесом, що вимагає комплексного підходу до організації освітнього середовища. Дослідження підтверджує важливість поєднання психологічних і педагогічних аспектів, спрямованих на розвиток соціальної зрілості, емоційної стійкості, здатності до рефлексії, партнерства та ефективної взаємодії в команді.

Основними чинниками формування комунікативної компетентності є: створення сприятливого психологічного мікроклімату, застосування інтерактивних методів навчання, організація спільної діяльності в групах, розвиток цифрової комунікації та активне залучення здобувачів до педагогічної практики. Командна діяльність, як показано в дослідженні, є ефективним середовищем для формування навичок міжособистісної взаємодії, що сприяє професійному становленню майбутнього вчителя.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні інструментів діагностики рівня комунікативної компетентності на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів, розробці програм психолого-педагогічного супроводу здобувачів в умовах змішаного та дистанційного навчання, а також у визначенні ефективних моделей міждисциплінарної взаємодії в командному середовищі закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. 2015. № 6(125). С. 10–13.
2. Білявська Т. М. Комунікативна компетентність як важлива складова фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Colloquium-journal*. 2020. № 34. С. 43–47.
3. Василега, О. Ю., Сидоренко, І. В. (2017). Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2017. (39). С. 57–66. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2018-39.57-66>
4. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : дис ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Дніпропетровськ, 2006. 432 с.
5. Волошина О. В. Готовність майбутніх педагогів до роботи в команді: теоретичні та практичні аспекти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. (15). <https://doi.org/10.5281/zenodo.15033202>
6. Горностай П. П. Методи групової роботи в системі освіти : методичні рекомендації. Київ: Міленіум. 2017. 64 с.
7. Денисюк М., Коберник О. Здатність до роботи в команді як сучасна професійна компетентність педагогічного працівника. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2(6). С. 216–223. DOI: 10.31499/2706-6258.2(6).2021.248223
8. Мирончук Н. М., Антонова О. Є. Формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя в умовах змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 1(19). С. 267–277.
9. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ. 2020. 88 с.

© Ляховський Я. Г.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025

Стаття прийнята 06.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Масюк Георгій Ігорович,

ORCID ID: 0009-0005-1114-6640

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,

вчитель інформатики

КЗ «Харківський університетський ліцей Харківської міської ради»

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF LOWER SECONDARY SCHOOL

Стаття присвячена висвітленню напрямів інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес базової школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення освітнього процесу базової школи з урахуванням впровадження дистанційного навчання та посилення уваги до цифрової компетентності здобувачів освіти та вчителів. Інтеграція штучного інтелекту в освітній простір базової школи вимагає розробки ефективних та відповідальних стратегій навчання.

З'ясовано ключові напрямки розвитку освітнього ШІ: перехід до мультимодального ШІ, здатного одночасно обробляти та інтегрувати великі масиви інформації з різних джерел; гіперперсоналізація навчання, що враховує як рівня знань здобувача освіти, так і його когнітивний стиль, темп навчання, інтереси, мотивацію, навіть емоційний стан; розширення сфер застосування генеративних моделей ШІ, доступних для кожного вчителя та учнів.

Узагальнено перспективні напрями інтеграції технологій ШІ в освітній процес базової середньої школи, а саме: 1) глибока персоналізація навчання, яка передбачає створення унікальних освітніх траєкторій, що враховують індивідуальні потреби, здібності та темп навчання кожного учня; 2) автоматизація рутинних завдань та підсилення творчої й інтелектуальної підтримки вчителя. Ці напрями реалізуються засобами різноманітних технологій ШІ: від адаптивних навчальних платформ до інтелектуальних тьюторських систем.

Зазначено, що здійснене дослідження не вичерпує всі аспекти даної проблеми. Перспективним вважаємо дослідження комплексної стратегії для інтеграції ШІ, яка б забезпечила підготовку педагогів (розвиток ШІ-грамотності педагога), доступність ШІ-технологій для учнів, розробку національних стандартів та етики використання ШІ. Акцентовано на необхідності масового навчання вчителів ефективно та критично використовувати вже доступні ШІ-технології та інтегрувати їх у свою методичну систему.

Ключові слова: освітній процес, базова середня школа, штучний інтелект, напрями інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, технології штучного інтелекту.

The article is devoted to exploring the directions of integrating artificial intelligence technologies into the educational process of lower secondary school. The relevance of the study is determined by the need to rethink the educational process in light of the introduction of distance learning and the growing emphasis on the digital competence of both students and teachers. The integration of artificial intelligence into the educational environment of lower secondary school requires the development of effective and responsible learning strategies.

The key directions in the development of educational AI have been identified: the transition to multimodal AI, capable of simultaneously processing and integrating large volumes of information from various sources; hyper-personalization of learning, which takes into account not only the learner's level of knowledge but also their cognitive style, learning pace, interests, motivation, and even emotional state; and the expansion of the applications of generative AI models, making them accessible to every teacher and student.

The study summarizes the promising directions for integrating AI technologies into the educational process of lower secondary school, namely: 1) deep personalization of learning, which involves creating unique educational trajectories that consider each student's individual needs, abilities, and learning pace; and 2) automation of routine tasks alongside the enhancement of teachers' creative and intellectual support. These directions are implemented through a variety of AI technologies – from adaptive learning platforms to intelligent tutoring systems.

It is noted that the conducted research does not exhaust all aspects of the issue. A promising direction for further study is the development of a comprehensive strategy for AI integration, which would ensure teacher preparation (including the development of AI literacy among educators), accessibility of AI technologies for students, and the development of national standards and ethical guidelines for AI use. Emphasis is placed on the need for widespread teacher training to enable educators to effectively and critically use existing AI technologies and integrate them into their instructional practices.

Key words: educational process, lower secondary school, artificial intelligence, directions of artificial intelligence integration into the educational process, artificial intelligence technologies.

Постановка проблеми. Сучасна освіта перебуває на порозі фундаментальних змін, активної трансформації і цифровізації, каталізатором яких є стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ). Це вимагає ґрунтовного переосмислення самої основи навчального процесу, ролі вчителя та учня, а також мети освіти в епоху автоматизації та інтелектуальних систем.

Інтеграція ШІ в освітній простір відбувається на всіх рівнях: від формування глобальних політик міжнародними організаціями до експериментів окремих вчителів-новаторів у своїх класах. Розуміння цього багатовимірного контексту є ключовим для розробки ефективних та відповідальних стратегій інтеграції технологій ШІ в освітній процес, зокрема базової середньої школи.

Порівняння теоретичних моделей інтеграції ШІ в освітній процес та реальних практик в українських школах виявляє таку тенденцію: сьогодні в Україні домінує не системна, а «клаптикова» або «інструментальна» інтеграція ШІ. Також спостерігається помітний розрив між швидкістю, з якою технології з'являються та зосвоюються «знизу» – вчителями-ентузіастами, які вже сьогодні використовують ChatGPT, Copilot, Bard, LLaMA, Sabule Diffusion, Midjourney для підготовки уроків – та відносно повільним темпом розробки та впровадження виважених стратегій і методик інтеграції технологій ШІ в освітній процес «зверху» [11]. Вчителі-ентузіасти вже використовують загальнодоступні, переважно генеративні, інструменти для вирішення конкретних педагогічних завдань: диференціації, візуалізації, розвитку креативності. Поряд з цим вчителі-новатори часто діють на власний розсуд, експериментуючи, без чітких методичних рекомендацій та критеріїв оцінки ефективності. Вони не замінюють освітню систему, а вбудовують елементи ШІ у свою існуючу практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеграція ШІ в освіту є не лише технологічним, а й глибоко етичним та політичним питанням. Провідну роль у цьому процесі відіграє Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO). У своїх ключових документах, зокрема у «Пекінському консенсусі», «Рекомендаціях щодо етики штучного інтелекту» та посібнику «ШІ та освіта: керівництво для розробників політики», UNESCO формулює кілька фундаментальних принципів:

людино-орієнтований підхід – ШІ має слугувати інструментом для посилення та розширення

людських можливостей, а не для їх заміни. Технології ШІ мають бути підпорядковані педагогічним цілям, а не навпаки. Це означає, що будь-яке впровадження ШІ має оцінюватися з точки зору його здатності покращити навчання, підтримати вчителя та сприяти розвитку учня як особистості [14];

– інклюзивність та рівність – ШІ є потенційним інструментом для подолання освітньої нерівності та надання доступу до знань для всіх, незалежно від соціального статусу, місця проживання чи фізичних можливостей [14]. Поряд з цим існує ризик того, що ШІ може поглибити існуючий цифровий розрив, якщо доступ до технологій буде нерівномірним;

– етика, прозорість та підзвітність – передбачає чіткі правила щодо збору, використання та захисту даних учнів, забезпечення прозорості алгоритмів та запобігання упередженості [14]. Ці конкретні вимоги до розробників технологій та освітніх установ покликані захистити фундаментальні права людини в цифрову епоху.

Україна, реагуючи на глобальні тренди, також формує власну політику щодо інтеграції ШІ в суспільне життя, зокрема в освіту. Цей процес відображається як у нормативно-правових документах, так і в практичних ініціативах. На державному рівні важливим кроком стало схвалення «Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні» у 2020 році та плану заходів щодо її реалізації [9]. Цей документ свідчить про стратегічне розуміння важливості технологій ШІ для майбутнього країни. Одним з пріоритетних напрямів реалізації Концепції є впровадження технологій ШІ у сфері освіти, науки та професійного навчання: розвиток цифрової грамотності учасників освітнього процесу, підготовку кваліфікованих кадрів та активне застосування цифрових інструментів у навчальному процесі [9].

Міністерство освіти і науки України також пропонує інструктивно-методичні рекомендації щодо використання систем ШІ у шкільній освіті. Ці рекомендації акцентують увагу на таких принципах, як справедливість, інклюзивність, безпека, захист персональних даних та запобігання упередженості й дезінформації [7]. Це свідчить про те, що на рівні освітньої політики формується усвідомлення не лише можливостей, а й серйозних ризиків, пов'язаних із ШІ.

За останні роки наукова спільнота України значно активізувалася у дослідженні впливу ШІ на освіту та її якість, зокрема вчені досліджують тенденції і перспективи використання ШІ

в освітньому процесі (О. Гриценчук, Л. Куцак, Ю. Поліковська та ін.) [5, 10, 11]; визначають перспективи, можливості та ризики застосування ШІ в освіті (І. Адамович, О. Кулініч, Р. Гуревич, Л. Коношевський, О. Коношевський, А. Воевода, С. Люльчак та ін.) [1, 6]; розглядають етичні аспекти застосування ШІ та його вплив на академічну доброчесність і якість освіти (А. Андрощук, О. Малюга та ін.) [2].

Дослідженням інтеграції ШІ та його впливу на освітній процес займаються багато закордонних вчених, зокрема це Е. Постма, А. Нанне, М. Антеуніс, С. Вуббен, Г. Аль Муршиді, А. Капуза, (Murshidi, Shulgina, Kapuza, & Costley, 2024), Т. Хагендорф (Hagendorff, 2020), Т. Адігузед (Adiguzel, Kaya, & Cansu, 2023) та ін. [5]. Результати досліджень доводять, що технології ШІ мають високий потенціал використання в освіті, особливу увагу потрібно приділити проблемі викликів і ризиків, що пов'язані з їх застосуванням.

Поряд з цим, як показують дослідження, понад 90% здобувачів освіти в Україні вже знайомі з сервісами ШІ, але лише третина вчителів має достатній рівень підготовки для їх інтеграції у свою роботу [10]. Це створює нагальну потребу не стільки в нових технологічних, скільки в методологічних інструментах, які б узгодили етичні принципи UNESCO та МОН з коженденною педагогічною практикою.

Мета статті – узагальнити напрями інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес базової школи.

Виклад основного матеріалу. Штучний інтелект (ШІ) в освіті – це інтеграція передових технологій машинного навчання для покращення процесів навчання та викладання [3]. Штучний інтелект відіграє ключову роль у трансформації освітнього процесу, роблячи його більш сучасним, адаптивним і доступним для всіх учасників. Технології ШІ забезпечують здобувачам освіти та вчителям нові можливості для ефективної взаємодії, аналізу даних і створення освітнього контенту. ШІ створює адаптивне персоналізоване середовище, враховуючи потреби кожного здобувача освіти, забезпечує миттєвий зворотній зв'язок та доступність знань і таким чином стає інструментом, що об'єднує всіх учасників освітнього процесу у єдину інтерактивну систему.

Технологічний інструментарій ШІ в освіті еволюціонує з неймовірною швидкістю, виходячи за межі простих автоматизованих інструментів і перетворюючись на складні,

багатофункціональні екосистеми [12]. Спираючись на аналіз провідних технологічних видань та експертні оцінки, українське онлайн-видання UASpectr (uaspectr.com) виокремило кілька ключових напрямів розвитку освітнього ШІ у 2025 році.

По-перше, це перехід до мультимодального ШІ. Сучасні системи здатні одночасно обробляти та інтегрувати інформацію з різних джерел: текст, зображення, аудіо та відео [12]. Для освіти це означає революційну зміну у створенні навчального контенту. Так, наприклад, урок історії може перетворитися з читання параграфа у підручнику на імерсивний досвід, де учень взаємодіє з динамічними картами, аналізує згенеровані ШІ зображення історичних постатей, слухає аудіореконструкції промов та переглядає відео-симуляції подій. Ця технологія дозволяє створювати набагато багатші, наочніші та більш захопливі навчальні матеріали, що особливо важливо для утримання уваги учнів базової школи [3].

По-друге, спостерігається рух від простої адаптації до гіперперсоналізації. Якщо раніше персоналізація зводилася до підбору завдань за рівнем складності, то сучасні системи ШІ прагнуть стати глибоко особистими помічниками, які враховують не лише рівень знань учня, а і його когнітивний стиль, темп навчання, інтереси, мотивацію і навіть емоційний стан [12]. Такі системи можуть аналізувати, як учень реагує на різні типи завдань, і пропонувати не просто наступне завдання, а й оптимальний формат його подання, створюючи умови для справді індивідуального наставництва в масштабах цілого класу [3].

По-третє, розширення сфер застосування генеративних моделей ШІ, таких як ChatGPT, Midjourney, Suno, DALL-E та ін. Вони демократизували процес створення унікального контенту, зробивши його доступним для кожного вчителя та учня. Вчителі можуть за лічені хвилини генерувати плани уроків, диференційовані завдання, тести, візуальні матеріали та, навіть, музичний супровід для занять. Водночас учні отримують потужний інструмент для виконання проєктів, написання творів та пошуку інформації. Ця доступність породжує нові педагогічні можливості для розвитку креативності, але водночас ставить гострі питання щодо академічної доброчесності та необхідності формування в учнів навичок критичної оцінки згенерованого контенту [4].

Перехід від теоретичного розуміння технологій ШІ до їх практичного застосування в базовій

школі вимагає розгляду конкретних інструментів та підходів. За допомогою ІІІ можлива реалізація оптимізації освітнього процесу – досягнення максимальних результатів при мінімальних витратах часу і зусиль учителя та учнів – у таких двох ключових напрямках: по-перше, це глибока персоналізація навчання, що ставить учня в центр освітнього процесу, і, по-друге, це автоматизація рутинних завдань та підсилення ролі вчителя, що дозволяє йому зосередитися на більш творчих та людино-орієнтованих аспектах педагогіки [8].

Персоналізація навчання є однією з найбільш перспективних можливостей, які ІІІ привносить в освіту – технології ІІІ дозволяють створювати унікальні навчальні траєкторії, що враховують індивідуальні потреби, здібності та темп навчання кожного учня [3]. Це реалізується через різноманітні інструменти, від адаптивних платформ до інтелектуальних тьюторських систем.

Адаптивні навчальні платформи є практичним втіленням принципів машинного навчання в освіті. Такі системи, як DreamBox Learning, Cognii, адаптивні модулі на глобальних платформах (наприклад, Khan Academy), працюють за принципом динамічного регулювання навчального контенту [3]. Коли учень заходить на платформу, вона пропонує йому діагностичні завдання для визначення початкового рівня його знань. На основі одержаних результатів система вибудовує індивідуальну освітню траєкторію (ІОТ) учня. Якщо учень легко і швидко виконує завдання, платформа автоматично підвищує рівень складності або пропонує перейти до наступної теми. Якщо ж учень стикається з труднощами, система може запропонувати простіші завдання, повернутися до попередніх тем для усунення прогалин у знаннях або надати додаткові теоретичні матеріали у вигляді тексту чи відео [11].

Інтелектуальні тьюторські системи (ІТС) є більш глибокою формою персоналізації, яка імітує роботу індивідуального репетитора чи наставника. Головне призначення ІТС – надавати миттєву, цілодобову, контекстуально доречну допомогу, що є особливо цінним під час виконання домашніх завдань або самостійної роботи, коли вчитель недоступний [5]. На відміну від адаптивних платформ, які переважно регулюють послідовність та складність завдань, ІТС здатні надавати деталізований, покроковий зворотний зв'язок у процесі виконання завдання. Класична архітектура ІТС складається з трьох основних модулів: модель предметної області (Domain

Model) (цей компонент містить структуровані знання про предмет, який вивчається. Наприклад, правила розв'язання рівнянь в алгебрі, закони фізики або граматичні конструкції іноземної мови. Це еталон, з яким порівнюються знання учня); модель учня (Student Model) (це динамічний компонент, що відстежує та зберігає інформацію про поточний рівень знань конкретного учня, його типові помилки, прогалини в знаннях та успішні стратегії вирішення проблем); педагогічна модель (Tutor Model) (це «мозок» системи, який порівнює стан моделі учня з моделлю предметної області і на основі цього аналізу приймає педагогічне рішення: яку саме підказку надати учневі в даний момент: пряму відповідь, навідне питання чи приклад; яке завдання запропонувати наступним, чи потрібно повернутися до теорії) [5].

Основна перевага застосування ІІІ в освітньому процесі базової школи є підвищення залученості та мотивації учнів. Кожен учень працює на межі своїх можливостей, у так званій «зоні найближчого розвитку», що робить процес навчання одночасно складним і досяжним. Це дозволяє уникнути двох головних проблем традиційного класу: нудьги серед сильних учнів, які змушені чекати на інших, та фрустрації і втрати впевненості серед учнів, які не встигають за загальним темпом [6].

Відомо, що значна частина робочого часу вчителя витрачається на рутинні, але необхідні завдання: перевірку домашніх, самостійних та контрольних робіт, моніторинг успішності, ведення звітності, адміністрування тощо [5]. Технології ІІІ здатні взяти на себе значну частину цієї роботи. Замість того, щоб замінити вчителів, ІІІ буде виступати в ролі асистента, надаючи в режимі реального часу інформацію про прогрес учнів і допомагаючи створювати більш ефективні стратегії викладання [12]. Системи можуть автоматично перевіряти тести із закритими та короткими відкритими відповідями, відстежувати терміни здачі робіт, розраховувати середні бали та формувати звіти про прогрес як окремих учнів, так і всього класу. Ефективність такої автоматизації полягає не просто в економії часу, а в перерозподілі найціннішого ресурсу вчителя – його уваги та енергії. Звільнившись від механічної перевірки, педагог може присвятити більше часу підготовці креативних завдань, індивідуальним консультаціям з учнями, які цього потребують, аналізу складних педагогічних ситуацій та розвитку власних професійних навичок [3]. ІІІ не

замінює вчителя, а звільняє його для виконання більш складних та людино-орієнтованих функцій.

Окрім автоматизації ІІІ стає потужним інструментом для творчої та інтелектуальної підтримки вчителя. Генеративні моделі можуть виступати в ролі невтомного креативного помічника у створенні різноманітного та якісного навчального матеріалу, а саме:

а) швидко генерувати плани уроків, створювати презентації, формулювати унікальні текстові задачі (наприклад, з іменами учнів класу), складати запитання для вікторин та дебатів тощо. Наприклад, ChatGPT може згенерувати кілька варіантів пояснення складної теми, адаптованих для різного рівня сприйняття [12].

б) створювати візуальний та інтерактивний контент: ілюстрації до уроків, інфографіку, комікси, короткі анімаційні відео, інтерактивні візуалізації складних процесів, наприклад, симуляцію хімічної реакції, модель Сонячної системи або 3D-реконструкцію історичної будівлі. Це робить навчальний матеріал більш наочним, динамічним та зрозумілим для сучасних учнів, які звикли до візуального сприйняття інформації [12].

в) надавати вчителю панелі даних (Dashboards): в режимі реального часу вчитель може бачити наочні графіки та діаграми, що відображають прогрес усього класу та кожного учня окремо: відсоток правильних відповідей, час, витрачений на виконання завдань, кількість спроб тощо [3].

г) виявляти проблемні зони та здійснювати прогнозування: аналізуючи дані, система може автоматично виявляти «слабкі місця» – теми, які викликали найбільше труднощів у більшості учнів, або типові помилки [4]. Це дозволяє вчителю оперативно скоригувати навчальний план і приділити більше уваги проблемним питанням на наступному уроці. Більш досконалі системи можуть навіть прогнозувати, які учні ризикують відстати, дозволяючи вчителю вжити превентивних заходів і надати підтримку ще до того, як проблема стане критичною. Це робить процес оцінювання діагностичним та формувальним.

Широке застосування ІІІ для автоматизації, створення контенту та аналітики призводить до фундаментальної трансформації професійної ролі вчителя в освітньому процесі. Він перестає бути основним, а часто й єдиним, джерелом знань та контролером їх засвоєння; його функції зміщуються у бік більш складних та творчих завдань. Вчитель стає архітектором освітнього досвіду,

фасилітатором, аналітиком та наставником [13]. Його головне завдання – не «провести урок» за стандартним планом, а «спроєктувати та модерувати гнучке навчальне середовище» [4], в якому кожен учень може рухатися за власною траєкторією. Він аналізує дані, які надає ІІІ, ставить освітні цілі, мотивує учнів, організовує проєктну та групову роботу, а також розвиває в них навички вищого порядку – критичне мислення, креативність, комунікацію та співпрацю – які машина не може ні оцінити, ні замінити. Ця трансформація створює величезний виклик для існуючої системи педагогічної освіти та підвищення кваліфікації. Постає потреба готувати не просто вчителів-предметників у класичному розумінні, а педагогічних дизайнерів (pedagogical designers), які володіють навичками проєктування складних освітніх систем, вміють працювати з даними, критично оцінювати технологічні інструменти та інтегрувати їх у свою педагогічну практику [4]. Для нової моделі вчителя-архітектора виникає гострий дефіцит кваліфікованих кадрів, здатних працювати на перетині педагогіки, технологій та аналізу даних.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Висвітлено кілька ключових напрямів розвитку освітнього ІІІ: а) перехід до мультимодального ІІІ, здатного одночасно обробляти та інтегрувати великі масиви інформації з різних джерел; б) гіперперсоналізація навчання, що передбачає урахування технологіями ІІІ не лише рівня знань здобувача освіти, а й його когнітивний стиль, темп навчання, інтереси, мотивацію і, навіть, емоційний стан, та створення оптимального формату освітнього процесу для кожного учня; в) розширення сфер застосування генеративних моделей ІІІ, доступних для кожного вчителя та учнів.

Використання технологій ІІІ в освітньому процесі базової школи відкриває нові можливості для учнів та вчителів, створюючи адаптивне освітнє середовище, яке враховує індивідуальні потреби здобувачів освіти та інтелектуальні системи-помічники для автоматизації рутинних завдань вчителів.

Узагальнено *перспективні напрями інтеграції технологій ІІІ в освітній процес базової середньої школи*, а саме: 1) глибока персоналізація навчання, яка передбачає створення унікальних освітніх траєкторій, що враховують індивідуальні потреби, здібності та темп навчання кожного учня; 2) автоматизація рутинних завдань та підсилення творчої й інтелектуальної підтримки

вчителя. Ці напрями реалізуються засобами різноманітних технологій ШІ: від адаптивних навчальних платформ до інтелектуальних тьюторських систем.

Здійснене дослідження не вичерпує всі аспекти даної проблеми. Найбільш реалістичною та ефективною стратегією впровадження ШІ в освітній процес базової школи на найближчу перспективу вважаємо не закупівлю дорогих комплексних платформ, а масове

навчання вчителів ефективно та критично використовувати вже доступні ШІ-технології та інтегрувати їх у свою методичну систему. Тому перспективним вважаємо дослідження комплексної стратегії для інтеграції ШІ, яка б забезпечила підготовку педагогів (акцент має бути зроблений на формуванні ШІ-грамотності педагогів (AI Literacy)), доступність ШІ-технологій для учнів, розробку національних стандартів та етики використання ШІ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адамович І., Кулініч О. Штучний інтелект: можливості та ризики використання в освітньому процесі. Педагогічна Житомирщина: зб.наук.праць. №4(32). 2023. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2024/01/2.-Адамович-.pdf>. (дата звернення: 01.10.2025)
2. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*. Vol.3. № 2. 2024. С. 27–35. DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04.
3. Важливість штучного інтелекту в освіті: основні переваги та практики. 2024. URL: <https://smodin.io/blog/uk/importance-of-ai-in-education-top-benefits-and-practices/>. (дата звернення: 10.10.2025)
4. Вишнякова О. AI та освіта: як штучний інтелект вплине на шкільну освіту. URL: https://lb.ua/blog/olena_vyshniakova/547626_ai_osvita_yak_shtuchniy_intelekt.html.
5. Гриценчук О.О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття». №2 (10). 2024. С. 152–161. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012). (дата звернення: 10.10.2025)
6. Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Коношевський О.Л., Воевода А.Л., Люльчак С.Ю. Інтеграція штучного інтелекту в сферу освіти: проблеми, виклики, загрози, перспективи. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 72. 2024. С. 171–187. DOI: 10.31652/2412-1142-2024-72-170-187 (дата звернення: 11.10.2025)
7. Інструктивно-методичні рекомендації щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти (проект). 2024. URL: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Інструктивно_методичні_рекомендації_щодо_ШІ_в_ЗСО.pdf.
8. Іонова О.М., Масюк Г.І. Оптимізація освітнього процесу базової середньої школи як психолого-педагогічна проблема. Теорія та методика навчання та виховання: зб.наук.праць. Харків, 2025. Вип. №58. С. 85–97. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/issue/view/381>.
9. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. 2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>.
10. Куцак Л.В. Штучний інтелект у сучасній освіті: перспективи застосування та виклики. Методологічні аспекти впровадження цифрових технологій та інноваційних методик навчання: зб.наук.праць. Вінниця, 2024. Вип.74. С.27–37. DOI: 10.31652/2412-1142-2024-74-27-37 (дата звернення: 09.10.2025)
11. Поліковська Ю. На старті використання штучного інтелекту в школах: рекомендації МОН. 2024. URL: <https://ms.detector.media/trendi/post/35272/2024-06-19-na-starti-vykorystannya-shtuchnogo-intelektu-v-shkolakh-rekomendatsii-mon/>. (дата звернення: 01.10.2025)
12. Штучний інтелект у 2025: 17 ключових трендів розвитку штучного інтелекту та їх вплив на Україну. 2025. URL: <https://uaspectr.com/2025/01/07/shtuchnyj-intelekt-u-2025/>
13. Artificial intelligence in education. 2025. URL: <https://en.unesco.org/artificial-intelligence/education>.
14. Integrating AI in Education: Navigating UNESCO Global Guidelines, Emerging Trends, and Its Intersection with Sustainable Development Goals – ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/389936132_Integrating_AI_in_Education_Navigating_UNESCO_Global_Guidelines_Emerging_Trends_and_Its_Intersection_with_Sustainable_Development_Goals.

© Масюк Г. І.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 11.10.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Мороз Наталія Валеріївна,

ORCID ID: 0000-0002-7723-6762

доктор філософії,

викладач кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ІГРОВИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНФОРМАТИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

GAME-BASED APPROACH TO TEACHING THE INFORMATICS EDUCATIONAL FIELD IN PRIMARY SCHOOL

Інформатична освітня галузь відіграє важливу роль у сучасній системі освіти, формуючи інформаційну культуру, розвиваючи алгоритмічне мислення та готуючи учнів до цифрового суспільства. Однак традиційні методи викладання часто не забезпечують достатнього рівня мотивації школярів, що негативно позначається на ефективності засвоєння знань. Стаття зосереджується на аналізі впровадження ігрового підходу в навчальний процес як перспективного засобу підвищення зацікавленості учнів у вивченні інформатики. Також проаналізовано сучасні дослідження у сфері гейміфікації, що свідчать про позитивний вплив цифрових ігор, симуляційних моделей та візуального програмування (Scratch) на процес навчання.

Особливу увагу приділено основним типам ігор, які можуть бути використані у навчанні інформатики: дидактичним, рольовим, симуляційним та комп'ютерним. Показано, що інтеграція таких методів сприяє розвитку критичного мислення, творчих навичок, самостійності та командної роботи. У статті окреслено переваги ігрового підходу, зокрема підвищення активності учнів, покращення концентрації та формування позитивного ставлення до навчання. Водночас стаття розглядає виклики, пов'язані з його впровадженням, такі як необхідність методичного та технічного забезпечення, підготовка педагогів та збереження балансу між навчанням і грою.

У статті наголошується, що ігровий підхід є перспективним напрямом у розвитку сучасної освіти, що сприяє адаптації навчального процесу до цифрових реалій та потреб суспільства. Подальші дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на розробку нових методичних рекомендацій та аналіз ефективності різних форм ігрового навчання.

Ключові слова: гейміфікація, ігровий підхід, інтерактивне навчання, інформатична освітня галузь, педагогічні технології, початкова школа.

The Informatics educational field plays a crucial role in the modern education system by fostering information literacy, developing algorithmic thinking, and preparing students for the digital society. However, traditional teaching methods often fail to provide a sufficient level of student motivation, which negatively affects the efficiency of knowledge acquisition. This article focuses on analyzing the implementation of a game-based approach in the educational process as a promising means of increasing students' interest in studying Informatics. Furthermore, contemporary research in the field of gamification is analyzed, which demonstrates the positive impact of digital games, simulation models, and visual programming (such as Scratch) on the learning process.

Particular attention is paid to the main types of games that can be used in Informatics education: didactic, role-playing, simulation, and computer-based games. It is shown that the integration of such methods contributes to the development of critical thinking, creative skills, independence, and teamwork. The article outlines the advantages of the game-based approach, including increased student engagement, improved concentration, and the formation of a positive attitude towards learning. At the same time, the article addresses the challenges associated with its implementation, such as the need for methodological and technical support, teacher training, and maintaining a balance between instruction and play.

The article emphasizes that the game-based approach represents a promising direction in the development of modern education, promoting the adaptation of the learning process to digital realities and societal needs. Further research in this area could be focused on developing new methodological recommendations and analyzing the effectiveness of various forms of game-based learning.

Key words: Gamification, game-based approach, interactive learning, informatics educational field, pedagogical technologies, primary school.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Інформатична освітня галузь є однією з найважливіших у сучасній системі освіти, оскільки сприяє формуванню інформаційної культури, розвитку алгоритмічного мислення та підготовці учнів до цифрового суспільства. Проте традиційні методи викладання часто не викликають у школярів належного рівня мотивації до навчання, що знижує ефективність засвоєння знань. Одним із перспективних шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження ігрового підходу в навчальний процес, що дозволяє зробити уроки інформатики більш цікавими, інтерактивними та результативними.

Традиційне класне середовище може сприятися значною частиною здобувачів освіти як монотонне, про що свідчать наукові джерела [9; 10]. Особливо це актуально для учнів початкової школи. Тривалі навчальні сесії, рутинні завдання та акцентування уваги на діагностувальних чи інших контрольних заходах часто призводять до дезорієнтації молодших школярів та їхньої потреби в більш динамічних освітніх методах. У цьому контексті ключового значення набуває ігровий підхід. Інтеграція ігрового підходу в освітній процес дозволяє підвищити рівень залученості та мотивації учнів через стимуляцію азарту й конкуренції. Таким чином, ігровий підхід сприяє оптимізації та підвищенню атрактивності навчального процесу для всіх його суб'єктів [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема інтеграції ігрових технологій у дидактичну практику становить значний інтерес у вітчизняній та світовій науковій думці, що знайшло відображення у класичних працях видатних педагогів та психологів. Серед ключових постатей, які досліджували феномен гри як освітній інструмент, слід відзначити Я.-А. Коменського, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтессорі, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Ф. Фребеля, З. Фрейда та інших.

Різноманітні аспекти використання ігор та відповідних технологій у контексті освітнього процесу були предметом вивчення низки сучасних дослідників, зокрема О. Приходька, О. Савченко, В. Коваленка, та ін. Особливої уваги заслуговують роботи, присвячені формуванню методичних рекомендацій щодо імплементації гри у виховну систему закладу освіти, які розроблялися Н. Арістовою, М. Вишневецькою, І. Маховичовою та іншими.

Ф. Фребель був одним із перших, хто систематизував гру як педагогічний феномен. Він робив

акцент на її природній, іманентній сутності для дитини, підкреслюючи необхідність усвідомленої та кваліфікованої організації ігрової діяльності з боку дорослих.

У спадщині В. Сухомлинського гри відводиться центральне місце у виховному процесі. Педагогічну майстерність він тісно пов'язував зі здатністю педагога проникати у внутрішній, духовний світ дитини, що можливо реалізувати саме через гру. Сухомлинський визначав гру як «величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ» та «іскру, що запалює вогник допитливості» [7, с. 103]. Ця теза підкреслює її непересічну роль у когнітивному та емоційному розвитку.

Застосування ігрових методів у процесі викладання інформатики демонструє значний позитивний вплив на динаміку формування алгоритмічного мислення та практичних навичок програмування. Незважаючи на підтверджену ефективність, актуальною залишається потреба у розробці та впровадженні систематичного, цілісного підходу до інтеграції ігор у навчально-виховний процес. Ця необхідність вимагає проведення подальших ґрунтовних емпіричних та теоретичних досліджень у даному науковому напрямі.

Метою статті є обґрунтування доцільності застосування ігрового підходу в навчанні інформатичної освітньої галузі, аналіз його ефективності та практичне обґрунтування використання гейміфікованих методів для підвищення мотивації учнів і якості їхніх знань.

Виклад основного матеріалу. А. Макаренко писав: «Гра має важливе значення в житті дитини... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі...» [3].

Ігровий підхід у навчанні – це використання ігрових елементів для підвищення ефективності освітнього процесу.

Ігри також дозволяють створити комфортне середовище для помилок. На відміну від традиційних оцінювань, де помилку часто сприймають як невдачу, у грі вона стає частиною процесу навчання [1].

У навчанні інформатики він реалізується через використання різних типів ігор: *дидактичних, рольових, симуляційних та комп'ютерних*.

Дидактичні ігри сприяють засвоєнню нового матеріалу через розв'язання логічних задач, вікторини, квест-завдання.

Особливістю дидактичних ігор є те, що вони спеціально створюються і розробляються дорослими з різною педагогічною метою: сенсорного виховання, мовленнєвого розвитку, ознайомлення з довкіллям, з елементарними математичними уявленнями тощо.

Дидактичні ігри можуть супроводжуватися наочним матеріалом (іграшки, предмети, речі, картинки тощо.) або будуватися тільки на словесній основі. Основними елементами дидактичної гри, що надають їй форму навчання і гри водночас, є:

- дидактичні та ігрові завдання,
- ігровий задум,
- правила,
- ігрові дії [2].

Дидактична гра *«Кодова естафета»* може бути інструментом, спрямованим на формування та закріплення ключових компетенцій в інформаційній освітній галузі, зокрема щодо теми *«Способи подання повідомлень, носії повідомлень, символи, кодування і декодування»*.

Мета гри полягає у формуванні інформаційної компетентності через три ключові етапи:

1. Класифікація: ідентифікація способу подання та носія інформації.
2. Символізація: встановлення відповідності між типом даних і його базовим символом (наприклад, біт, нота).
3. Трансформація: практичне виконання операцій кодування/декодування за заданим алгоритмом (наприклад, шифр Цезаря).

Використання змагального формату підвищує рівень мотивації та сприяє розвитку кооперативних навичок у процесі освоєння фундаментальних концепцій теорії інформації.

Рольові ігри допомагають учням відчути себе розробниками програмного забезпечення, кібербезпековими фахівцями або адміністраторами мереж, що формує усвідомлення реальних викликів професії.

Для того, щоб створити хорошу рольову гру, треба мати чітке уявлення про складники, ігри:

- рольове моделювання;
- алгоритм рольової гри;
- етика майстра гри;
- стандарти правил і використання їх в грі [2].

Рольова гра – ідеальний спосіб для візуалізації абстрактних понять, як-от *робота мережі та браузера*.

Прикладом рольової гри може бути гра *«Інформаційний запит: подорож до сервера»*.

Ключові ролі та короткий хід гри:

1. Користувач: ініціює пошук даних («хочу фото котика»).
2. Браузер: виступає як інтерпретатор, приймаючи запит користувача і формуючи стандартизований HTTP-пакет для передачі мережею.
3. Мережа Інтернет: діє як посередник, забезпечуючи маршрутизацію (доставку) запиту до цільового Сервера.
4. Сервер: функціонує як сховище, обробляючи запит і генеруючи Вебсторінку (HTML-код) як відповідь.

Учасники покроково розігрують сценарій: від введення адреси «Користувачем», через кодування «Браузером» та подорож «Мережею», до знаходження даних «Сервером» та візуалізації фінальної відповіді на екрані «Користувача». Це забезпечує наочне розуміння сутності мережевих протоколів та ключової ролі програми-браузера.

Симуляційні ігри дозволяють створювати моделі реальних ситуацій, наприклад, функціонування алгоритмів чи комп'ютерних мереж.

Симуляційні ігри – це спеціально створена ситуація, яка дозволяє учасникам відтворити реальні життєві ситуації та навчити здобувачів освіти приймати практичні рішення в режимі реального часу, опираючись на знання та навички, набуті в ході навчання. Вони забезпечують інтерактивний, практичний підхід до навчання та мають численні переваги [6].

Симуляційна гра *«Архітектура даних»* є методом практичного моделювання циклу обробки інформації в комп'ютерній системі. Її дидактична мета полягає у візуалізації взаємодії ключових апаратних компонентів: пристрою введення, оперативної пам'яті (ОП), центрального процесора (ЦП) та пристрою виведення.

Учні, виконуючи відповідні ролі, імітують передачу карток, що символізують дані та команди. Сценарій охоплює три фази:

1. Введення та зберігання: генерація даних і їх розміщення в ОП.
2. Обробка: ЦП отримує команди з ОП, виконує обчислення і повертає результат у пам'ять.
3. Виведення: фінальний результат передається на пристрій виведення.

Ця симуляція забезпечує кінестетичне засвоєння логіки та ключової ролі ЦП як виконавчого елемента системи.

Комп'ютерні ігри та платформи для програмування, такі як Code.org, Tynker, Blockly та CodeMonkey, дозволяють інтегрувати навчання з розважальною діяльністю, що підвищує

зацікавленість учнів та ефективність засвоєння знань. Детальніше з цими програмами можна ознайомитися в науковій праці «Використання інтерактивних платформ для вивчення основ програмування в початковій школі» [4, С. 335–339]

При цьому слід відразу зауважити, що комп'ютерні ігри не замінюють звичайних ігор, а комп'ютерні іграшки не є заміною «предметних» іграшок. Комп'ютерні ігри і керуючі комп'ютером іграшки повинні лише доповнювати загальну систему дидактичних розвиваючих засобів. У залежності від віку дитини і застосовуваних програм комп'ютер може виступати в ролі опонента в грі, бути оповідачем, репетитором, екзаменатором. Існують комп'ютерні програми, спрямовані на розвиток різних психічних функцій дітей, таких, як зорове і слухове сприйняття, увага, пам'ять, словесно-логічне мислення та інші, які можна застосовувати при навчанні дітей.

Школярі повинні освоїти не програми – додатки, а різноманітні способи діяльності: створювати власні історії, розробляти ігри, комп'ютерні моделі. Для таких цілей Scratch підходить найкраще. У цьому середовищі учні не використовують готові комп'ютерні ігри, а конструюють свої ігрові історії і моделі [5, с. 64].

Інтелектуальна активність під час розвиваючої комп'ютерної гри виявляється в активному ставленні до нового, в умінні приймати і самостійно виконувати ігрові завдання, знаходити оптимальні способи їх вирішення, «відкривати» більш складні способи дій, об'єктивно оцінювати хід гри та її результати [2].

Виходячи з вище сказаного, можна зазначити, що використання ігрового підходу в навчанні інформатики має низку переваг. По-перше, він сприяє активізації навчальної діяльності, оскільки учні беруть участь у процесі навчання не як пасивні спостерігачі, а як активні учасники. По-друге, ігрові елементи покращують концентрацію уваги та формують позитивне ставлення

до навчання. По-третє, завдяки використанню ігор розвиваються важливі навички, такі як креативність, критичне мислення, вміння працювати в команді. Крім того, застосування ігрових технологій уможливорює диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу, оскільки кожен учень може працювати у власному темпі та обирати найбільш зручні для нього способи засвоєння інформації.

Однак впровадження ігрового підходу в навчання інформатики також має певні виклики. Однією з основних проблем є необхідність значного методичного та технічного забезпечення, що вимагає додаткових ресурсів і підготовки педагогів. Вчителі повинні володіти навичками використання інтерактивних технологій, програмних засобів та методик гейміфікації. Також важливо дотримуватися балансу між грою та навчанням, щоб ігрові елементи не замінили, а доповнювали освітній процес.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ігровий підхід у навчанні інформатики є ефективним методом підвищення мотивації учнів та формування в них важливих компетентностей. Використання різних видів ігор сприяє розвитку алгоритмічного мислення, творчих здібностей та вміння працювати в команді. Впровадження ігрових технологій у навчальний процес допомагає зробити уроки цікавими, а навчання – результативним.

Таким чином, ігровий підхід є перспективним напрямом розвитку сучасної освіти, що відповідає потребам цифрового суспільства та сприяє формуванню компетентних фахівців майбутнього.

Подальші дослідження у цій сфері можуть бути спрямовані на розробку нових методичних рекомендацій щодо застосування ігрових технологій у навчанні інформатичної освітньої галузі в початковій школі, аналіз ефективності різних ігрових підходів та адаптацію ігрових методів під індивідуальні особливості учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арістова Н., Махович І. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі*. «Видавництво Людмила». 2023. С. 201–204
2. Вишневецька М.В. Ігрові технології на уроках інформатики. Посібник. 2023 р. URL: <https://naurok.com.ua/posibnik-igrovi-tehnologi-na-urokah-informatiki-366025.html> (дата звернення: 12.09.2025)
3. Макаренко А. С. Педагогічні твори : в 7 томах. К.: Радянська школа, 1954. Т. 4. С. 366 URL: <https://surl.li/leqfaf> (дата звернення: 07.09.2025)
4. Мороз Н. В. Використання інтерактивних платформ для вивчення основ програмування в початковій школі. *Сучасна освіта: стратегії та технології навчання молоді і дорослих*: зб. наук. праць / за ред. О. І. Шапран і Ю. П. Шапрана. Переяслав (Київ. обл.): Домбровська Я. М., 2025. С. 335–339.

5. Мороз Н.В. Методичні основи побудови скриптів ігрової тематики в середовищі SCRATCH на уроках інформатики в початковій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 69. Т. 2. С. 63–66. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/69.2.12>
6. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. с. 250–260.
7. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. К.: Рад. шк., 1971. 208 с.
8. Da Rocha Seixas L., Gomes A. S., de Melo Filho I. J. Effectiveness of gamification in the engagement of students. *Computers in Human Behavior*. 2016. 58. P. 48
9. Macklem G.L., Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning (Vol. 1). 2015. Springer.
10. Pregitzer M., Clements S.N. Bored with the core: Stimulating student interest in online general education. *Educational Media International*. 2013. 50(3). P. 162–176.

© Мороз Н. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Островський Михайло Володимирович,

ORCID ID: 0000-0002-0631-0953

*аспірант кафедри стрільби та технічних видів спорту**Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського***Виноградський Богдан Анатолійович,**

ORCID ID: 0000-0002-4417-2811

*доктор наук з фізичного виховання та спорту,**професор кафедри стрільби та технічних видів спорту**Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського***Ткачак Василь Володимирович**

ORCID ID: 0000-0001-5062-8857

*старший викладач кафедри стрільби та технічних видів спорту**Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського*

КИТАЙСЬКА ТРАДИЦІЙНА СТРІЛЬБА З ЛУКА: ІСТОРІЯ І СУЧАСНИЙ СТАН

CHINESE TRADITIONAL ARCHERY: HISTORY AND CURRENT STATE

У статті проаналізовано історичні, культурні та технічні аспекти становлення й розвитку китайської традиційної стрільби з лука. Мета дослідження – подати цілісний аналіз особливостей становлення й розвитку китайської традиційної (національної) стрільби з лука.

В роботі розкрито етапи еволюції цього виду діяльності – від мисливського знаряддя та військового вміння до елемента освітньої, ритуальної та спортивної культури. Простежено етапи розвитку цього виду діяльності – від первісного мисливського знаряддя до універсального феномену, що поєднує військове мистецтво, морально-філософське виховання та елементи спортивної практики. Зазначено, що ще в епоху Чжоу стрільба з лука входила до системи державної освіти, формуючи поняття гармонії тіла й духу.

Визначено особливості формування школи китайського лука в контексті розвитку династій, духовних учень і систем підготовки воїнів. З'ясовано, що стрільба з лука в Китаї виконувала не лише утилітарні, а й виховні та морально-філософські функції, формуючи ідеал гармонійної особистості.

Проаналізовано матеріальні та технологічні аспекти виготовлення китайського лука, різновиди конструкцій, а також ритуальні особливості проведення змагань і церемоній. Висвітлено внесок відомих шкіл і майстрів у збереження техніки та філософії стрільби. Окрему увагу приділено процесу сучасного відродження традиції: діяльності Асоціації традиційного китайського лука (СТАА), організації семінарів, чемпіонатів і міжнародних фестивалів, які сприяють популяризації культурної спадщини.

Сучасний етап характеризується відродженням традицій через діяльність асоціацій, клубів і змагань, що сприяє збереженню культурної спадщини. Доведено, що китайська традиційна стрільба з лука поєднує фізичну, етичну й естетичну складові, слугуючи прикладом інтеграції культурних традицій у сучасну фізичну культуру.

Ключові слова: традиційна стрільба з лука, Китай, бойові мистецтва, культурна спадщина, філософія спорту, історія фізичної культури.

The article analyzes the historical, cultural and technical aspects of the formation and development of Chinese traditional archery. The purpose of the study is to present a holistic analysis of the features of the formation and development of Chinese traditional (national) archery.

The work reveals the stages of the evolution of this type of activity – from a hunting tool and military skill to an element of educational, ritual and sports culture. The stages of the development of this type of activity are traced – from a primitive hunting tool to a universal phenomenon that combines military art, moral and philosophical education and elements of sports practice. It is noted that even in the Zhou era, archery was part of the state education system, forming the concept of harmony of body and spirit.

The features of the formation of the Chinese archery school in the context of the development of dynasties, spiritual teachings and warrior training systems are determined. It was found that archery in China performed not only utilitarian, but also educational and moral-philosophical functions, forming the ideal of a harmonious personality.

The material and technological aspects of the manufacture of the Chinese bow, the types of designs, as well as the ritual features of competitions and ceremonies are analyzed. The contribution of famous schools and masters to the preservation of the technique and philosophy of shooting is highlighted. Special attention is paid to the process of modern revival of the tradition: the activities of the Chinese Traditional Bow Association (CTAA), the organization of seminars, championships and international festivals that contribute to the popularization of cultural heritage.

The modern stage is characterized by the revival of traditions through the activities of associations, clubs and competitions, which contributes to the preservation of cultural heritage. It is proven that Chinese traditional archery combines physical, ethical and aesthetic components, serving as an example of the integration of cultural traditions into modern physical culture.

Key words: traditional archery, China, martial arts, cultural heritage, philosophy of sports, history of physical education.

Постановка проблеми. Стрільба з лука є одним з ключових елементів в китайській культурі та історії. Протягом тисячоліть символи лука та стріл були головними елементами у китайських легендах, ритуалах та, звісно, у військовій практиці. Стародавні китайці використовували лук та стріли як засіб для полювання, військових іспитів, засобу ігор та розваг, спорту тощо. В стародавньому Китаї стрільба з лука була одним з шести благородних мистецтв та займала високе місце серед китайських бойових мистецтв.

Як і в інших країнах, використання лука та стріл почало занепадати з появою вогнепальної зброї. Лук і стріли використовувалися збереглися до кінця правління династії Цін. Цінський імператор Гуан Сю скасував стрільбу з лука з військового іспиту в 1901 році. Між 1911 і 1937 роками були спроби відродити традиційну стрільбу з лука, але вони зазнали краху.

Сучасне відродження почалося у 1998 році, коли Ю Юань Хао почав виготовляти традиційний китайський лук. Крім того, у 2009 було започатковано Щорічний семінар з китайської традиційної стрільби з лука. Його мета полягає у відновленні та популяризації традиційної китайської стрільби з лука. Так у XXI столітті мистецтво лука переживає відродження завдяки цілеспрямованим зусиллям майстрів, дослідників, популяризаторів та ентузіастів.

Сьогодні створено низку відповідних організацій які сприяють розвитку та популяризації цього виду рухової активності, проведення показових виступів та змагань, а також збереження елементів національної традиції. На жаль, станом на зараз, існує дуже мало інформації про застосування китайської стрільби з лука на сучасному етапі, особливо її застосування як методу фізичного виховання, засобу оздоровлення та спорту. На нашу думку, це пов'язано з частковою втратою всіх традицій стрільби. Проте, враховуючи той факт, що китайська традиційна стрільба почала майже з нуля відроджуватися лише на

початку цього століття, маємо надію, що з часом буде набагато більше інформації.

Вважаємо, що цей досвід відродження китайської традиційної стрільби з лука варто перейняти, адже він може бути імплементований у розвиток українських традиційних видів спорту, а також у залученні людей до занять з стрільби з лука.

Аналіз літературних джерел: за даною тематикою вважаємо, що найбільш широкою і вдалою є праця Стефана Селбі (Selby Stephen) «Chinese Archery» [10]. У цій роботі лук розглядається, в основному, з точки зору його застосування в армії і бойових мистецтвах; питання культурного впливу лука також зачіпаються, але в меншій мірі.

Крім того, Селбі є засновником ATARN (Asian Traditional Archery Research Network) – дослідницької асоціації, що займається публікацією матеріалів по традиційній стрільбі з лука в Азії [7]. Так, на її сайті можна знайти статті про китайські і маньчжурські стріли лука («Cross – section Analysis of an Old Chinese Bow») [7], екіпіровку («Early Archers' Rings») [5], а також безліч матеріалів по техніці стрільби.

Ще одним великим фахівцем з реконструкції маньчжурської стрільби з лука являється голландський сходознавець Пітер Деккер (Peter Dekker). Тематика його статей укрив велика: від цін на луки в XIX столітті («Bow and arrow prices in 1802») [2] до майстрових клейм на луках («Maker's marks on Qing bows») [3] тощо.

Попри те, що на сьогодні існує велика кількість праць які стосуються даного напрямку [5; 7; 9], як правило, вони є застарілими, а в українському науковому полі практично відсутні [1; 6; 12; 14].

Мета дослідження – подати цілісний аналіз особливостей становлення й розвитку китайської традиційної (національної) стрільби з лука.

Методи дослідження – аналіз наукової й методичної літератури, теоретичний аналіз

та узагальнення, системний аналіз й елементи історичних методів досліджень, зокрема методу періодизації та історико-порівняльного методу. Під час аналізу наукової і методичної літератури проаналізовано низку літературних джерел англійською мовою. За тематикою література охоплювала спортивно-оздоровчі процеси в китайському суспільстві, а також його культуру й традиції, пов'язані з традиційними бойовими мистецтвами, бойовою справою, культурним і духовними цінностями китайського народу.

Завдання дослідження:

1) охарактеризувати історичні аспекти виникнення й розвитку китайської традиційної стрільби з лука як виду спорту та рухової активності;

2) описати особливості будови традиційних китайських луків і стріл;

3) визначити сучасний стан розвитку китайської традиційної стрільби з лука.

Результати дослідження. Традиційна китайська стрільба з лука є водночас і бойовим мистецтвом, і проявом національної культури [1; 4; 14]. Серед шести основних мистецтв (математика, каліграфія, література, верхова їзда, стрільба з лука, музика і обряд), яким навчалася знать та були невід'ємними у китайському суспільстві, вагоме місце посідала й стрільба з лука [1; 12].

Аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що стрільба з лука у китайському суспільстві використовувалась як елемент полювання, церемоній, ритуалів й обрядів, розвагах та іграх, змаганнях та військовій практиці, а також у культурному вимірі (міфи, легенди тощо) [1; 13; 14].

Ми виявили, що **полювання** за допомогою лука та стріл у житті стародавніх китайців

відігравало значну роль. Свідченням цього є велика кількість сцен полювання з використанням кінної стрільби з лука в китайських витворах мистецтва [13].

Також з'ясовано, що для полювання китайці використовували як звичайний лук і стріли так і спеціальні мисливські луки [9; 10; 11]. Мисливські луки були двох типів: лук з прив'язаною стрілою та лук з підсумком. Стрільба з останнього з перелічених припускає використання легкого лука з підсумком на тятиві, призначеним для стрільби горсткою каміння. Існує думка, що стрільба грудною каміння передувала використанню стріли. Практика використання цього методу полювання зберігалася упродовж багатьох віків [7; 8; 13].

Полювання з прив'язаною стрілою полягало у тому, що за її допомогою здобич ловили у пастку, а не вбивати її [11].

Встановлено, що у ритуальному значенні традиційний китайський лук та стріли були релігійними символами [11]. Серед релігійних течій ці символи також використовувалися у конфуціанстві. Конфуцій згадував практику стрільби з лука як кращий метод припинення сварки, а також сам він був вправним лучником. Крім того також мали ритуальне значення для стародавніх китайців. Аристократія проводила ритуали стрільби з лука [7; 8; 11]. Вони полягали в тому, що пари лучників стріляли в ціль у павільйоні, приділяючи особливу увагу належній формі, етикету та поведінці. Ці ритуали супроводжувалися церемоніальною музикою. Ритуали з використанням стрільби з лука практикували як частину військової освіти та іспитів [12; 13].

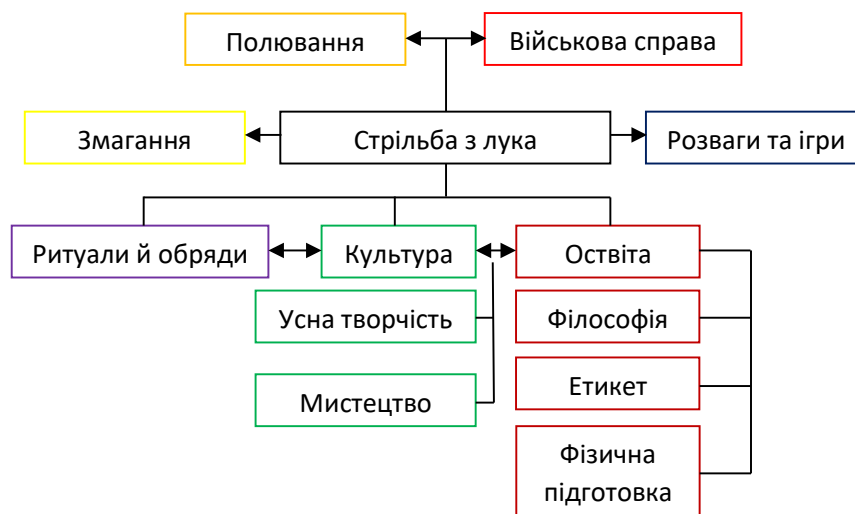


Рис. 1. Схема використання стрільби з лука у стародавніх китайців

Хоча цивільні ритуали стрільби з лука занепадали після династії Чжоу, іспити з цієї дисципліни стали регулярною частиною військової програми пізніших династій, таких як Хань, Тан, Сун, Мін і Цин. Вони дозволяли відбирати на військову службу кращих стрільців. Крім того, іспити також включали стрільбу верхи, а також перевірку сили із спеціально розробленими тугими луками [12].

Характерним для китайців було використання у військових сутичках лука та стріл на колісницях [11; 12]. Також воїни стріляли як верхи на коні, так і в статичному (пішому) положенні. Варто зазначити, що перейнявши досвід кочових племен, китайці того часу відмовилися від колісниць на користь верхової стрільби. Крім того, давні китайці широко використовували видозміну лука – арбалет. Широкої популярності він отримав у піхотинців завдяки тому, що ним було легше і швидше навчитися влучати у ціль [12]. Лук і стріли використовувалися під час морських битв. Під час постійних воєн з кочовими племенами це зброя стало головним засобом у військовому протистоянні [6; 11].

Для тренувань в різні епохи китайської історії створювалися спеціалізовані військові та цивільні школи стрільби з лука. Також виходили і навчальні посібники, в яких описувалися основи техніки стрільби з лука [11]. Варто зауважити, що хоч і техніка стрільби часто відрізнялася у кожній школі, проте спільним для них є дотримання обрядовості, духовного, розумового розвитку та концентрації [6; 14].

На відміну від корейської і японської стрільби з лука (традиції якої були збережені за допомогою прямої передачі), внутрішньо-політичні обставини Китаю XIX та XX століть затрудняли пряму передачу китайських традицій стрільби з лука до наших днів [13].

Військове використання вогнепальної зброї почалося при династії Мін (1368–1644 рр. н.е.), а порохова зброя всюди використовувалася ще при династії Сун (960–1279 рр. н.е.) [1; 7]. Незважаючи на це прийняття, луки і арбалети залишалися невід'ємною частиною військового арсеналу із-за низької швидкості стрільби і недостатньої надійності ранньої вогнепальної зброї [11; 12]. Ситуація змінилася ближче до кінця правління династії Цин (1644–1911 рр. н.е.), коли доступність надійної вогнепальної зброї зробила стрільбу з лука менш ефективною як військову зброю. Таким чином, імператор Гуансю виключив стрільбу з лука з програми військових іспитів в 1901 році [11].

Між крахом Імперського Китаю в 1911 році і початком Другої китайсько-японської війни (1937–1945) робилися недовгі спроби відродити традиційну практику стрільби з лука. Після Другої світової війни традиційні майстри по виготовленню луків змогли продовжити своє ремесло до Культурної революції (1966–1976), коли обставини змусили такі майстерні, як Цзюй Юань Хао, призупинити виробництво традиційних китайських луків [1; 8; 12; 13].

У китайській стрільбі з лука, як в більшості азійських видів стрільби, притаманне використання спеціального кільця для великого пальця, за допомогою якого лучник, причепивши кільце до тятиви, натягує її для захисту власне великого пальця від удару тятиви при випуску [4; 5].

Також варто відзначити еволюцію китайського традиційного лука: від бамбукових та дерев'яних луків ранньої бронзової доби до складних композитних луків [7; 8; 9; 11].

Китайські стріли виготовляли з бамбуку, або з легких та гнучких порід дерев. Також існує величезна кількість видозмін наконечника, який частіше за все був металевим. До виготовлення стріл використовували природні матеріали – деревина, пір'я, клей рослинного або тваринного походження, волокна з рослин та сухожилля тварин [7; 10]. Однак, тепер для виготовлення стріл також використовують і синтетичні матеріали, такі як резини, карбон, пластик тощо. Також часто для основи стріли використовують алюміній.

Китайські луки, як правило, є рекурсивними, де кінці лука (плечі) дивляться в бік від стрільця, коли тятива не натягнута. Однак один із найцікавіших аспектів китайської стрільби з лука полягає в тому, що не існує єдиного архетипного «китайського» лука [7; 8; 9; 13]. Типи луків, які використовували китайці (табл. 1).

Потенційно існує більше типів китайських луків, тому цей напрям потребує детальнішого вивчення.

У китайській традиційній стрільбі з лука зберігається східний метод стрільби (використовуються два пальця вказівний та великий та спеціальне кільце для захисту) [5]. У змаганнях використовують луки та стріли, які є притаманними у традиційній китайській історії та відповідають визначенню традиційних луків [8]. У національних і міжнародних змаганнях – луки зі скловолокна, ламіновані луки тощо [13]. Також важливим елементом у китайській традиційній стрільбі з лука є використання традиційного одягу [13].

Таблиця 1

Традиційні типи китайських луків

№ з/п	Назва українською	Китайська назва (пінйінь)	Тип конструкції	Історичний період / походження	Характерні особливості	Основне призначення
1	Дерев'яний лук (простий)	木弓 (mù gōng)	Суцільний, з одного шматка дерева	Давній Китай (до династії Шан, XVI–XI ст. до н.е.)	Проста форма, середня сила натягу, виготовлявся з тиса або бамбука	Мисливство, ранні військові дії
2	Композитний лук (складний)	复合弓 (fùhé gōng)	Комбінація дерева, рогу, сухожилля, шкіри	З епохи Чжоу (XI–III ст. до н.е.) і далі	Висока потужність, коротка довжина, рекурсивна форма	Військовий, кінний
3	Скіфський лук	斯基泰弓 (Sījītài gōng)	Композитний, короткий рефлексний	Вплив скіфів із Північного Причорномор'я (VIII–III ст. до н.е.)	Короткий, сильно вигнутий, швидкий постріл	Зразок, що вплинув на ранні китайські луки
4	Монгольський лук	蒙古弓 (Ménggǔ gōng)	Композитний, рекурсивний	Династія Юань (XIII–XIV ст.)	Потужний, компактний, зручний для стрільби з коня	Військовий, кінний
5	Танський лук (лук із маленькими «вушками»)	小耳弓 (xiǎo ěr gōng) / 唐弓 (Táng gōng)	Композитний, короткий рефлексний	Династія Тан (VII–IX ст.)	Маленькі вигнуті кінці «вушка», швидкий постріл, легкий натяг	Кінний, мисливський
6	Маньчжурський лук (лук з великими вушками)	滿洲弓 (Mǎnzhōu gōng) / 清弓 (Qīng gōng)	Композитний, рекурсивний	Династія Цін (1644–1911)	Довгий, важкий, з великими вушками, оздоблений лаком і рогом	Армійський, імператорський, ритуальний

Варто зазначити, що один з видів китайської традиційної стрільби «стрільба з лука Гонгбо» (Gongbo archery) проводяться щорічно протягом 1500 років та віднесено до культурної нематеріальної спадщини Тибету. Також виявлено, що у сучасних змаганнях використовують квадратні мішені за зразком які використовуються в олімпійській стрільбі з лука [4; 13; 14].

Історичні джерела і археологічні дані припускають, що на території сучасного Китаю існувала безліч історичних типів луків [7; 9]. Більшість різновидів китайських луків були роговими луками (композитний матеріал з рогу, дерева і жили), але також використовувалися довгі луки і композити з дерева. Сучасні репродукції луків в китайському стилі прийняли форми натхненні

історичними візерунками. Але на додаток до використання традиційних методів виготовлення (таких як композити з рогу, дерева і жили) сучасні майстри і виробники використовують сучасні матеріали, такі як скловолокно, вуглецеве волокно і армований волокном пластик [8; 10].

Довгі луки і дерев'яні композитні луки були популярні на півдні Китаю, де вологий клімат затрудняв використання рогових луків. Зразок китайського довгого лука, виявлений при розкопках, був датований приблизно періодом Воюючих держав. Його розміри складали 1,59 м. в довжину, 3,4 см завширшки і 1,4 см в товщину [7; 9].

Ламіновані луки були популярні на півдні Китаю із-за вологого клімату. Типова конструкція китайського ламінованого лука полягала

у використанні декількох шарів деревини (або бамбука) яку згодом лакували. Типова довжина таких луків складала 1,2–1,5 метра [6; 7].

Оскільки китайські лучники зазвичай використовували витягування великого пальця, була потреба у його захисті вигляді кільця або шкіряної гарди. У історичні часи матеріали кільця для великого пальця включали нефрит, метал, слонову кістку, ріг і кістку (хоча зразки, зроблені з органічних матеріалів, було важко відновити). Із-за важливості стрільби з лука значення кілець на великому пальці поширилося за межі поля битви: кільця зазвичай носили як символи статусу, і до кінця династії Хань (220 р. н.е.) вони також були предметами жертвоприношення. Хоча археологічні дані про захист великого пальця в Китаї неповні, конструкції знайдених при розкопках і старовинних кілець припускають, що з часом популярними стали самі різні конструкції [5].

Саме раннє китайське кільце на великому пальці, виявлене при розкопках, сталося з гробниці Фу Хао династії Шан (помер близько 1200 р. до н.е. Кільце було похилим циліндром, в якому передня частина з канавкою для утримання тятиви лука була вища за задню. При розкопках гробниці маркіза Цзинь в окрузі Цюво, провінція Шаньси, було виявлено нефритове кільце для великого пальця Західного Чжоу, що мало форму губ, але з прикрасами таотэ, схожими на кільце Фу Хао династії Шан. Починаючи з періоду Воюючих царств і до династії Хань (475 р. до н.е. – 220 р. н.е.), розкопані кільця зазвичай мали форму виступу з характерною шпорою на стороні (існує декілька теорій про функцію шпори). Кільця династії Цин (1644–1911) були круглими циліндрами або D-образні циліндри [5; 13].

Окрім наведених вище прикладів, важко описати конструкції кілець для великого пальця з інших періодів часу. Наприклад, кільця на великому пальці відсутні в археологічних записах між династіями Хань і Мін (220–1368 рр. н.е.), Хоча сучасна література (наприклад, керівництво по стрільбі з лука Ван Цзюй династії Тан) вказує на те, що китайські лучники все ще використовували натягнення великого пальця. Більше того, дані свідчать про те, що за часів династії Мін (1368–1644 рр.) були популярні різні форми кілець. Проте на сьогодні єдині витягнуті кільця, які нібито належать династії Мін, мають циліндричну форму, яка відрізняється від кілець на великому пальці Цин [5; 13].

У 1998 році Цзюй Юань Хао відновив виготовлення традиційного китайського лука і до

недавнього часу був єдиним діючим майстром з виготовлення луків і стріл в традиційному китайському стилі [13].

Проте, завдяки самовідданим зусиллям майстрів, дослідників, промоутерів і ентузіастів, практика традиційної китайської стрільби з лука переживає відродження в XXI столітті. Починаючи з 2009 року, вони заснували щорічний семінар з китайської традиційної стрільби з лука. Шляхом нового розуміння і реконструкції цих практик стрільби з лука їх мета – створити нову живу традицію китайської стрільби з лука. Ентузіаста ханьфу також відродили традиційний ритуал стрільби з лука [13].

Китайська асоціація традиційного лука була створена в 2018 році як культурна, спортивна та бойова організація. Основна мета цієї організації є популяризація традиційної китайської культури за допомогою традиційної китайської стрільби з лука [13].

Одним з засобів для досягнення своєї мети є проведення професійних курсів, де окрім ознайомлення людей з цим феноменом також навчають тренерів та викладачів майстерності стрільби з китайського лука, що дозволяє їм надалі викладати традиційної китайської стрільби з лука. Крім китайських фахівців також до навчання допускають і іноземців, які отримуючи кваліфікацію тренера починають викладати за межами Китаю, що і дозволило поширити та познайомити світ з цим видом рухової активності та спорту. Також варто зазначити, що проводяться і міжнародні змагання з китайської традиційної стрільби з лука [13].

Курси та заходи включають практичні заняття, стрільбу з лука на далеку дистанцію простонеба, лекції з китайської культури та стрільби з лука, змагання різного рівня (від місцевих до міжнародних), обміну досвідом тощо [13].

Асоціація традиційної китайської стрільби з лука для розвитку цього виду діяльності виконує наступні напрямки [13]:

- успадкування китайської культури за допомогою традиційної стрільби з лука;
- сприяння розвитку різноманіття видів традиційної китайської стрільби з лука;
- Промоція традиційної китайської стрільби з лука на місцевому рівні, з метою просвітництва громадян;
- інтеграція з міжнародними стандартами;
- участь у міжнародних змаганнях за кордоном;
- спонсорство спортсменів для участі в міжнародних змаганнях.

Обмін культурним досвідом та співпраця у розвитку стрільби з лука з різними народами у світі.

Також варто зазначити, що в Китаї активно розвивається олімпійська стрільба з лука.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що традиційна китайська стрільба з лука є не лише військово-прикладною складовою, а й комплексним культурним феноменом, який поєднує фізичну, духовну й естетичну складові.

Історичний розвиток цього виду діяльності демонструє його еволюцію – від мисливського

інструмента й засобу військової підготовки до елементу освітньої системи, ритуальної практики та спорту.

Сучасне відродження китайської стрільби з лука ґрунтується на поєднанні традиційного ремесла, культурної символіки та сучасних технологій виготовлення спорядження.

Активна діяльність Асоціації традиційного китайського лука, проведення міжнародних семінарів та змагань свідчать про перехід стрільби з лука з розряду історичної спадщини у сферу масової спортивної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Chao Hing, Ma Lianzhen, Loretta Kim (eds.). Chinese Archery Studies: Theoretic and Historic Approaches to a Martial Discipline. Springer Nature Singapore, 2023.
2. Dekker Peter. "Bow and Arrow Prices in 1802". Manchu Archery Project, 2020. URL: <https://www.manchuarchery.org/bow-and-arrow-prices-1802> (дата звернення: 13.09.2025).
3. Dekker Peter. "Maker's Marks on Qing Bows". Manchu Archery Project, 2019. URL: <https://www.manchuarchery.org/makers-marks-qing-bows> (дата звернення: 13.10.2025).
4. Du Ke. A Comparative Analysis of Traditional Chinese Archery and Modern Archery. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, Vol. 5, No. 6 (2025)
5. Dwyer B. Early Archers' Rings / B. Dwyer – *Journal of the Society of Archer-Antiquaries*. 1997. Т. 40. С. 62
6. Nieminen Timo A. The Asian War Bow. arXiv preprint, 2011. arXiv:1101.1677. URL: <https://arxiv.org/abs/1101.1677>
7. Selby S. The Visible Chinese Bow: cross-section analysis of a traditional Chinese bow / S. Selby 1999. Режим доступу: ATARN. (Дата звернення: «01.09.2025»).
8. Selby S. The Bows of China., Bertalan, C. (ed.). *Traditional Archery from Six Continents: The Wood, the Recurves, the Strings, and the Arrows*. Singapore: Springer, 2021. P. 37–61. DOI: 10.1007/978-981-16-8321-3_3
9. Selby Stephen. «The Bows of China.» *Journal of Chinese Martial Studies*. Winter 2010, Issue 2. P. 52–67.
10. Selby Stephen. *Chinese Archery*. Hong Kong : Hong Kong University Press, 2000. ISBN 962-209-501-1.
11. The Modern Reproduction of a Mongol Era Bow Based on Historical Facts and Ancient Technology Research. EXARC, Issue 2017-2
12. Tian Jie / Ma Justin. *The Way of Archery: A 1637 Chinese Military Training Manual*. Schiffer Publishing.
13. Traditional Chinese Archery Association URL: <https://www.chinese-archery.org/> (Дата звернення: 15.09.2025.).
14. Zhang Leqiang. The Spirit of Archery – The Value of Traditional Archery from the Perspective of Cultural Psychology and Modern Sports. *Frontiers in Business, Economics and Management*, 14(1), 2024.

© Островський М. В., Виноградський Б. А., Ткачак В. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Пелешко Артур Артурович,

ORCID ID: 0009-0004-7877-3721

вчитель фізики

Шишлівський ліцей Холмківської сільської ради Ужгородського району Закарпатської області

Туровці-Шютев Йолана Менґертівна,

ORCID ID: 0000-0002-6664-2300

старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Молнар Шандор Берталонович,

ORCID ID: 0000-0002-5581-7435

кандидат фізико-математичних наук,

доцент кафедри фізико-математичних дисциплін

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Шпеник Олександр Оттович,

ORCID ID: 0000-0002-2511-4261

кандидат фізико-математичних наук,

доцент кафедри фізико-математичних дисциплін

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Шафраньош Мирослав Іванович,

ORCID ID: 0000-0002-8556-2824

доктор фізико-математичних наук, доцент,

завідувач кафедри фізико-математичних дисциплін

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ ФІЗИЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

METHODS OF CONDUCT OF PHYSICAL EXPERIMENT IN SECONDARY SCHOOL

Демонстраційний метод викладання фізики – одна з ключових складових навчального процесу у середній школі. У цій статті здійснено ґрунтовний аналіз особливостей демонстраційних експериментів у шкільній фізичній освіті. Розглянуто інноваційні підходи, які застосовуються в середніх школах Угорщини, та їх можливе впровадження у вітчизняну практику. Зокрема, використання фізичних моделей та макетів є одним із провідних засобів наочного навчання: наочні моделі абстрактних явищ (наприклад, полів, сил, структури атома тощо) допомагають краще зрозуміти складні концепції. Також застосування спеціалізованого обладнання для демонстраційних дослідів дозволяє учням безпосередньо спостерігати дію фізичних законів, що значно підвищує їхню мотивацію та розвиває експериментальні уміння.

У роботі висвітлені ключові аспекти використання інформаційних технологій (симуляцій, віртуальних лабораторій, програмного забезпечення) для фізичних дослідів, оскільки цифрові інструменти підвищують ефективність, точність та доступність експериментальної роботи. Важливу роль відведено активній участі учнів у процесі експериментування: методики, які заохочують самостійність і критичне мислення, сприяють глибшому засвоєнню знань. Викладач виступає в ролі наставника, організовуючи експериментальні заняття та підтримуючи індивідуальний підхід до учнів.

У підсумку підкреслено, що різноманіття методів проведення фізичного експерименту зумовлює підвищення якості освіти, розвиток навичок учнів і формування наукового світогляду, а інтеграція сучасних технологій робить навчання фізики більш доступним і ефективним.

Ключові слова: середня школа, викладання фізики, фізичний експеримент, демонстраційний метод, інформаційні технології, лабораторний метод.

The demonstration method of teaching physics is one of the key components of the learning process in secondary school. This article provides an in-depth analysis of the peculiarities of demonstration experiments in school physics education. It examines innovative approaches applied in Hungarian secondary schools and their potential implementation in domestic educational practice. The use of physical models and mock-ups is highlighted as a leading tool of visual learning: visual representation of abstract phenomena (such as fields, forces, or atomic structure) helps students better understand complex concepts. The application of specialized equipment for demonstration experiments enables students to observe physical laws directly, which significantly enhances motivation and develops experimental skills.

The paper also addresses key aspects of using information technologies—simulations, virtual laboratories, and software—as they increase the efficiency, precision, and accessibility of experiments. A special focus is given to active student participation, as methods that encourage independence and critical thinking promote deeper understanding. The teacher acts as a mentor, organizing experimental activities and supporting an individual approach to each learner.

Ultimately, the diversity of methods for conducting physical experiments contributes to improving education quality, developing student skills, and shaping a scientific worldview, while the integration of modern technologies makes learning physics more accessible and effective.

Key words: secondary school, physics teaching, physical experiment, demonstration method, information technologies, laboratory method.

Постановка проблеми. Сучасна система шкільної фізичної освіти потребує переосмислення підходів до організації практичної діяльності учнів, оскільки традиційні методи не завжди забезпечують належний рівень пізнавальної активності та розвитку дослідницьких навичок. Постає завдання пошуку ефективних методів проведення фізичного експерименту, які б стимулювали інтерес школярів до фізики та розвивали їхні вміння працювати з експериментальним обладнанням. Акцент на практичних дослідках покликаний формувати науковий світогляд, критичне мислення та глибше розуміння фізичних явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методики шкільного фізичного експерименту активно досліджується зарубіжними та вітчизняними науковцями. В багатьох роботах показано, що самостійне проведення дослідів учнями призводить до глибшого засвоєння фізичних концепцій і розвитку критичного мислення. Зокрема, у світовій практиці значну увагу приділено науково-дослідницькому навчанню (Inquiry-Based Science Education). Метаналітичні огляди показують, що учні, залучені до відкритих чи напіввідкритих експериментів, демонструють суттєво вищі результати у розумінні фізики в порівнянні з тими, хто навчається виключно за традиційними демонстративними схемами [11, с. 1123–1141].

Інший напрям – використання віртуальних лабораторій та комп'ютерних симуляцій. Огляд досліджень свідчить, що комп'ютерні симуляції значно посилюють традиційне навчання, особливо в лабораторних заняттях. Застосування цифрових ресурсів, як-от симуляцій PhET, підвищує мотивацію учнів і дає змогу моделювати

експерименти, недоступні в шкільних умовах [4, с. 136–153]. Дослідники також відзначають ефективність змішаного підходу, коли школярі виконують як реальні, так і віртуальні досліди (blended learning), що сприяє формуванню експериментальних компетентностей [1, с. 45–58].

Вітчизняні науковці наголошують на необхідності модернізації методики шкільного експерименту. У працях останніх років зазначається, що існує суттєвий дефіцит матеріально-технічної бази, зокрема сучасних приладів і лабораторій, тому пропонується широко впроваджувати віртуальні лабораторії, мобільні додатки та онлайн-симуляції як альтернативні засоби для практичних демонстрацій. Таким чином, сучасні педагогічні дослідження вказують на переваги інквірі-методів, цифрових технологій та адаптації світового досвіду для вирішення проблем шкільного експерименту [10, с. 12–17; 12, с. 88–94].

Мета дослідження. Метою даної статті є систематичний виклад основних принципів, методів та прийомів демонстраційного методу у фізичній освіті середньої школи, а також виявлення їхніх переваг і обмежень з урахуванням сучасних навчально-методичних та технологічних умов. Виклад основного матеріалу. Демонстраційний метод викладання фізики передбачає поєднання теоретичних пояснень з наочними експериментальними підтвердженнями. Такий підхід посилює мотивацію учнів і підвищує ефективність сприйняття навчального матеріалу. Вчитель на уроці зв'язує теоретичні ідеї з демонстрацією дослідів, що допомагає учням глибше усвідомити суть фізичних явищ. Доведено, що участь учнів у демонстраційних експериментах сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей та формуванню критичного ставлення до

інформації [6, с. 21–24]. З огляду на це, демонстраційний метод стимулює активне мислення і сприяє більш свідомому опануванню фізичного матеріалу.

Використання фізичних моделей та макетів. Одним із основних способів візуалізації складних фізичних явищ є створення на уроках моделей і макетів [8, с. 15–23]. Доцільними прийомами є:

- *Ілюстрація абстрактних концепцій:* наочні моделі допомагають конкретизувати абстрактні поняття (наприклад, відображають електричне поле, магнітні сили чи будову атома), роблячи їх зрозумілішими для учнів.

- *Демонстрація взаємодій:* макети можуть показувати, як різні об'єкти взаємодіють один з одним (наприклад, зчитування силових ліній магнету або взаємодію заряджених частинок).

- *Показ процесів:* за допомогою моделей можна ілюструвати послідовність фізичних процесів (наприклад, теплообмін, механічні коливання чи фазові переходи), що зазвичай неможливо відтворити «у живу».

Підготовка моделей і макетів

Важливими є також критерії відбору та дизайну моделей:

- *Відповідність темі уроку:* обрані моделі мають точно ілюструвати ту фізичну концепцію, що вивчається.

- *Візуальна привабливість:* макети повинні бути достатньо наочними й привабливими, щоб утримувати увагу учнів.

- *Доступність для учнів:* бажано, щоб учні могли маніпулювати окремими макетами, проводити з ними нескладні досліді самостійно.

При проведенні уроку з моделями вчитель зазвичай пояснює явища з використанням макетів, демонструє їх функціонування, після чого учні можуть виконувати досліді з цими моделями під керівництвом вчителя. Після закінчення демонстрації важливо обговорити спостереження та закріпити отримані знання.

Переваги використання моделей та макетів: використання таких наочних засобів підвищує зрозумілість та запам'ятовуваність матеріалу, оскільки візуалізація робить абстрактні ідеї більш конкретними. Учні стають більш зацікавленими в процесі навчання, оскільки інтерактивні наочні експерименти «оживляють» урок.

Демонстраційні експерименти зі спеціальним обладнанням. Проведення демонстраційних дослідів за допомогою спеціалізованого лабораторного обладнання є одним із найефективніших

способів викладання фізики. Такий підхід дозволяє учням безпосередньо спостерігати дію фізичних законів та об'єктів, що значно покращує розуміння і запам'ятовування матеріалу. Наприклад, за допомогою демонстрації приладів учні бачать, як змінюються покази вимірювальних інструментів у реальному часі, що спонукає їх самим пояснювати явища і висловлювати висновки [2, с. 338–351].

До демонстраційного устаткування належать:

- *Оптичне обладнання:* лінзи, дзеркала, призми тощо для демонстрації законів геометричної та фізичної оптики.

- *Електронні прилади:* генератори, амперметри, вольтметри, осцилографи та інші прилади для демонстрації електричних і магнітних явищ.

- *Механічні прилади:* демонстраційні стенди, маятники, пристрої для вивчення законів руху і механіки.

- *Теплове обладнання:* термометри, калориметри, теплові печі для демонстрацій явищ термодинаміки та теплообміну.

Переваги демонстрацій із обладнанням:

- *Наочність:* учні бачать явища «на власні очі», що робить навчання більш переконливим.

- *Активна участь:* можливість брати участь у показі або аналізі демонстрації стимулює їхню зацікавленість.

- *Розвиток дослідницьких умінь:* робота з реальними приладами вчить учнів планувати дослід, спостерігати за результатами та аналізувати їх.

Використання відео та анімації. Сучасні інформаційні технології дозволяють широко використовувати відеозаписи та комп'ютерні анімації фізичних явищ. Навчальні відеоролики роблять матеріал більш наочним і дозволяють показати динамічні процеси, які важко спостерігати в реальному часі. Наприклад, запис експерименту із законом Архімеда або Ньютона дозволяє учням бачити застосування цих законів у реальному світі. Дослідження підтверджують, що відеоінструкції підвищують успішність учнів з точних наук, оскільки вони сприяють глибшому усвідомленню фізичних понять [5, с. 80–87].

Ідеї використання відео та анімації на уроках:

- *Демонстрація експериментів:* показ записів реальних дослідів або візуалізацій (симуляцій) явищ для ілюстрації роботи законів фізики в повсякденному житті.

- *Комп'ютерні симуляції:* використання інтерактивних програм для моделювання процесів

(наприклад, рух планет, взаємодію молекул), що дозволяє змінювати параметри й спостерігати наслідки в реальному часі.

- *Графіки та діаграми:* відео та анімації, що пояснюють залежності фізичних величин (наприклад, поведінку температури чи прискорення), сприяють більш глибокому розумінню змісту.

- *Інтерактивні додатки:* онлайн-ресурси та мобільні програми, які дають змогу учням самостійно експериментувати з віртуальними установками.

Лабораторний метод. Лабораторні заняття відіграють ключову роль у закріпленні теоретичних знань на практиці. Під час лабораторних робіт учні експериментально підтверджують фізичні закони у безпечних умовах, що допомагає глибше усвідомити фундаментальні поняття. Такий «перехід від теорії до практики» сприяє розвитку практичних навичок та формуванню розуміння наукового методу [9, с. 112–119].

Стандартні етапи проведення лабораторного дослідження включають: формулювання гіпотези та вибір умов експерименту, планування процедури досліду, виконання експерименту з підготовленими приладами та фіксація вимірюваних величин, аналіз результатів та обробка даних. За результатами обговорюються похибки і робляться висновки про підтвердження чи спростування первинної гіпотези. Лабораторні роботи навчають учнів системно підходити до вирішення експериментальних задач і ретельно аналізувати отримані дані.

Використання інформаційних технологій. Сучасні ІТ-інструменти значно розширюють можливості фізичного експерименту. Сучасні комп'ютери і спеціальне програмне забезпечення дозволяють автоматизувати збір і обробку даних, що робить експерименти більш ефективними та точними. Використання цифрових датчиків і лабораторних комплексів забезпечує високоточні вимірювання, допомагаючи уникати багатьох похибок вручну. Також інформаційні технології дають можливість моделювати фізичні процеси у реальному часі та проводити віртуальні дослідження [7, с. 37–41].

Серед переваг ІТ-методів:

- *Автоматизація збору та аналізу даних:* спеціалізовані програми дозволяють обробляти великі обсяги інформації швидко й коректно, полегшуючи експериментальні розрахунки.

- *Віртуальне моделювання:* комп'ютерні симуляції дають змогу відтворювати

експерименти на екрані, що особливо корисно для демонстрації явищ, яких неможливо досягти в кабінеті фізики.

- *Дистанційні експерименти:* завдяки інтернет-ресурсам учні можуть виконувати віртуальні лабораторні роботи поза класом або в класі, використовуючи будь-який комп'ютер чи мобільний пристрій.

- *Візуалізація результатів:* ІТ-інструменти генерують графіки, діаграми та анімації, що допомагають краще проаналізувати експериментальні дані та зробити висновки.

Сучасні онлайн-платформи й програми для фізичного експерименту відкривають учням додаткові можливості [3, с. 8410–8415]:

- *PhET Interactive Simulations:* безкоштовна бібліотека інтерактивних симуляцій з різних розділів фізики (електрика, магнетизм, механіка тощо).

- *Labster:* віртуальні лабораторії з широкого спектра дисциплін (включно з фізикою), що дозволяють виконувати онлайн-експерименти в зручному середовищі.

- *Physics Classroom, SimBucket, WolframAlpha, CK-12, Khan Academy:* різноманітні ресурси з уроками, симуляціями, відео та вправами, які учні можуть використовувати для самостійного дослідження фізичних концепцій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У статті проаналізовано різноманітні підходи та прийоми, що використовуються для організації фізичного експерименту в загальноосвітніх школах. На основі вивчення кращих практик і методичних рекомендацій сформульовано основні висновки та рекомендації:

- *Застосування сучасних технологій:* використання комп'ютерів, сучасного програмного забезпечення та цифрових лабораторних комплектів підвищує точність експериментальних вимірювань і робить демонстрації більш наочними.

- *Різнноманітність методів:* існує багато способів проведення фізичних експериментів (демонстрації, лабораторні роботи, моделювання, віртуальні симуляції тощо), тому вчитель може обирати методи з урахуванням навчальних цілей, віку учнів і доступних ресурсів.

- *Педагогічна адаптація:* важливо враховувати індивідуальні особливості учнів та умови навчання. Методи слід підбирати так, щоб вони відповідали віковим можливостям школярів, матеріально-технічній базі школи і завданням конкретного уроку.

- *Безпека й етичні норми:* демонстрації та експерименти повинні проводитися з суворим дотриманням правил безпеки. Учні мають отримати чіткі інструктажі щодо роботи з обладнанням і розуміти важливість безпечних умов.

- *Активна участь учнів:* ефективність експериментальних методів підвищується, коли учні самі формулюють гіпотези, беруть участь у виконанні дослідів і аналізі результатів. Такі методи сприяють розвитку в учнів самостійності, критичного мислення, а також навичок співпраці й комунікації.

- *Роль учителя:* вчитель фізики виступає наставником і координатором експериментальної діяльності. Від нього вимагається високий рівень фахової підготовки для методичного супроводу дослідів та індивідуального консультування учнів.

- *Подальші дослідження:* незважаючи на значний інтерес до проблеми, залишаються відкритими питання щодо довгострокового впливу нових методик на навчальні результати, перенесення навичок із віртуального середовища в реальне, а також ефективної підготовки вчителів до впровадження цифрових експериментів. Перспективним напрямом є розробка комплексних методичних рекомендацій, які б інтегрували традиційні і сучасні підходи до шкільного експерименту.

Таким чином, методи проведення фізичного експерименту відіграють важливу роль у навчанні учнів, сприяють активному засвоєнню знань та розвитку практичних компетентностей. Інтеграція інноваційних технологій і адаптивних методик у шкільний курс фізики дозволить підвищити якість освіти та зацікавленість учнів наукою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. C. Li, P. Hsu. Blended experimental learning in physics: Integrating hands-on and virtual labs. *Journal of Educational Technology & Society*. 2023. № 26(3). P. 45–58.
2. Doloque S.D. Impact of Educational Videos on Students' Understanding of General Physics. *Int. J. Adv. Multidisc. Res. Stud.* 2025. Vol. 5, № 5. P. 338–351.
3. Freeman S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. 2014. Vol. 111, № 23. P. 8410–8415.
4. N. Rutten, W. van Joolingen, J. van der Veen. The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education*. 2020. № 58(1). P. 136–153.
5. Nikita. Як анімаційні відео з фізики покращують розуміння учнів. *JoVE (K12) Blog*. 2025. P. 80–87.
6. Васілець О.К., Садовий М.І. Метод моделювання – важливий засіб інтенсифікації навчального процесу. *Вісник КДПУ*. 2006. № 7. С. 21–24.
7. Галатюк Ю.М. Використання цифрових лабораторій та датчиків у фізичних дослідах. *Освітні технології*. 2020. № 4. С. 37–41.
8. Каленик М.А., Пасько О.С. Методика віртуального демонстраційного навчального фізичного експерименту. *Сучасний стан загальної фізичної освіти в Україні*. Суми, 2013. С. 15–23.
9. Канатбаев С.С. Лабораторне навчання фізиці у загальноосвітніх школах: засіб підвищення навчальної активності учнів. *Innovative Technologica (Methodical Research Journal)*. 2021. Т. 2, № 5. С. 112–119.
10. Коваленко І. Сучасні методи організації фізичного експерименту в умовах Нової української школи. *Фізика та астрономія в школі*. 2023. № 3(79). С. 12–17.
11. T. Van der Valk, M. Stolk. Inquiry-based science education in secondary schools: A systematic review. *International Journal of Science Education*. 2022. № 44(8). P. 1123–1141.
12. Тарасенко О. Використання віртуальних лабораторій у навчанні фізики. *Науковий вісник Уманського державного педагогічного університету*. 2024. № 4(58). С. 88–94.

© Пелешко А. А., Туровці-Шютев Й. М., Молнар Ш. Б., Шпенік О. О., Шафраньош М. І.
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 18.10.2025

Стаття прийнята 06.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Солодовнік Іван Андрійович,
ORCID ID: 0009-0009-1252-8623

*аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ

ANALYSIS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

У статті проаналізовано сучасні підходи до використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів засобами іншомовної освіти. Розкрито сутність, функціональні можливості та педагогічний потенціал інноваційних технологій, зокрема їхню роль у формуванні іншомовної, цифрової та методичної компетентностей. Схарактеризовано основні види інновацій: змішане та дистанційне навчання, гейміфікація, мобільне та автономне навчання, інтерактивні електронні ресурси, проєктна діяльність, формування електронного портфоліо. Акцент зроблено на практичних аспектах їх застосування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Визначено переваги впровадження інновацій – активізація мотивації, розвиток комунікативних навичок, формування професійної самостійності, здатності працювати з цифровими освітніми інструментами. Виявлено труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем цифрової грамотності, фрагментарністю методичного забезпечення, а також обмеженим доступом до технічних ресурсів у частини закладів вищої освіти. Обґрунтовано необхідність оновлення освітніх програм, створення внутрішніх систем підтримки викладачів, розвитку цифрової інфраструктури та підвищення методичної готовності студентів до використання інновацій у майбутній професійній діяльності. Запропоновано конкретні рекомендації щодо вдосконалення іншомовної підготовки з опорою на інноваційні технології. Перспективи подальших досліджень охоплюють вивчення ефективності окремих технологічних рішень, апробацію інтегрованих навчальних моделей і розробку індикаторів оцінювання сформованості інноваційної педагогічної компетентності. Одержані результати можуть бути використані у практиці викладання в закладах вищої освіти, а також для оновлення змісту професійної мовної підготовки з урахуванням вимог сучасної освіти та цифрової трансформації навчального процесу.

Ключові слова: інноваційні технології, іншомовна освіта, підготовка майбутніх учителів, цифрова компетентність, гейміфікація, змішане навчання, проєктна діяльність, професійна підготовка.

The article analyzes modern approaches to the use of innovative technologies in the process of training future teachers by means of foreign language education. The essence, functional capabilities and pedagogical potential of innovative technologies are revealed, in particular their role in the formation of foreign language, digital and methodological competencies. The main types of innovations are characterized: blended and distance learning, gamification, mobile and autonomous learning, interactive electronic resources, project activities, and the formation of an electronic portfolio. The emphasis is on practical aspects of their application in the process of professional training of future teachers. The advantages of implementing innovations are determined - increased motivation, development of communication skills, formation of professional independence, ability to work with digital educational tools. Difficulties associated with an insufficient level of digital literacy, fragmentation of methodological support, as well as limited access to technical resources in some higher education institutions are identified. The need to update educational programs, create internal support systems for teachers, develop digital infrastructure and increase students' methodological readiness to use innovations in their future professional activities is substantiated. Specific recommendations are proposed for improving foreign language training based on innovative technologies. Prospects for further research include studying the effectiveness of individual technological solutions, testing integrated educational models and developing indicators for assessing the formation of innovative pedagogical competence. The results obtained can be used in teaching practice in higher education institutions, as well as for updating the content of professional language training taking into account the requirements of modern education and digital transformation of the educational process.

Key words: innovative technologies, foreign language education, training of future teachers, digital competence, gamification, blended learning, project activities, professional training.

Постановка проблеми. Сучасні умови глобалізації, цифровізації освіти та реформування системи вищої освіти в Україні зумовлюють потребу у переосмисленні підходів до підготовки майбутніх учителів, зокрема в контексті іншомовної освіти. Виклики, пов'язані із впровадженням інноваційних технологій, вимагають від майбутніх учителів не лише володіння іноземною мовою, але й готовності до використання сучасних методик, цифрових інструментів, інтерактивних платформ і мультимедійних засобів у навчальному процесі [10].

Проблема полягає у недостатній сформованості інноваційної педагогічної культури у майбутніх учителів, обмеженій кількості практичних можливостей для впровадження інноваційних підходів у процесі професійної підготовки. Дослідники підкреслюють, що ефективність іншомовної підготовки майбутніх учителів залежить не тільки від змісту навчання, а й від того, наскільки активно і продуктивно впроваджуються інноваційні технології, такі як змішане навчання, гейміфікація, контекстний підхід, цифрові ресурси.

Отже, постає необхідність теоретичного аналізу та узагальнення існуючого досвіду щодо використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів в процесі іншомовної освіти, виявлення актуальних напрямів і перспектив їх подальшого впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх учителів у процес іншомовної освіти, знайшла відображення у працях багатьох вітчизняних дослідників.

У цьому контексті Л. Терлецька акцентує увагу на сучасних аспектах іншомовної підготовки вчителів, підкреслюючи важливість міждисциплінарного підходу, мовної інтеграції та застосування ІКТ у навчальному процесі [1]. У свою чергу, Ю. Гордієнко обґрунтовує необхідність формування педагогічної толерантності як важливої складової професійної готовності вчителя іноземної мови [2].

Науковець І. Пінчук детально розглядає інноваційні технології навчання іноземних мов, зокрема інтерактивні методи, гейміфікацію та мультимедіа як засоби підвищення мотивації здобувачів [3]. Аналогічні ідеї розвивають А. Комар та О. Орлова, які звертають увагу на дидактичні особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у контексті цифровізації освіти [4].

Дослідження А. Соломахи та О. Лободи акцентує на трансформаціях іншомовної освіти в Угорщині, що може бути корисним у порівняльному контексті [5]. Л. Семеновська розкриває питання підготовки до професійно орієнтованого іншомовного спілкування із застосуванням інноваційних технологій, що особливо актуально для здобувачів педагогічних спеціальностей [6].

Дослідник Л. Шевченко розглядає контекстний підхід до формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, зосереджуючи увагу на адаптації до реальних умов сучасної школи [7]. Окремі аспекти впровадження інновацій висвітлює також Д. Вербівський, який аналізує досвід підготовки майбутніх учителів [8].

У цьому контексті О. Глузман [9] та В. Ковальчук [10] наголошують на необхідності реформування вищої освіти через інтеграцію інноваційних технологій у навчальний процес, зокрема у професійній підготовці майбутніх учителів. Водночас О. Вознюк та О. Дубасенюк окреслюють перспективні напрями інноваційної педагогічної діяльності, що мають бути враховані у підготовці майбутніх учителів іноземної мови [11].

Отже, вищезазначені праці створюють потужне підґрунтя для подальшого дослідження теми, проте наявна потреба в комплексному аналізі практичної реалізації інноваційних технологій у процесі іншомовної підготовки майбутнього вчителя.

Мета статті: проаналізувати інноваційні технології підготовки майбутніх учителів у процесі іншомовної освіти.

Виклад основного матеріалу. Система підготовки майбутніх учителів вимагає переходу від традиційної моделі викладання до інтегрованої, інноваційно орієнтованої парадигми освіти. Це зумовлено глобальними змінами у соціокультурному середовищі, запитами цифрового покоління студентів та необхідністю формування у них ключових компетентностей XXI століття [9].

Інноваційні технології у професійній підготовці майбутніх учителів у процесі іншомовної освіти дозволяють підвищити мотивацію, активізувати пізнавальну діяльність, формувати критичне мислення, розвивати навички міжособистісної та міжкультурної комунікації. Особливо це актуально для тих здобувачів, які навчаються на педагогічних спеціальностях, де мова виступає не лише засобом спілкування, а й важливим інструментом професійного впливу [4].

Застосування інновацій у процесі підготовки майбутніх учителів сприяє не лише якісному

засвоєнню іншомовного матеріалу, а й розвитку здатності до самоосвіти, адаптації до змін, використання сучасних цифрових ресурсів у власній педагогічній практиці.

Інноваційні технології, що використовуються у підготовці майбутніх учителів засобами іншомовної освіти, мають різну природу, але об'єднуються спільною метою – формування професійних компетентностей, актуальних у цифрову епоху. Дослідники пропонують різні підходи до їх класифікації залежно від цілей, методів і засобів реалізації [3].

У контексті іншомовної підготовки умовно можна виокремити кілька основних груп інноваційних технологій. Насамперед, це інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), які охоплюють використання електронних ресурсів, інтерактивних платформ, відеоконтенту, віртуальних кімнат та систем дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom тощо). Такі інструменти забезпечують індивідуалізацію навчання, формують цифрову компетентність здобувачів і дозволяють створювати інтерактивне, динамічне навчальне середовище [9].

Змішане та дистанційне навчання, що особливо актуалізувалося під час пандемії та в умовах воєнного стану, забезпечує гнучкість і доступність освітнього процесу. Завдяки таким підходам майбутні вчителі мають змогу опановувати навчальний матеріал у зручному режимі, поєднуючи традиційні заняття з онлайн-активністю.

Гейміфікація є потужним засобом підвищення мотивації здобувачів до вивчення іноземної мови. Впровадження елементів гри, таких як вікторини, квести, рольові ситуації, змагання, дозволяє залучити здобувачів до активної мовної взаємодії та зменшує психологічний бар'єр у спілкуванні [5].

Проектні технології створюють умови для практичного застосування знань у реальних або змодельованих ситуаціях. Під час виконання проєктів здобувачі вчаться працювати в команді, здійснювати пошук інформації іноземною мовою, презентувати результати, вести діалог і аргументувати власну позицію. Це сприяє розвитку як мовних, так і комунікативних і організаційних навичок [11].

Актуальним є мобільне навчання – використання мобільних додатків, онлайн-платформ і соціальних мереж для автономного або групового вивчення мови. Такий підхід дозволяє забезпечити безперервність освіти, адаптувати навчання до індивідуального стилю та темпу засвоєння матеріалу.

Контекстне та проблемне навчання зосереджене на створенні навчальних ситуацій, наближених до реальної педагогічної діяльності. Це дає студентам можливість моделювати професійні ситуації, використовуючи іноземну мову як інструмент комунікації та вирішення проблем, з якими вони можуть зіткнутись у майбутній практиці [7].

Загалом кожна із зазначених технологій виконує певні функції: мотиваційну, комунікативну, когнітивну, організаційну. Їхнє поєднання у процесі навчання забезпечує цілісність підготовки, сприяє формуванню не лише фахової іншомовної компетентності, а й загальної професійної готовності майбутнього вчителя до роботи в інноваційному освітньому середовищі.

Окресливши основні види інноваційних технологій, що застосовуються в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів, проаналізовано їх практичну ефективність, а також переваги, які вони забезпечують у формуванні професійних компетентностей здобувачів освіти.

Переваги впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх учителів засобами іншомовної освіти полягають передусім у зміні освітньої парадигми – від репродуктивної до інтерактивної, від навчання як передачі знань до навчання як партнерської діяльності. Це дозволяє реалізовувати принципи студентоцентрованого підходу, за якого здобувачі освіти виступають активними учасниками навчального процесу, а не пасивними слухачами [9].

Серед ключових переваг виокремлено зростання мотивації до навчання. Інноваційні підходи – гейміфікація, проєктна робота, інтерактивне моделювання стимулюють внутрішню зацікавленість, підвищують пізнавальну активність студентів, формують відчуття причетності до навчального процесу. Такі методи особливо ефективні в умовах іншомовної освіти, де важливо подолати мовний бар'єр і створити комфортне комунікативне середовище [5].

Використання цифрових інструментів сприяє розвитку автономності у навчанні, що є важливою складовою професійної компетентності сучасного вчителя. Майбутні вчителі вчаться самостійно планувати свій освітній маршрут, критично оцінювати інформацію, працювати з іноземними джерелами, інтегрувати набуті знання в міждисциплінарному контексті.

Іншою важливою перевагою є формування цифрової грамотності та технологічної обізнаності, що нині є обов'язковими складовими

професійної підготовки майбутніх учителів. Інноваційні технології дозволяють поєднати вивчення іноземної мови з опануванням освітніх платформ, віртуальних середовищ, мультимедійних редакторів тощо. У результаті студенти не тільки засвоюють мовний матеріал, а й здобувають практичні навички, які зможуть застосовувати у власній професійній діяльності [10].

Крім того, інноваційні підходи сприяють розвитку гнучких навичок (soft skills), зокрема командної взаємодії, лідерства, публічного виступу, міжкультурного спілкування. Через участь у проєктній діяльності, групових завданнях та міжнародних освітніх програмах студенти мають змогу набутися цінного досвіду, що виходить за межі формального навчання.

Незважаючи на численні переваги, впровадження інноваційних технологій у процес іншомовної підготовки майбутніх учителів супроводжується низкою проблем, які обмежують ефективність їх використання у закладах вищої педагогічної освіти. Основними труднощами є нерівномірний рівень цифрової компетентності як серед студентів, так і серед викладачів. Часто майбутні учителі володіють базовими знаннями про технології, проте не мають достатньої підготовки для їх використання, що ускладнює інтеграцію інновацій в освітній процес.

Активною проблемою є обмеженість технічного забезпечення. Не всі заклади вищої освіти мають доступ до сучасного програмного забезпечення, стабільного інтернет-зв'язку, інтерактивного обладнання. У сільських або малих містах ці проблеми загострюються через відсутність фінансування або належної підтримки ІТ-інфраструктури [9].

Організаційно-методичні бар'єри також залишаються актуальними. У багатьох випадках освітні програми не передбачають системного впровадження інновацій, а інноваційні елементи є лише фрагментарними доповненнями до традиційних курсів. Часто відсутні чіткі методичні рекомендації щодо використання цифрових інструментів у процесі навчання іноземної мови, що призводить до формалізму або поверхневого використання технологій.

Певний опір інноваціям здійснюється через психологічну неготовність учасників освітнього процесу до змін. Викладачі, які тривалий час працювали в межах класичної методики, не завжди готові вдосконалювати свої підходи, а здобувачі – долати нові форми роботи, що вимагають більшої самостійності та відповідальності.

Подолання зазначених проблем потребує комплексного підходу. Передусім необхідно оновлювати освітні програми відповідно до сучасних викликів, інтегруючи технологічний компонент у всі етапи підготовки. Важливо системно підвищувати цифрову грамотність як здобувачів, так і викладачів через тренінги, майстер-класи, стажування, сертифіковані курси. Водночас необхідно забезпечити належне матеріально-технічне оснащення навчального процесу, створити відкриті ресурси та методичні рекомендації щодо впровадження інновацій в іншомовну підготовку [11].

Крім того, важливо формувати позитивну мотивацію до змін через приклади успішного досвіду та залучати здобувачів до спільного проєктування освітнього процесу. Орієнтація на партнерську модель взаємодії викладача і здобувача створює умови для спільного освоєння нових форматів навчання, де інновація сприймається не як виклик, а як ресурс професійного зростання.

Враховуючи виявлені труднощі впровадження інноваційних технологій, постає потреба у формуванні обґрунтованих методичних підходів, які б сприяли підвищенню ефективності іншомовної підготовки майбутніх учителів. У цьому контексті доцільно окреслити методичні рекомендації, що можуть бути корисними для удосконалення освітнього процесу.

Доцільно насамперед акцентувати на поєднанні мовної та цифрової підготовки. Важливо створювати умови для практичного опрацювання інноваційних інструментів у межах іншомовної діяльності, зокрема через розробку студентами власних навчальних матеріалів. Елементи гейміфікації та проєктної роботи сприяють підвищенню мотивації й розвитку професійно-комунікативних умінь. Ефективною є також організація електронних портфоліо, які відображають поступ у формуванні мовної та цифрової компетентності. Для підтримки викладачів доцільно передбачити методичний супровід і внутрішнє професійне навчання, що забезпечить сталість і системність інноваційних змін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження встановлено, що впровадження інноваційних технологій у процес іншомовної підготовки майбутніх учителів сприяє формуванню професійної, мовної та цифрової компетентностей. Активне використання гейміфікації, змішаного

навчання, проєктних методів і цифрових ресурсів підвищує мотивацію, активізує навчальну діяльність і підготовлює до реального освітнього середовища.

Водночас виявлено ряд труднощів, зокрема недостатню технічну та методичну підготовку, що потребує системного вдосконалення освітнього процесу. Запропоновано методичні підходи,

які можуть підвищити ефективність іншомовної підготовки.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з оцінкою ефективності окремих технологій, розробкою інструментів вимірювання цифрової й іншомовної компетентності, а також з вивченням досвіду міжнародної інтеграції інновацій у підготовку майбутніх учителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вербівський Д. С. Застосування інноваційних технологій в підготовці майбутніх вчителів інформатики. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. (7). DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.06.29.11>
2. Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання: збірник наукових праць* 2020. Вип. 93. С. 50–57.
3. Глузман О. В. Інноваційні освітні технології в умовах реформування системи вищої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 86–92.
4. Гордієнко Ю. А. Формування педагогічної толерантності майбутніх учителів іноземних мов початкової школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 20 с.
5. Ковальчук В. І. Впровадження інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2018. № 3. С. 543–547.
6. Комар А. О., Орлова О. О. Дидактичні особливості професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 14. Т. 1. С. 91–95. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-14-1-18>
7. Пінчук І. О. Інноваційні технології навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 39–46.
8. Семеновська Л. Інноваційні технології у підготовці майбутніх фахівців до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Педагогічні науки*. 2022. (79), 54–59. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2022.79.264541>
9. Соломаха А. В., Лобода О. В. Сучасні тенденції іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти угорщини. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 24. Т. 2. С. 119–124. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-2.24>
10. Терлецька Л. Сучасні аспекти іншомовної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 9. С. 32–36. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-9-5>
11. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності: контекстний підхід. *Інформаційні технології в освіті*. 2017. Вип. 1. С. 180–190.

© Солодовнік І. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Хома Ольга Михайлівна,

ORCID ID: 0000-0002-0778-1431

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії

Угорщини та європейської інтеграції

Українсько-угорський навчально-науковий інститут

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛЯРІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

INTEGRATED LEARNING AS A METHODOLOGICAL CONCEPT OF FORMING CIVIC COMPETENCE OF STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

У статті сконцентрована увага на формуванні громадянської компетентності на основі інтеграції освітніх галузей. Визначено актуальність дослідження, проаналізовано підходи вчених до цієї проблеми. Науковцями акцентується увага на видах інтеграції, змісті інтегрованого курсу за модельними програмами, формулюванні міжпредметних завдань. Підкреслено, що Державний стандарт базової середньої освіти побудований із урахуванням застосування інтеграції як основного елемента освітнього процесу. Метою статті є з'ясування особливостей формування громадянської компетентності в процесі інтегрованого навчання школярів закладу загальної середньої освіти. За основу дослідження взято інтеграцію громадянської освіти у базовій школі ЗЗСО, що працює за Концепцією Нової української школи, зосереджено увагу на взаємозв'язках окремих освітніх галузей. Розкрито зміст ключових понять, що включені у статтю. Формувати громадянську компетентність на основі інтеграції, на погляд автора, слід через взаємозв'язок основних дидактичних елементів: освітній процес – громадянська освіта – громадянська культура – громадянська компетентність. Це вимагає розгляду проблеми крізь призму змісту освітніх галузей Державного стандарту базової середньої освіти. За основу взято діяльнісно-орієнтовану та ціннісно спрямовану моделі інтеграції. Наведено приклади інтеграції громадянської освіти з історією України, мовно-літературною та мистецькою галузями. З-поміж методів навчання виокремлено проєктні, інтерактивні, текстоцентричні. Ціннісно спрямована модель інтеграції передбачає наскрізне виховання школярів у процесі реалізації освітніх галузей, що задекларовано Концепцією Нової української школи. Сформульовано педагогічні умови впровадження інтегрованого навчання за освітніми галузями: 1) аналіз вимог Державного стандарту базової освіти, модельної навчальної програми та змісту відповідних підручників; 2) визначення тем для інтеграції; 3) об'єднання окремих елементів курсу в цілісну систему.

Ключові слова: інтеграція, громадянська та історична освітня галузь, діяльнісно-орієнтована модель, ціннісно спрямована модель.

The article focuses on the formation of civic competence based on the integration of educational fields. The relevance of the study is determined, the approaches of scientists to this problem are analyzed. Researchers focus on the types of integration, the content of the integrated course according to the model program, the formulation of interdisciplinary tasks. It is emphasized that the State Standard of Basic Secondary Education is formed taking into account the use of integration as an important element of the educational process. The purpose of the article is to clarify the features of the formation of civic competence in the process of integrated learning of students of a general secondary education institution. The study is based on the integration of civic education in the basic school of the secondary education institution, which operates according to the Concept of the New Ukrainian School, and focuses on the interrelationships of individual educational branches. The content of the key concepts included in the article is revealed. In the author's opinion, civic competence should be formed on the basis of integration through the interrelationship of the main didactic elements: educational process – civic education – civic culture – civic competence. This requires considering the problem through the prism of the content of the educational branches of the State Standard of Basic Secondary Education. The basis is an activity-oriented and value-oriented model of integration. Examples of integration of civic education with the history of Ukraine, language and literature and art branches are given. Among the teaching methods, project, interactive, and text-centric are distinguished. The value-oriented model of integration provides for the end-to-end education of schoolchildren in the process of implementing educational branches, which is declared by the Concept of the New Ukrainian School. The pedagogical conditions for the implementation of integrated learning in educational branches are formulated: 1) analysis of the requirements of the State Standard of Basic Education, the model curriculum and the content of relevant textbooks; 2) identification of topics for integration; 3) unification of individual elements of the course into a holistic system.

Key words: integration, civic and historical educational branch, activity-oriented model, value-oriented model.

Постановка актуальності проблеми. Вітчизняна освіта успішно реформується на засадах компетентнісного підходу та європейського вектору розвитку. Глобалізація суспільних процесів вимагає підготовки майбутніх педагогів з новим мисленням, інноваційною культурою, здатністю до саморозвитку та до навчання упродовж життя. Дотримаємося думки дослідників [1, с. 177] в тому, що сьогодні в умовах реформування української школи можна зустріти багато декларацій щодо якісних змін у педагогічній діяльності, нової ролі вчителя у контексті інформаційного суспільства й інтеграції вітчизняної системи освіти у європейський простір. Ученими [там же] обґрунтовано такі ролі сучасного вчителя, як: контролер, ментор, ресурсна особа, оцінювач, організатор і фасилітатор, тьютор. Як спільне підґрунтя всіх ролей вчителя нової школи визначено дитиноорієнтований характер навчального процесу у XXI столітті.

У цьому ракурсі важливе значення надається методологічним підходам до навчання школярів у закладі загальної середньої освіти у рамках Концепції Нової української школи, з-поміж яких – інтегрований. Дефініція «інтеграція» має декілька споріднених визначень: процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності... двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи [5, с. 8]; стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану [8, с. 229]. Таким чином, інтегрований підхід полягає в об'єднанні різних елементів в єдине ціле з метою всебічного та глибокого розуміння поняття чи явища.

Державний стандарт базової середньої освіти побудований із урахуванням застосування інтеграції як основного елемента освітнього процесу. Як приклад, мовно-літературна освітня галузь, громадянська та історична, мистецька, природничих наук, техніки й технологій та інші спрямовані саме на розгляд певного явища з різних сторін, але в єдиному контексті. Актуальність теми дослідження зумовлена новими тенденціями в розвитку вітчизняної педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання інтеграції стало предметом вивчення низки науковців за різними напрямками: А. Богуш, Т. Донченко, В. Паламарчук, О. Савченко; Н. Гулана, Т. Ремех, Г. Серової, О. Пометун

й інших. Досліджуючи європейський досвід упровадження інтеграції, С. Косянчук підкреслює, що перспективи ж використання зарубіжного досвіду в новій українській школі мають бути націєствердними, дидактично обґрунтованими і затребуваними безпосередніми й опосередкованими суб'єктами освітнього процесу [6, с. 179].

Особливості впровадження інтеграції в умовах початкової школи охарактеризовано Н. Ларіоновою та Н. Стрельцовою. Вона дає можливість, за їх дослідженням, формувати у школярів критичне та продуктивне мислення, здатність до вирішення проблем; соціальні/комунікативні навички; організаційні навички та навички застосування [5, с. 16]. Теоретичні і методичні аспекти проведення інтегрованих занять у закладі професійної освіти на засадах компетентнісного підходу розкрито у дослідженні В. Кулішова. Автор вказує на особливості педагогічної інтеграції, що полягають у здійсненні процесів об'єднання за усіма складовими педагогічного процесу (зміст, форми, методи), що спричиняє: розширення освітніх функцій (інтегративна функція); інноваційність навчання (інтегроване навчання); модернізацію освіти (інтегровані технології); нові результати навчання (всебічно розвинута особистість) [7, с. 15].

Методологія створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5-го класу розкрита у дослідженні О. Пометун та Н. Гулана. Авторами акцентується увага на видах інтеграції, змісті інтегрованого курсу за авторською модельною програмою, формулюванні міжпредметних завдань в інтегрованому підручнику [9].

Іншими авторами (Н. Гулан, Т. Ремех, Г. Серова) надаються методичні рекомендації до розвитку громадянської активності, патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі, розкрито окремі теоретичні положення, охарактеризовано методичку проєктної діяльності учнів, методи, прийоми формування патріотизму та громадянської активності здобувачів освіти [2].

Студіюючи наукові джерела, можна стверджувати, що інтеграція в сучасному освітньому просторі розглядається в загальному ракурсі (поняття, європейський досвід), міжрівневому (початкова школа – базова школа) та міжпредметному (освітні галузі Державних стандартів).

Мета статті: з'ясування особливостей формування громадянської компетентності в процесі інтегрованого навчання школярів закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У першу чергу зазначимо, що методологічна функція як основа дослідження, визначається такими аспектами: «евристичним (здатність педагогічної інтеграції бути вихідним базисом розробки нових педагогічних концепцій); світоглядно-аксіологічним (педагогічна інтеграція є засобом духовно-інтелектуального збагачення учасників педагогічного процесу); інструментальним (здатність педагогічної інтеграції бути інструментом пізнання і перетворення педагогічної науки, освітньої практики, забезпечення наступності теоретичного знання і практичного досвіду)» [7, с. 17].

З'ясуємо зміст ключових понять, які взяті за основу. Дефініцію «методологія» розкрито в низці словниково-довідкової літератури, з-поміж яких: сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [3, с. 207]; система принципів і засобів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учіння про цю систему [13, с. 106].

На основі означених визначень, методологія нами розглядається як вчення про науковий метод пізнання, що охоплює сукупність прийомів дослідження, та як систему підходів до теоретичної та практичної діяльності у певній освітній галузі.

Поняття «компетентність», «громадянська компетентність» формулюються, як: 1) динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [10]; 2) здатність особи реалізовувати і захищати права та свободи людини і громадянина, відповідально ставитися до обов'язків громадянина, брати активну участь у суспільному житті, підтримувати розвиток демократичного суспільства та утверджувати верховенство права, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей [11].

Методологія розглядає різні взаємопов'язані підходи: системний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний та інші. За основу дослідження нами взято інтегрований. Його метою є: формування в учнів цілісного уявлення про навколишній світ, системи знань, умінь, цінностей, що

спрямовані на розвиток гнучких навичок у майбутніх фахівців в умовах ринку.

Аналіз нами не здійснюється за видами інтеграції – горизонтальна чи вертикальна – акцентується увага на взаємозв'язках окремих освітніх галузей.

Формувати громадянську компетентність на основі інтеграції, на наш погляд, слід через взаємозв'язок основних дидактичних елементів: освітній процес – громадянська освіта – громадянська культура – громадянська компетентність. Освітній процес включає формування ключових компетентностей на основі їх взаємозв'язку за відповідними галузями; громадянська освіта забезпечує розуміння базових понять щодо громадянськості; громадянська культура постає як результат громадянського виховання, вказує на наявність в людині сукупності моральних якостей, ціннісних орієнтацій, її активної життєвої позиції; громадянська компетентність передбачає здатність особистості до відповідальності перед суспільством.

Означена проблема розглядається нами крізь призму взаємозв'язку змісту освітніх галузей Державного стандарту базової середньої освіти, взявши за основу діяльнісно-орієнтовану та ціннісно спрямовану моделі інтеграції.

У першу чергу, акцентуємо увагу на інтеграції громадянської освіти та історії України. Цей процес знайшов своє відображення у документі [12], в якому зосереджена увага на концентрах вивчення історії у розрізі рівнів та циклів повної загальної середньої освіти, на «громадянсько-історичних наголосах вивчення школярами історії» [12, с. 6].

Діяльнісно-орієнтована модель спрямована на формування у школярів системного, цілісного розуміння розвитку суспільства та ролі людини в ньому крізь призму інтеграції освітніх галузей, що знайшли своє відображення у Державному стандарті базової освіти. Кожна з освітніх галузей побудована таким чином, щоб розвивати у школярів ключові компетентності на основі змісту, що необхідні для соціалізації особистості та її громадянської активності, виховання шанобливого ставлення до родини, суспільства, національних та культурних цінностей українського народу [4]. Нами сфокусовується увага на інтеграції деяких освітніх галузей для формування громадянської компетентності.

Освітня галузь «Громадянська та історична» надає можливості у повній мірі розкрити важливі процеси розвитку українського суспільства у різний період та сферах, синергію історії та

громадянської освіти. Її метою є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції [4].

Варто зацентувати увагу на інтеграції громадянської та історичної галузі з мовно-літературною. Тексти різних жанрів української літератури дають можливість школярам зрозуміти історію України крізь художні образи та порівняти з історичними фактами. Вважаємо, що прийоми порівняння, зіставлення, компетентісно узагальнюючі завдання, що будуються на засадах інтеграції, сприятимуть формуванню знань, умінь з певної події (факту) та розвитку критичного мислення. З-поміж методів навчання можна виокремити проєктні, інтерактивні. Наприклад, метод групування понять спрямований на активізацію ключових мисленнєвих операцій: аналіз, синтез, конкретизація, узагальнення й забезпечить міжпредметну інтеграцію.

Текстоцентричний підхід у навчанні української мови та літератури дає можливість розвивати у школярів демократичні та морально-етичні цінності, позаяк текст несе певну інформацію, впливає на формування думки. Такі чесноти, як патріотизм, відвага, чесність, громадянськість й інші розвиваються на прикладах художніх образів, біографій та творчості українських письменників (приклад, життєвий шлях та творчість Тараса Шевченка).

Важливого значення надаємо мистецькій освітній галузі, що забезпечує міжпредметну змістову інтеграцію. Вона передбачає

усвідомлення учнями власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні [4]. Мистецтво як інтегрований курс містить низку тем, що забезпечать навчання громадянської освіти у взаємозв'язку. Знайомство з жанрами мистецтва у різні часові періоди включає аналіз епохи, ролі особистості в ній. Вкрай важливого значення надаємо творам мистецтва українських художників, рідного краю зокрема, що внесли значний вклад у розвиток вітчизняної культури. Відомі полотна Йосипа Бокшая, Адальберта Ерделі, Федіра Манайло та інших закарбували історію розвитку Закарпаття в різні часи.

Ціннісно спрямована модель інтеграції передбачає наскрізне виховання школярів у процесі реалізації освітніх галузей, що задекларовано Концепцією Нової української школи.

Педагогічними умовами впровадження інтегрованого навчання за освітніми галузями: 1) аналіз вимог Державного стандарту базової освіти, модельної навчальної програми та змісту відповідних підручників; 2) визначення тем для інтеграції; 3) об'єднання окремих елементів у цілісну систему.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Нами розглянуто концептуальні засади інтегрованого навчання у процесі формування громадянської компетентності у школярів закладу загальної середньої освіти. Подано формулювання ключових слів, розкрито сутність інтеграції громадянської освіти з окремими освітніми галузями. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розгляді структури уроку громадянської освіти у ЗЗСО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гупан Н. М., Пометун О. І. Нові професійні ролі вчителя як чинник інноваційного розвитку демократичної освіти. II Всеукраїнська науково-практична конференція з он-лайн трансляцією «Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики» (6–7 червня 2019 р., Суми. С. 176–181.
2. Гупан Н., Ремех Т., Серова Г. Розвиток громадянської активності та патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі: методичні рекомендації. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 133 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
4. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
5. Інтегративний підхід : актуальність, сутність, особливості впровадження в умовах початкової школи: навчально-методичний посібник. Уклад.: Н. Б. Ларіонова, Н. М. Стрельцова. Харків : «Друкарня Мадрид», 2018. 76 с.
6. Косянчук С. В. Дидактичний потенціал інтеграції у процесі осучаснення освіти. Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу: матеріали міжнародної наукової конференції (17–18 травня 2018 р., м. Тернопіль). Тернопіль : Вектор, 2018. С. 179–183.

7. Кулішов В.С. Теоретичні і методичні аспекти проведення інтегрованих занять у закладі професійної освіти на засадах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 68 с.
8. Педагогічний словник. За ред. М.Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.
9. Пометун О. Методологія створення інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти для 5-го класу (на прикладі модельної програми й підручника «Досліджуємо історію і суспільство»). О. Пометун, Н. Гупан. *Проблеми сучасного підручника*. 2022. Вип. 28. С. 115–132.
10. Про освіту. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
11. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
12. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1072729-24#Text>.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки. За ред. А.В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221с.

© Хома О. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025

Стаття прийнята 03.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Шпеник Олександр Оттович,

ORCID ID: 0000-0002-2511-4261

*директор українсько-угорського навчально-наукового інституту,**кандидат фізико-математичних наук,**доцент кафедри фізико-математичних дисциплін**Українсько-Угорський Науково-Навчальний Інститут УжНУ***Петкі Катерина Петрівна**

ORCID ID: 0000-0002-8231-493X

*старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін**Українсько-Угорський Науково-Навчальний Інститут УжНУ*

СТАН УГОРСЬКОМОВНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

STATE OF HUNGARIAN-SPEAKING EDUCATION IN TRANSCARPATHTIA: PROBLEMS AND PROSPECTS

У статті проаналізовано сучасний стан, ключові проблеми та перспективи розвитку угорськомовної освіти на Закарпатті у контексті реформування освітньої політики України, зокрема Закону «Про освіту» (2017 р., зі змінами 2023 р.). Визначено ключові чинники, що впливають на освітній процес: українсько-угорські політичні взаємовідносини, соціально-економічний стан області, якість освіти та перспективи працевлаштування. На основі статистичних даних та соціологічних оцінок (2001–2024 рр.) розглянуто демографічну динаміку угорської спільноти та її кореляцію з контингентом учнів. Показано тенденцію переходу середньої освіти з державного підпорядкування у приватне, її прогнозовані наслідки, а також проаналізовано результати НМТ 2024 року, які вказують на низьку мотивацію молоді до вступу в українські ЗВО та суттєвий відтік випускників за кордон²². Досліджено стан вищої освіти (УжНУ, ЗІФР II) та зміни в контингенті студентів. Встановлено, що, незважаючи на скорочення чисельності учнів, система освіти зберігає стійкість і потенціал, проте потребує корекції політики для підвищення інтеграції молоді та конкурентоспроможності.

Ключові слова: Угорськомовна освіта, Закарпаття, національні меншини, Закон «Про освіту», НМТ, приватні ліцеї, еміграція, вища освіта, інтеграція.

The article analyzes the current state, key problems and prospects for the development of Hungarian-language education in Transcarpathia in the context of reforming the educational policy of Ukraine, in particular the Law “On Education” (2017, as amended in 2023). Key factors influencing the educational process are identified: Ukrainian-Hungarian political relations, the socio-economic state of the region, the quality of education and employment prospects¹. Based on statistical data and sociological assessments (2001–2024), the demographic dynamics of the Hungarian community and its correlation with the student contingent are examined. The trend of the transition of secondary education from state to private subordination is shown, its predicted consequences are shown, and the results of the 2024 NMT are analyzed, which indicate low motivation of young people to enter Ukrainian higher education institutions and a significant outflow of graduates abroad²². The state of higher education (UzhNU, ZIFR II) and changes in the student contingent were studied. It was found that, despite the reduction in the number of students, the education system retains stability and potential, but requires policy correction to increase youth integration and competitiveness.

Key words: Hungarian-language education, Transcarpathia, national minorities, Law “On Education”, NMT, private lyceums, emigration, higher education, integration.

Постановка проблеми. Закарпаття є унікальним багатонаціональним регіоном України, де компактно проживає значна угорська національна меншина. З огляду на мовно-культурну специфіку регіону, питання функціонування угорськомовної освіти залишається надзвичайно актуальним. Освітня система відіграє ключову роль у збереженні етнокультурної ідентичності, водночас

виступаючи чинником інтеграції угорськомовного населення в український освітній простір.

Після прийняття законів України «Про освіту» (2017) [9] та «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019) [7] перед угорськомовними навчальними закладами постали нові виклики, пов'язані з балансуванням між державною мовною політикою та правами

національних меншин на здобуття освіти рідною мовою [15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання освітніх прав національних меншин в Україні розглядалися у працях О. Гнатюк [1, с. 25], Л. Молнар [16, с. 71], О. Кіш [14, с. 45], а також у доповідях Інституту етнополітичних і національних досліджень ім. І. Кураса НАН України [12]. Дослідники відзначають, що збереження угорськомовної освіти вимагає поєднання принципів інтеграції й автономії, а також підтримки з боку держави і місцевих громад.

Європейська хартія регіональних мов або мов меншин [5, с. 27] гарантує право на навчання рідною мовою, а рекомендації ОБСЄ [18, с. 42] підкреслюють необхідність балансу між мовною ідентичністю та інтеграційними процесами. Після 2017 року, як зазначає Т. Товт [20, 85], угорськомовна освіта Закарпаття розвивається у форматі адаптації до нових законодавчих норм, зберігаючи водночас культурну самобутність.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан угорськомовної освіти на Закарпатті, виявити основні проблеми функціонування навчальних закладів із угорською мовою навчання та окреслити перспективи їх розвитку в контексті мовної та освітньої політики України.

Виклад основного матеріалу. Дослідження ґрунтується на аналізі чинних законодавчих актів України («Про освіту» [9], «Про загальну середню освіту» [8], «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [10], «Про вищу освіту» [11]), а також міжнародних угод між Україною та Угорською Республікою.

Для аналізу використано:

- Статистичні дані Всеукраїнського перепису населення 2001 року [3].
- Результати соціологічного дослідження SUMMA2017 [12, с. 41].

– Статистичні дані Управління освіти Закарпатської ОДА щодо динаміки кількості учнів та закладів освіти [20, 85].

Дані Єдиної державної електронної бази з питань освіти (ЄДЕБО) та рейтинги ВНЗ від Osvita.ua [4]

1. Демографічна динаміка та її вплив на освітній процес. За даними перепису 2001 року, угорська спільнота на Закарпатті становила 151000 осіб (12,09%). Соціологічне дослідження 2017 року (SUMMA2017) зафіксувало зменшення до 130 000 осіб (–15% з 2001 року). За оцінками 2024 року, з урахуванням еміграції після початку повномасштабної війни (30–40 тис. осіб), чисельність угорців на Закарпатті оцінюється приблизно у 100000 осіб [3]. Це вказує на зменшення кількості угорців на 30–35% за останні 20 років. В освітньому процесі це би мало привести до такого, а реально ще більшого, із-за демографічного спаду, зменшення і школярів і студентів, які навчаються в угорськомовних закладах освіти. Зменшення угорців Закарпаття на 35% є драматичною, однак, для правильного розуміння процесу необхідно розглянути його ширше, як мінімум в рамках Карпатського регіону.

Не дивлячись на те, що соціально-економічна ситуація в Україні в цей період була найгіршою з поміж вищевказаних держав, еміграція угорців з Закарпаття була найменшою, і лише війна змусила велику кількість угорців до виїзду за кордон. Це вказує на те, що більшість закарпатських угорців в основному були задоволені своїм становищем в Україні.

Незважаючи на це, частка учнів, які навчались угорською мовою в середній освіті, до 2022 року стабільно становила близько 10% [3]. Зменшення кількості учнів у 2001–2022 роках (на 35%) корелює з оцінками демографічного

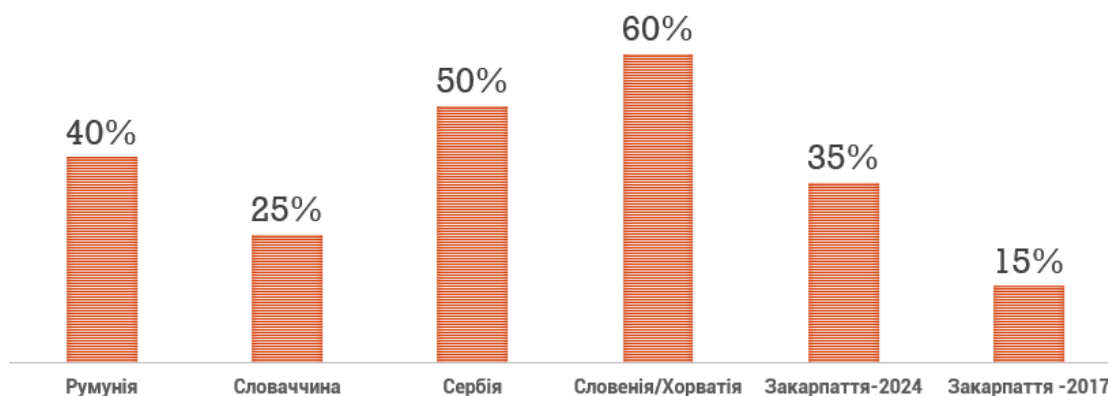


Рис. 1. Зменшення чисельності угорців у країнах Карпатського регіону

спаду, проте стабільність відсоткової частки (10%) дозволяє припустити, що реальна чисельність угорців у краї може бути вищою – 110–130 тис. осіб [3].

2. Середня освіта та результати НМТ.

Угорськомовна середня освіта була добре структурованою, охоплювала всі населені пункти, де проживає угорськомовна громада, і давала та дає вибір для учнів між державними та приватними установами. Статистичні дані надані управлінням освіти ЗОДА наведені у таблиці 1.

Динаміка кількості учнів та випускників:

До 2022 року частка учнів у ЗСО, які навчалися угорською мовою, коливалася близько 10%. Після 2022 року частка зменшилася до 9%. Частка учнів, які здобувають повну середню освіту, суттєво менша, ніж тих, що здобувають базову [15, с. 33]. Це пов'язано з переїздом на навчання до Угорщини для подальшого вступу до тамтешніх ВНЗ.

Результати НМТ 2024 року:

- З 94 угорськомовних шкіл лише 29 шкіл мали учнів, які реєструвалися на НМТ 2024 [3].
- Жоден угорськомовний заклад не потрапив до перших 50 кращих шкіл Закарпатської області за рейтингом НМТ [3].

– 13 угорськомовних шкіл опинились серед 50 найгірших у рейтингу [3].

– Всього НМТ складали 433 учні, з яких 155 – із приватних ЗСО [3].

– 93% угорців успішно склали іспити.

– Лише приблизно 16% від кількості випускників базової середньої освіти (близько 1400 щороку) вступають до ЗВО України.

3. Вища освіта. 10 років тому, вищу освіту на угорській мові можна було отримати в чотирьох ВУЗах. А саме УжНУ [19], Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II [6], Мукачівський державний університет [16], Закарпатський філіал Київського славистичного університету. За цей час угорськомовна вища освіта перестала існувати в Мукачівському державному університеті та в філіалі Київського славистичного університету. Якість освітнього процесу зазначених ВУЗів з 2018 по 2023 роки, згідно osvita.ua представлені в таблиці 3.

В ТОП 200 українських ВУЗів за останні 5 років УжНУ покращило свої результати і стабільно знаходиться в першій 15 найкращих ВУЗів України. Закарпатський інститут ім. Ф. Ракоці II в цьому році суттєво покращив свої позиції та займає 155 позицію.

Таблиця 1

Динаміка змін в закладах середньої освіти Закарпаття з 2001 по 2024 роки

	1991/ 1992	1999/ 2000	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022	2022/ 2023	2023/ 2024	2024/ 2025
Загальна кількість закладів середньої освіти		722	666	635	586	581	574	574	574
Кількість угорськомовних шкіл		68	72	72	73	70	69	66	67
Кількість двомовних шкіл		29	26	27	27	28	27	29	26
Загальна кількість учнів	204200	207900	164800	167900	170600	171100	169200	159200	155500
Загальна кількість учнів, які навчаються на/та угорській мові	17969	21034	16252	17323	17684	17733	15953	14623	13717
Із них в приватних школах			593	609	701	756	710	830	920
Кількість учнів, які навчаються на угорській мові від загальної кількості, %	8, 8	10, 3	9,8	10,3	10,4	10,5	9,7	9,1	8,8

Таблиця 2

Кількість випускників, які здобули базову середню освіту

	1991/1992	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Всього по Закарпатській області		13800	14200	14100	14800	15200	15500
Які навчалися на угорській мові		1311	1357	1425	1466	1509	1468
Відсоток, %		9,9	9,55	10,1	9,9	9,9	9

У 2023/2024 навчальному році контингент студентів УжНУ становить 603 осіб: на денній формі навчання здобуває освіту 433 осіб, на заочній – 170 осіб.

У 2023/2024 навчальному році контингент студентів ЗІФР II становить 1698 осіб: на денній формі навчання здобуває освіту 1014 осіб, на заочній – 684 осіб., на неакредитованих спеціальностях – 271 особи. Із них 386 у коледжі.

Зміна контингенту студентів, які навчаються угорською мовою на денній формі навчання з 2013 по 2024 рік представлена в таблиці 4.

Як видно з наведених даних, кількість здобувачів вищої освіти, які навчаються угорською мовою практично не змінюється, навіть зросла на 10%. Суттєва тенденція полягає в тому, що якщо 10 років тому більшість студентів угорською мовою навчались в основному в Ужгороді та Мукачеві, то тепер у Берегові. Окремо слід відмітити студентів угорської національної меншини, які навчались у ВУЗах українською мовою. Якщо в УжНУ в 2013 році не угорською мовою навчалось приблизно 600 студентів-угорців, то 2023 році

ця кількість впала приблизно до 200. На зменшення кількості студентів в УжНУ також вплинуло і суттєве скорочення державних місць з 80% у 2013 році до 35% в 2024 році, іншим необхідно оплачувати навчання. У Берегівському інституті навчання є безоплатним, повне фінансове забезпечення здійснюється за кошти угорського уряду.

Більшість ОП є педагогічним та можуть забезпечити практично всі потреби угорськомовних шкіл у вчителів. Крім цього ведеться підготовка здобувачів і по тим ОП, які цікаві абітурієнтам і важливі для роботодавців. Зокрема, економічні спеціальності, міжнародні відносини, інформаційні технології. Обидва Виші проходять акредитацію в Україні, що показує їх відповідність стандартам та якості освіти [6], [19].

Завдяки підтримці Угорщини Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II має чималий бюджет між приватними ЗВО України. Дякуючи цьому, навчання для студентів є практично безоплатним, а матеріально технічна база є на високому рівні. Заробітна плата викладачів висока [6].

Таблиця 3

ТОР 200. Рейтинг ВНЗ Закарпатської обл., в яких викладання ведеться й угорською мовою за 2019 – 2024 роки

	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ужгородський національний університет	35	11	13	12	16	18
Берегівський інститут ім. Ференца Ракоці II	188	144	184	184	185	155
Мукачівський державний університет	170					

Таблиця 4

Кількість студентів, які навчались угорською мовою у ВНЗ Закарпаття на всіх рівнях освіти (BSc, MSc) на денній формі навчання

	2013	2023	2024
Ужгородський національний університет УУННІ			
1. Угорською мовою	237	203	233
2. Українською мовою (на інших факультетах)	600*	200*	200
Мукачівський державний університет	115	0	0
Закарпатський інститут ім. Ференца Ракоці II	366	609	680
Київський славистичний університет Закарпатська філія	100	0	0
Всього (на угорській мові)	1418 (818)	1012 (812)	1113 (913)

Примітка: * – приблизні дані, отримані від студентських організацій УжНУ.

Таблиця 5

Кількість освітніх програм угорською мовою у ЗВО (2024)

	Бакалаврат (BSc)	Магістратура (MSc)
Українсько угорський навчально науковий інститут УжНУ	7	6
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II	19	11

УУННІ фінансується з бюджету України. 70% студентів навчаються на платній основі, і лише участь в грантових програмах дає можливість їм дещо компенсувати витрати. Заробітна плата викладачів є вкрай низькою. Із-за війни перспектив покращення ситуації не очікується. Як і у випадку середньої освіти, відбувається суттєвий перетік студентів із державних ВУЗів до приватного.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Прийняття Закону «Про освіту» у 2017 році призвело до масштабних змін, зокрема до практичної ліквідації угорськомовної освіти у старших класах (ліцях) державних закладів [9]. Як наслідок, підтримка державних шкіл з боку Угорщини почала спадати, натомість розпочався проєкт створення мережі приватних угорськомовних ліцеїв. Процес переходу угорськомовної освіти з державного підпорядкування у приватне є незворотним. Прогнозовані наслідки цього процесу:

1. Україна зменшить фінансові витрати, які ляжуть на бюджет Угорщини [6].
2. Суттєво зросте заробітна плата вчителів та покращиться матеріально-технічна база.
3. Вплив України на формування молодого покоління угорців Закарпаття стане мінімальним, а вплив Угорщини суттєво зросте.
4. Ускладниться інтеграція молоді в закарпатський соціум, зросте ріст емігрантських настроїв [12, 51].

Проблема якості та мотивації. Низький рейтинг угорськомовних шкіл у НМТ можна інтерпретувати неоднозначно. З одного боку, це може свідчити про низьку якість освіти. З іншого боку, лише 50% учнів старших класів реєструються на НМТ, оскільки більшість «зникають», переходячи на навчання до гімназій Угорщини для подальшого вступу до тамтешніх ВНЗ. Ті, хто складає НМТ, роблять це з не рідної мови, проте 93% успішно проходять іспит, що вказує на те, що якість освіти може бути не гіршою, ніж в українських школах. Основна проблема полягає у відсутності мотивації учнів до вступу саме до українських ЗВО та орієнтації на продовження навчання за кордоном.

Виклики та перспективи.

1. Кадровий відтік: Заробітна плата вчителя в Угорщині (1000–2000 євро) значно вища, ніж на Закарпатті (близько 300 євро), що створює високий ризик виїзду кваліфікованих педагогічних кадрів.

2. Демографічний спад: За прогнозами авторів, кількість учнів може зменшитись до 10 000 за наступні 3 роки, відповідно і кількість шкіл скоротиться до 60.

3. Інтеграція та мова: Ізольованість угорської молоді та низький рівень володіння українською мовою ускладнюють їхню інтеграцію. Необхідно викладати українську мову для угорців як іноземну, що відповідає рекомендаціям фахівців.

Позитивний прогноз: після завершення трансформації угорськомовна освіта, хоча й буде представлена меншою кількістю закладів (переважно приватних), стане більш привабливою та конкурентоспроможною завдяки кращому оснащенню, вищим зарплатам вчителів, якісній освіті та можливості безоплатного навчання та працевлаштування як на Закарпатті, так і в Угорщині⁵³.

Угорськомовна освіта на Закарпатті зберігає свою стійкість, хоча спостерігається поступове скорочення кількості шкіл та учнів, значною мірою спричинене еміграцією. У сфері вищої освіти простежується позитивна тенденція до розширення освітніх програм угорською мовою, зокрема через діяльність Ужгородського національного університету та Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II.

Ключовим трендом є перехід середньої освіти до приватної форми власності за підтримки Угорщини, що призведе до підвищення якості та матеріального забезпечення, але водночас мінімізує вплив України на формування і світогляд молоді та ускладнить їхню соціальну інтеграцію. Для подолання еміграційних настроїв та посилення інтеграційних процесів необхідна суттєва корекція державної політики у сфері освіти національних меншин, включаючи спільні українсько-угорські програми по залученню молоді до соціально-економічних процесів регіону.

Отже, угорськомовна освіта Закарпаття перебуває на етапі модернізації та адаптації до нових соціально-правових реалій. Перспективи розвитку угорськомовної освіти полягають у впровадженні моделей білінгвального навчання, активізації міждержавного освітнього співробітництва та створенні умов для академічної мобільності студентів. Подальші дослідження доцільно спрямувати на аналіз ефективності мовної політики у сфері освіти, вивчення рівня інтеграції випускників угорськомовних шкіл у вищу освіту України та оцінку впливу освітніх реформ на збереження етнокультурної ідентичності громади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гнатюк О. Освіта національних меншин в Україні: сучасні виклики та перспективи інтеграції. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 154 с.
2. Голос Карпат. Кількість угорських шкіл та учнів на Закарпатті URL: <https://goloskarpat.info/society/59cb7b6296f85>.
3. Державна служба статистики України. Закарпатська область: основні соціально-економічні показники 2024–2025 рр. URL: <https://ukrstat.gov.ua>.
4. Єдина державна електронна база з питань освіти (ЄДЕБО) URL: <https://vstup.osvita.ua>.
5. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин (ратифікована Україною 15.05.2003 р.). Офіційний вісник України, 2005. № 9. С. 27–34.
6. Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II URL: <https://rakoczi.hu>.
7. Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» від 25 квітня 2019 р. № 2704-VIII.
8. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13 травня 1999 р. № 651-XIV (зі змінами).
9. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII.
10. Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР (зі змінами).
11. Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII (зі змінами).
12. Інститут етнополітичних і національних досліджень ім. І. Кураса НАН України. Освітня політика щодо національних меншин в Україні: аналітична доповідь. Київ, 2024. 67 с. URL: <https://iiepn.org.ua>.
13. Кіш О. Мовна політика та угорськомовна освіта на Закарпатті: соціолінгвістичний аспект. Українознавство. 2024. № 1. С. 45–56.
14. Міністерство освіти і науки України. Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014, зі змінами 2023–2025 рр.) [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua>.
15. Молнар Л. Розвиток угорськомовної шкільної мережі в Закарпатській області у XXI столітті. Ужгород: УжНУ, 2022. 98 с.
16. Мукачівський державний університет. Освітні програми з угорською мовою навчання у 2025 році URL: <https://msu.edu.ua>.
17. OSCE High Commissioner on National Minorities. Report on Education Rights in Transcarpathia. The Hague, 2023. 42 p.
18. Tóth P. Hungarian Minority Education in Transcarpathia after 2017: Between Adaptation and Preservation. Central European Papers. 2023. Vol. 11, № 2. P. 85–101.
19. Ужгородський національний університет. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/28>

© Шпенік О. О., Петкі К. П.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 12.10.2025

Стаття прийнята 04.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Shumko Bohdan Ivanovych,

ORCID ID: 0000-0001-7529-3272

Candidate of Medical Sciences

Associate Professor at the Department of Oncology and Radiology

Bukovynian State Medical University

Hrodetskyi Valentyn Korneliyovych,

ORCID ID: 0000-0002-2390-5297

Candidate of Medical Sciences

Associate Professor at the Department of Surgery №2

Bukovynian State Medical University

Bohdan Ivan Mykhaylovych,

ORCID ID: 0000-0002-0948-5548

Candidate of Medical Sciences

Associate Professor at the Department of Orthopedic Dentistry

Uzhgorod National University

IMPLEMENTATION OF NEW APPROACHES TO TEACHING RADIATION DIAGNOSTICS AND RADIATION THERAPY AT THE DEPARTMENT OF ONCOLOGY AND RADIOLOGY OF BSMU

ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ МЕТОДІВ У ВИКЛАДАННІ ПРОМЕНЕВОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ПРОМЕНЕВОЇ ТЕРАПІЇ НА КАФЕДРІ ОНКОЛОГІЇ ТА РАДІОЛОГІЇ БДМУ

In the process of teaching to foreign students radiological diagnostic methods: fluorography, bronchography, angiopulmonography, pneumomediastinography, pleurography, fistulography, X-ray, fluoroscopy, ultrasound diagnostics, radionuclide diagnostics, computed tomography, CT angiography, high-resolution CT, dynamic CT, expiratory CT, multi-position CT, magnetic resonance imaging, we would like to share our practical experience and draw our colleagues' attention to the problems that most often arise for foreign students due to their difficult adaptation to the Ukrainian educational environment. In particular, V. I. Milko et al. state that "methods of X-ray examination of the chest organs are divided into non-contrast, contrast, and X-ray functional" [8, p. 34].

We have come to the conclusion that with the right organization of the educational process, namely the availability of computer equipment, foreign students can move from simply memorizing textbook material and lectures to a more rational application of their skills in line with the needs of patients and the labor market today. One of the main conditions for training future doctors is the development of professional competence, communication skills, and the ability to apply the acquired knowledge in further practical activities. Today's conditions require the training of competitive specialists who are able to effectively apply their theoretical and practical training in various professional situations.

During the training process, foreign students have the opportunity to acquire the following practical skills: interpreting X-ray images to identify pathologies, deciphering CT scan discs and ultrasound scans, forming medical conclusions, and planning further radiation therapy regimens.

Key words: radiation therapy, foreign students, computed tomography, ultrasound diagnostics, magnetic resonance imaging.

У процесі викладання студентам-іноземцям променевих методів діагностики: флюорографія, бронхографія, ангіопульмонографія, пневмомедіастінографія, плеврографія, фістулографія, рентген, рентгеноскопія, ультразвукова діагностика, радіонуклідна діагностика, комп'ютерна томографія, КТ-ангіографія, КТ-високороздільна, динамічна КТ, експіраторна КТ, полі позиційна КТ, магнітно-резонансна томографія, ми хочемо поділитися практичним досвідом та звернути увагу наших колег на проблеми, які найчастіше виникають у іноземних студентів з огляду на їх складну адаптацію в українському освітньому просторі. Зокрема, В. І. Мілько та ін. стверджують, що «методи рентгенологічного дослідження органів грудної порожнини поділяють на безконтрастні, контрастні та рентгенофункціональні» [8, с. 34].

Ми дійшли висновку, що при правильній організації навчального процесу, а саме наявності комп'ютерного оснащення, дає можливість іноземним студентам перейти від простого заучування матеріалу підручника та лекцій до більш раціонального застосування своїх навичок згідно потреб пацієнтів та ринку праці на сьогодні. Однією з основних умов підготовки майбутнього лікаря є формування професійної компетентності, комунікативної здатності, можливість використовувати набуті знання у подальшій практичній діяльності. Умови сьогодення вимагають підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно застосовувати свою теоретичну та практичну підготовку у різних професійних ситуаціях.

Під час навчального процесу студенти-іноземці мають можливість отримати наступні практичні навички: інтерпретувати рентгенівські знімки для виявлення патологій, розшифрування дисків КТ-обстежень, ультразвукових сканограм, для формування медичних висновків та планування подальших схем променевої терапії.

Ключові слова: променева терапія, студенти-іноземці, комп'ютерна томографія, ультразвукова діагностика, магнітно-резонансна томографія.

Statement of the problem. In recent years, automation, electronics, computing technology, and new methods of obtaining medical diagnostic images, in particular using ultrasound, X-ray, magnetic resonance, and emission tomography studies, have been intensively introduced into X-ray, radionuclide diagnostics, and radiation therapy. In particular, it is possible to diagnose diseases of the chest cavity. S. O. Myahkov, N. V. Tumanska, O. G. Nordio note that “unlike X-rays, computer tomograms provide a differentiated image of the anatomical structures of the chest wall: the pleura, muscles, and fat layers. The ribs are depicted fragmentarily on axial sections, since their location corresponds to the scanning plane¹” [6, p. 10]. Scientific and technological progress, the growth of information, and forecasts for the further development of radiation diagnostics and radiation therapy require a restructuring of the system of teaching these disciplines in higher medical educational institutions and a search for new teaching technologies. T. Dimitrova and R. Borisova state here that “the involvement of qualified experts in Radiation Protection during any activity with ionizing radiation in Bulgaria, including medical applications, is mandated by EC Directive 97/43/Euratom (European Commission, 1997)” [12, c. 34]

First and foremost, this concerns the transition from separate teaching of rentgenology and radiology, as provided for in the current syllabus on radiation diagnostics and radiation therapy. In particular, I. Julkevich and I. Galaychuk, in their syllabus on Radiology states that “the Educational programme of the discipline “Radiology” is designed for university graduates of education, who study at the Ternopil National Medical University named I. Ya. Gorbachevsky of the Ministry of Health of Ukraine under the educational programme “Radiology” of the second (master’s) level of higher

education in the field of knowledge 22 “Health Care”, specialties 222 “Medicine”.

The Educational programme is developed according to the corresponding educational curriculum, discussed and approved at the meeting of the Academic Senate of I. Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine dated 27.05 2025 y., Minutes № 8 and put into force by the order № 330 dated 27.05.2025y” [13, p. 8].

Secondly, it is the computerization of education, the transition from memorizing material to the ability to use information and apply it rationally in problem situations. This is especially true for teaching foreign students, who are acquiring higher medical training in Ukraine. This raises additional problems, namely, how to convey a large amount of information and teach students to use it in practical activities in the face of the so-called language barrier, varying levels of pre-university training in general education disciplines, and insufficient knowledge of technical and, especially, medical terminology. This requires the teacher to spend additional time explaining terms and reducing the difference in the level of general training by all available means, also because the teaching of radiation diagnostics and radiation therapy is carried out in accordance with the 2024 curriculum. In particular, I. Julkevich and I. Galaychuk in their syllabus on Radiology outline the topics that foreign students have to take in their third year of studies [13]. At this time, students still lack or have limited knowledge of clinical disciplines.

Analysis of recent studies and publications. The problems of teaching radiation diagnostics and radiation therapy were studied by V. M. Kazakov, O. M. Talalaenko, M. B. Pervak [3], O. V. Kovalsky, D. S. Mechev, V. P. Danilevich [4], A. P. Lazar [2; 7], S. Yu. Kravchuk [5], N. V. Tumanska, S. O. Myagkov, O. G. Nordio, D. V. Syvolap [10], S. O. Myagkov, N. V. Tumanska, O. G. Nordio [6],

¹ Here and onwards the translation of the quotes is ours

N. V. Tumanska, K. S. Barska, O. G. Nordio, I. P. Joss [9] T. Dimitrova, R. Borisova [12], and others. An analysis of these scientific sources reveals that the theoretical and methodological basis of this subject is insufficiently developed. This necessitates further research and the development of new teaching methods using modern computer technologies. A. P. Lazar notes that “the importance of radiation diagnostics in the training of doctors and in practical medicine is constantly increasing. This is due to the fact that today no branch of medicine can do without the use of radiation methods” [2, p. 133–134].

The **purpose of the article** is to introduce new methods in teaching radiation diagnostics and radiation therapy at the Department of Oncology and Radiology of the Bukovynian State Medical University.

Presentation of the main material. With the aim of integrating the teaching of radiation diagnosis and radiation therapy methods, we have revised the working curricula for lectures and practical classes, developed methodological guidelines for practical classes for teachers, and methodological guidelines for students to prepare for classes and for independent work [1]. In each class, all radiation examination methods are considered comprehensively, with attention paid to their sequential and combined use. The diagnosis of diseases, based on models of semiotics considered in practical classes, is based on the syndromic principle using the main symptoms. Diagnostic information is provided in the minimum amount necessary for a general practitioner to select a research method and correctly interpret the data obtained.

The study of radiation diagnostics begins with the structure of devices, the basics and principles of image acquisition, their diagnostic capabilities, the use of basic radiopharmaceuticals and contrast agents in each of the radiation methods and research techniques, and their clinical significance [4; 10]. O. V. Kovalsky, D. S. Mechev, and V. P. Danilevich note that “tumour diagnosis is based on the difference in absorption between tumour and surrounding tissues” [4, p. 107]. The study of these issues constitutes the first stage of the working curriculum, for which two lectures and two practical classes are allocated. The second stage involves a more in-depth study of the application of various radiation methods for the diagnosis of diseases of various organs and systems, their semiotics, and a diagnostic algorithm that allows for quicker orientation in the application of various radiation methods.

The pedagogical goal of practical classes in radiation diagnostics and radiation therapy is to develop the skills and abilities that doctors need in their practical work. To achieve this goal, we have developed and tested a curriculum for managing students’ independent work over a period of six years. O. M. Yakubovskaya et al. argue that “in the process of mastering a particular discipline, independent preparation for practical classes is an important component” [11, p. 232].

The programme includes independent preparation for classes at home, which involves completing diagrams of normal human organs and organs with the most common pathologies in workbooks, as well as written answers to specific questions about the main symptoms of diseases or injuries of a particular organ.

During lectures and practical classes, teachers have to spend a lot of time explaining medical terms that students are unfamiliar with because the diagnosis and treatment of diseases studied in the course of radiation diagnostics and radiation therapy precede their study in the departments of propaedeutics of internal diseases, pathological anatomy, pathological physiology, and others.

Classes with foreign students are conducted in Ukrainian and English, which they learn in the Preparatory Department, and all teaching materials for them are also prepared and printed in Ukrainian. A textbook entitled “Modern Principles and Methods of Radiological Diagnostics” has been published, describing X-ray computed tomography, ultrasound examination methods, thermographic and radionuclide methods. The textbook clearly describes the capabilities of each method, indications and contraindications for use, advantages and procedures for their use in medical practice.

Given the language barrier, oral questioning to determine the initial level of knowledge is often replaced by schematic sketches of individual symptoms, demonstrating them on X-rays, scans, and diagrams.

During practical classes, foreign students, like their domestic counterparts, after determining their initial level of knowledge, receive an individual assignment and a diagram – an algorithm for their independent work and a set of radiological research materials that they must study and analyse. By comparing the images on the X-rays with their diagrams and sketches made at home, students can identify symptoms of damage or disease, formulate the leading syndrome of the pathology, and make a preliminary diagnosis. The results of the work are

recorded in a research protocol with a description of the symptoms, their characteristics, and a schematic sketch of the detected changes.

During independent work by students in practical classes, the teacher monitors their activities, assesses their knowledge of certain aspects of the topic, and provides advice on conducting inter-syndrome and intra-syndrome diagnostics. The instructor's review and evaluation of individual assignments, group discussions of the most typical tasks with the mandatory participation of all students, explanations of typical mistakes, and demonstrations of interesting clinical observations increase each student's responsibility for preparing for classes. By analysing the results of images obtained using various imaging methods, students not only identify symptoms of pathological changes, but also determine the advantages or disadvantages of each of the research methods used, which of them is the most informative.

Foreign students complete the examination report in abbreviated form, unlike domestic students. They make schematic sketches, name the symptoms they have identified, and draw conclusions based on them. When discussing the completed tasks, the teacher demonstrates the symptoms and syndromes not identified by the student and comments on their clinical significance, and the students make the appropriate corrections to their protocol.

Lectures are delivered slowly, are more specific, and include explanations of new medical terms. Special attention is paid to visual memory. To this end, the lecture is accompanied by schematic sketches, demonstrations of tables, slides with X-rays, computer and magnetic resonance tomograms, radionuclide and ultrasound scans, and radiation therapy planning diagrams using various irradiation methods. Up to 30–35 slides are shown in each lecture. S. Kravchuk notes that “the principle

of the computed tomography method allows for obtaining a layered cross-sectional X-ray image of different parts of the human body” [5, p. 3].

Experience shows that this approach to organizing independent work for foreign students allows them to achieve the strategic goal of studying radiation diagnostics: to lay the foundations of X-ray, radionuclide, and ultrasound diagnostics, X-ray computed tomography and magnetic resonance imaging, and prepare students for a more in-depth study of clinical disciplines in subsequent courses.

To facilitate students' preparation for practical classes, the department has prepared negatoscope stands, which are available for use around the clock. Outside of class, students can view and study typical X-rays of the skeleton, respiratory organs, heart, blood vessels, digestive organs, and other systems in normal condition, as well as in cases of disease and injury, with corresponding labels indicating the nature of the pathology.

Conclusions and prospects for further research. Thus, the integration of teaching and the proper organization of the educational process using computer technologies, information, audio, and video resources will allow students to obtain a greater amount of information, which can be used in their professional activities in the future.

To improve students motivation to better master radiation methods of diagnosis and treatment of diseases, it is advisable to increase the number of practical classes and pay more attention to independent extracurricular training.

Prospects for further research lie in the study of Ukrainian and English languages, biology, chemistry, and physics by foreign students at the Preparatory Department. Medical and technical terminology, which will be widely used in scientific and practical medicine in the future, should be more extensively included in the programme.

BIBLIOGRAPHY:

1. Братусь В. Д., Фомін П. Д. Шляхи інтеграції медичних університетів у систему медичної освіти країн Заходу. *Журнал сучасного лікаря. Мистецтво лікування*. 2003. № 6. С. 23–40.
2. Вибрані лекції з радіонуклідної діагностики та променевої терапії: навч. посіб. / за ред. А. П. Лазаря. Вінниця: Нова книга, 2006. 200 с.
3. Казаков В. М., Талалаєнко О. М., Первак М. Б. Новітні тенденції розвитку європейської медичної освіти. *Медична освіта*. 2009. № 2. С. 30–44.
4. Ковальський О. В., Мечев Д. С., Данилевич В. П. Радіологія. Променева терапія. Променева діагностика: підруч. для студ. вищ. мед. навч. закл. IV рівня акредитації. 2-ге вид. Вінниця: Нова Книга, 2017. 512 с.
5. Кравчук С. Ю. Радіологія: підруч. для студентів, лікарів-інтернів мед. закл. вищ. освіти. Київ : ВСВ Медицина, 2019. 296 с.
6. Променева діагностика захворювань грудної клітини: навчальний посібник для студентів, за спеціальністю «Медицина», «Педіатрія», лікарів-інтернів та лікарів за спеціальністю «Радіологія» / уклад.: Мягков С. О., Туманська Н. В., Нордіо О. Г. Запоріжжя: ЗДМФУ, 2024. 103 с.

7. Радіонуклідна діагностика та променева терапія / за ред. А.П. Лазаря. Вінниця: Нова книга, 2006. 200 с.
8. Рентгенодіагностика: навчальний посібник / за ред. В. І. Мілька. Вінниця: Нова книга, 2005. 352 с.
9. Туманська Н. В. Барська К. С., Нордіо О. Г., Джос І. П. Томографічні методи променевої діагностики: навч. посібник. Запоріжжя: ЗДМУ, 2017. 91 с.
10. Фізичні основи променевої діагностики: навч. посібник / Туманська Н. В., Мягков С. О., Нордіо О. Г., Сиволап Д. В. Запоріжжя: ЗДМУ, 2021. 118 с.
11. Якубовська О. М. та ін. Навчальний процес очима студентів: результати анкетування після завершення вивчення дисципліни «радіологія». *Вісник проблем біології і медицини*. 2018, Вип. 3(145), С. 231–233.
12. Dimitrova, T., Borisova, R. Bringing Up-To-Date Radiotherapy Training For MSc Students: A Methodological Approach. Науковий збірник за матеріалами XI Міжнародної конференції «Медична фізика – сучасний стан, проблеми, шляхи розвитку. Новітні технології». Київ, 2024. Р. 34–42. DOI: <https://doi.org/10.17721/3041-1491/2024.11>
13. Julkevich, I., Galaychuk, I. Educational Programme in Radiology for International Students. 2025. 23 p.

© Shumko B. I., Hrodetskyi V. K., Bohdan I. M.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 02.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Яременко Олег Миколайович,
ORCID ID: 0009-0003-7571-1747

*аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

PHYSICAL AND SPORTS REHABILITATION AS A MEANS OF TRAINING FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури через призму фізкультурно-спортивної реабілітації як ключового елементу формування професійних компетентностей. Теоретично обґрунтовано сутнісні характеристики фізкультурно-реабілітаційної діяльності, що поєднує медико-біологічні, психолого-педагогічні й соціальні компоненти, які в сукупності забезпечують цілісну професійну підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. Окреслено основні методичні засади впровадження реабілітаційної складової, зокрема принципи індивідуалізації, системності, доступності, міждисциплінарності та практичної спрямованості, а також розкрито можливості інтеграції цих засад у зміст фахових дисциплін. Аналіз освітнього потенціалу реабілітаційних технологій свідчить про їхню здатність формувати в майбутніх учителів важливі фахові якості, серед яких – емпатія, педагогічна рефлексія, адаптивність до різних категорій учнів. Акцентовано на важливості практикоорієнтованого підходу, який реалізується через участь здобувачів у навчально-реабілітаційній практиці, проєктній діяльності, рольових іграх та дуальній освіті. Зазначено, що саме досвід взаємодії з учнями з особливими потребами в умовах реального освітнього середовища сприяє ефективному професійному зростанню. Визначено, що залучення студентів до участі в реабілітаційних заходах сприяє формуванню стійкої мотивації до професійної самореалізації. У результаті дослідження обґрунтовано доцільність розширення змісту освітніх програм за рахунок реабілітаційної компоненти, що дозволяє підготувати педагогів до діяльності в умовах нових освітніх викликів. Перспективи подальших досліджень полягають у створенні авторських методик, емпіричному тестуванні інтегрованих моделей підготовки та поглибленні міждисциплінарної взаємодії.

Ключові слова: фізкультурно-спортивна реабілітація, професійна підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, інклюзивна освіта, фахові компетентності.

The article considers the problem of training future physical education teachers through the prism of using physical education and sports rehabilitation as a key element in the formation of professional competencies. The essential characteristics of physical education and rehabilitation activities are theoretically substantiated, combining medical-biological, psychological-pedagogical and social components, which together provide a holistic professional training of specialists for work in inclusive education. The main methodological principles of implementing the rehabilitation component are outlined, in particular the principles of individualization, systematicity, accessibility, interdisciplinarity and practical orientation, and the possibilities of integrating these principles into the content of professional disciplines are also revealed. An analysis of the educational potential of rehabilitation technologies indicates their ability to form important professional qualities in future teachers, including empathy, pedagogical reflection, adaptability to different categories of students. The emphasis is on the importance of a practice-oriented approach, which is implemented through the participation of applicants in educational and rehabilitation practice, project activities, role-playing games and dual education. It is noted that it is the experience of interacting with students with special needs in a real educational environment that contributes to effective professional growth. It is determined that involving students in participating in rehabilitation activities contributes to the formation of sustainable motivation for professional self-realization. The study substantiates the feasibility of expanding the content of educational programs through a rehabilitation component, which allows preparing teachers for activities in new educational challenges. Prospects for further research are in the creation of original methods, empirical testing of integrated training models and deepening interdisciplinary interaction.

Key words: physical education and sports rehabilitation, professional training, future physical education teachers, inclusive education, professional competencies.

Постановка проблеми. У контексті модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти України актуалізується необхідність переосмислення підходів до підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Однією з ключових вимог до професійної підготовки таких фахівців є їхня здатність реалізовувати принципи інклюзивного навчання, забезпечувати психофізіологічну

підтримку осіб із особливими освітніми потребами та сприяти формуванню здоров'язбережувального середовища.

У цьому контексті засоби фізкультурно-спортивної реабілітації розглядаються як ефективний компонент професійної підготовки, що має значний потенціал для розвитку відповідних компетентностей [3].

Проте на сучасному етапі спостерігається недостатній рівень інтеграції елементів реабілітаційної діяльності у зміст освітніх програм з фізичної культури. Це зумовлює виникнення низки проблем, зокрема фрагментарність методичного забезпечення, обмеженість практичної складової та відсутність належної підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [7].

Отже, постає необхідність наукового обґрунтування теоретико-методологічних засад упровадження фізкультурно-спортивної реабілітації у систему підготовки майбутніх учителів фізичної культури як складової фахової і соціально-педагогічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика інтеграції фізкультурно-спортивної реабілітації в освітній процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури знаходить відображення у працях сучасних вітчизняних науковців.

У цьому контексті Г. Грибан, П. Пилипчук та Д. Опанчук аналізують особливості фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури, акцентуючи увагу на формуванні практичних навичок у сфері реабілітації [1]. У свою чергу, В. Курило порушує проблеми якості освіти в Україні, наголошуючи на необхідності оновлення змісту освітніх програм відповідно до сучасних викликів [2].

Значну увагу аспектам соціальної адаптації та рівних можливостей студентів із інвалідністю приділяє Є. Макарова. Автор підкреслює важливість включення реабілітаційного компонента до підготовки майбутніх учителів фізичної культури [3]. Питання психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки розглядає Ю. Мосейчук, який вказує на значення неперервності освіти у формуванні готовності до інклюзивної роботи [4].

У праці Є. Приступа та А. Вовканич аргументовано роль фахівця з фізичної реабілітації як посередника між системами охорони здоров'я та освіти, вказуючи на важливість міждисциплінарного підходу [5]. Аналогічну думку поділяють

Є. Приступа та ін., які обґрунтовують ефективність реабілітаційних практик у сфері соціальних галузей [6].

Науковець Р. Рибалко акцентує увагу на необхідності цілеспрямованого формування фахових компетентностей у майбутніх учителів фізичної культури, включаючи елементи реабілітації [7]. В. Сліпецький, розглядає сучасні виклики до підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зосереджуючи увагу на адаптації навчальних програм до потреб сучасного суспільства [8].

Досвід упровадження реабілітаційних моделей у практику ЗВО узагальнює О. Щуцька, яка досліджує діяльність навчально-реабілітаційних центрів як ефективних майданчиків для підготовки здобувачів [9]. Доповненням до вітчизняного доробку є праця зарубіжних авторів S. Antia, M. Stinson та M. Gaustad, у якій проаналізовано освітні умови для здобувачів із порушеннями слуху в інклюзивному середовищі, що є цінним у порівняльному аспекті [10].

Отже, зазначені дослідження формують наукову основу для подальшого теоретичного та практичного осмислення ролі фізкультурно-спортивної реабілітації у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури, зокрема в умовах сучасної інклюзивної освіти.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання фізкультурно-спортивної реабілітації як засобу підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Фізкультурно-реабілітаційна діяльність – це система педагогічних, фізіологічних і психолого-соціальних заходів, спрямованих на відновлення, підтримку та розвиток функціональних можливостей людини засобами фізичної культури. У структурі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури вона виконує не лише оздоровчу, а й освітню функцію, формуючи ціннісне ставлення до здоров'я, емпатію, соціальну відповідальність та вміння працювати з особами з особливими потребами [5].

Фізкультурно-реабілітаційна діяльність включає як традиційні засоби фізичної культури (гімнастика, ЛФК, адаптивні види спорту), так і сучасні методики, зокрема елементи фітнесу, релаксаційні техніки, вправи для когнітивної та емоційної стабілізації. Її основою є принцип індивідуалізації навантаження та орієнтація на результат, що відображає загальні тенденції розвитку освіти у сфері здоров'я збереження [7].

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури ця діяльність сприяє розвитку не тільки предметних знань і практичних навичок, а й педагогічної майстерності у взаємодії з різними категоріями учнів, зокрема з обмеженими можливостями здоров'я. Таким чином, реабілітаційна складова освіти є важливою умовою формування фахової готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [4].

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури в сучасних умовах набуває багатовекторного характеру, що передбачає не лише оволодіння предметними знаннями, а й розвиток здатності реалізовувати педагогічну діяльність у контексті інклюзивної освіти. Такий підхід зумовлює необхідність інтеграції у зміст фахової підготовки компонентів, пов'язаних із фізкультурно-спортивною реабілітацією.

Фахівець нового покоління повинен мати сформовані вміння адаптації фізичних вправ до індивідуальних можливостей учнів, здатність до психолого-педагогічного супроводу та забезпечення безпечного освітнього середовища. У цьому контексті важливо акцентувати увагу на формуванні педагогічної рефлексії, комунікативної компетентності, толерантного ставлення до різноманітності, що досягається саме через включення елементів фізкультурно-реабілітаційної підготовки.

Результати досліджень свідчать про те, що практичне ознайомлення з реабілітаційними методиками сприяє формуванню у здобувачів стійкої мотивації до подальшої самоосвіти, а також розвитку професійної ідентичності вчителя як агента соціальної підтримки. Відповідно, професійна спрямованість сучасної освіти повинна враховувати потреби системи охорони здоров'я та актуальні запити освітньої галузі [5].

Враховуючи зростаючі вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, особливого значення набуває використання сучасних педагогічних інструментів, зокрема тих, що орієнтовані на забезпечення реабілітаційної складової освітнього процесу. Це зумовлює необхідність детального аналізу освітнього потенціалу реабілітаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів.

Фізкультурно-реабілітаційні технології мають значний освітній потенціал, оскільки сприяють інтеграції медико-біологічних, психолого-педагогічних і соціальних знань у підготовку фахівців фізичної культури. Їх застосування дозволяє

майбутнім учителям не лише глибше розуміти анатомо-фізіологічні основи рухової активності, а й ефективно працювати з учнями з різним рівнем фізичних можливостей [5].

Включення реабілітаційних технологій у навчальні програми дає змогу розвивати в майбутніх учителів здатність до диференціації навчального процесу, планування занять з урахуванням індивідуальних потреб, а також формувати компетентності у сфері профілактики травматизму, психоемоційного супроводу та відновлення функціонального стану організму [6].

Особливої ваги набуває використання інноваційних методик – кінезіотерапії, елементів адаптивного фітнесу, психорегулювальних технік, що активізують пізнавальну діяльність здобувачів і сприяють реалізації інтегрованого підходу до навчання. Ефективність цих методик підтверджується як результатами наукових досліджень, так і практикою підготовки майбутніх учителів у навчально-реабілітаційних центрах [9].

Зважаючи на багатовимірний освітній потенціал фізкультурно-реабілітаційних технологій, виникає потреба у чіткому методичному супроводі їх інтеграції в освітній процес. Це зумовлює важливість визначення основних методичних засад впровадження реабілітаційної компоненти у підготовку майбутніх учителів фізичної культури.

Реалізація фізкультурно-реабілітаційної складової в освітньому процесі потребує науково обґрунтованих методичних підходів, які враховують специфіку фахової діяльності вчителя фізичної культури. Основними методичними засадами виступають принципи системності, доступності, індивідуалізації та поєднання теоретичної і практичної підготовки [4].

Ефективне впровадження реабілітаційної компоненти можливе за умови створення міждисциплінарного навчального контенту, що інтегрує знання з анатомії, фізіології, валеології, спортивної медицини та педагогіки. Це дає змогу забезпечити цілісне формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

Особливе значення має практична підготовка, яка реалізується через тренінги, моделювання занять, педагогічні практики в реабілітаційних центрах або інклюзивних навчальних закладах. Такі форми дозволяють студентам набути досвіду взаємодії з різними категоріями учнів і реалізовувати знання на практиці.

Крім того, важливим елементом методики є формування рефлексивних умінь – здатності

аналізувати результати власної діяльності та коригувати методи відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Розробка і впровадження відповідних навчально-методичних комплексів, адаптованих до цілей реабілітаційної підготовки, має стати пріоритетом сучасної освітньої політики у сфері фізичного виховання.

Методичне забезпечення реабілітаційної підготовки створює ґрунт для її якісної реалізації в освітньому процесі. Водночас ефективність цієї складової значною мірою залежить від практичного опанування здобувачами відповідних умінь і навичок. У цьому контексті особливої уваги набувають практикоорієнтовані підходи до формування готовності до реабілітаційної роботи.

Однією з ключових умов ефективної професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури є формування їхньої практичної готовності до здійснення реабілітаційної діяльності в умовах загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів. Практикоорієнтований підхід дозволяє поєднати теоретичні знання з конкретними навичками, необхідними для роботи з різними категоріями учнів [1].

До ефективних форм практикоорієнтованого навчання належать тренінгові заняття, проєктна діяльність, рольові ігри, педагогічна практика у спеціалізованих установах, зокрема навчально-реабілітаційних центрах. Саме в цих умовах студенти набувають навичок застосування реабілітаційних методик, комунікації з дітьми з особливими освітніми потребами та організації безпечного рухового середовища [9].

Крім того, ефективності формування практичної готовності сприяє впровадження дуальної освіти, у межах якої частина навчального процесу проходить безпосередньо на базі закладів-партнерів, де здійснюється реабілітаційна діяльність. Це забезпечує здобувачам не лише досвід, а й розуміння специфіки професійної реальності.

Отже, практикоорієнтовані підходи створюють передумови для формування фахівця, здатного до автономної, відповідальної та ефективної діяльності в реабілітаційному напрямі, що відповідає сучасним вимогам до вчителя фізичної культури.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Фізкультурно-спортивна реабілітація є не лише засобом оздоровлення, але й важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, що набуває особливої актуальності в умовах реформування системи освіти та впровадження інклюзивного навчання. Інтеграція реабілітаційних практик в освітній процес закладів вищої освіти сприяє формуванню не лише фахових, а й соціальних компетентностей, розвитку педагогічної емпатії, навичок роботи з учнями з особливими освітніми потребами, а також готовності до впровадження корекційно-реабілітаційних програм у ЗЗСО.

На основі аналізу наукової літератури та сучасних освітніх тенденцій можна стверджувати, що включення елементів фізкультурно-спортивної реабілітації у професійну підготовку майбутніх учителів є ефективним засобом підвищення якості освіти, формування стійкої професійної мотивації та педагогічної гнучкості. Така підготовка дозволяє не лише забезпечити відповідність освітнього процесу вимогам сучасного суспільства, але й сприяє формуванню гармонійно розвиненої особистості майбутнього вчителя.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням та апробацією інноваційних моделей підготовки майбутніх учителів до реабілітаційної діяльності, зокрема в умовах інклюзивного навчання. Окрему увагу необхідно приділити питанням міждисциплінарної взаємодії, професійного супроводу молодих фахівців, а також формування готовності до реалізації індивідуалізованих траєкторій розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Грибан Г., Пилипчук П., Опанчук Д. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до професійної діяльності. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Том 181, № 25, с. 125–130. DOI: 10.58407/visnik.242520
2. Курило В. С. Якість освіти в Україні: постановка проблеми та шляхи її вирішення. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 2 (157). С. 22–25.
3. Макарова Є. В. Фізична реабілітація в загальній структурі соціальної адаптації студентів із інвалідністю : дис. ... д-ра наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.03. Київ : Відкр. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». 2013. 485 с.
4. Мосейчук Ю. Ю. Психолого-педагогічні аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у контексті неперервної освіти. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 13. С. 53–57.

5. Приступа Є. Н., Вовканич, А. С. Роль і місце фахівця з фізичної реабілітації в системі охорони здоров'я населення. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2011. № 9, с. 92–96. URL: <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-09/11pynhcs.pdf>
6. Приступа Є. Н., Жарська, Н. В., Бріскін, Ю. А., Вовканич, А. С. Фізкультурно-спортивна реабілітація у системі галузевих соціальних практик. *Український журнал медицини, біології та спорту*. 2022 Т. 7, № 4 (38). С. 163–169.
7. Рибалко Л. М. Формування фахових компетентностей у майбутніх фахівців з фізичної реабілітації та фізичного виховання у ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури*, Вип. 3К(84)17. 2017. С. 411–414.
8. Сліпецький В. П. Сучасні вимоги і шляхи удосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. *Взаємодія духовного й фізичного виховання в становленні гармонійно розвиненої особистості* [Електронне видання]: матеріали VI Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Слов'янськ, Україна, 21–22 березня 2019 р.). 2019. С. 378–385.
9. Щуцька О. І. Досвід навчально-реабілітаційних центрів – здобуток спеціальної освіти України. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції* (18 квітня 2018 року, м. Суми). 2018. С. 319–323. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710854/>
10. Antia S. D., Stinson, M. S., Gaustad, M. G. Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2002. Volume 7, Issue 3, Pages 214–229. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.214>

© Яременко О. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025

Стаття прийнята 03.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

РОЗДІЛ 2 СПЕЦІАЛЬНА ТА ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА

УДК 378.147:376.011.3-051:[376.013.82:364-786:616.89-008.434.5](045)6
DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-15>

Барна Христина Василівна,
ORCID ID: 0000-0002-0555-6062

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет*

Кашуба Людмила Володимирівна,
ORCID ID: 0000-0002-4569-3205

*кандидат педагогічних наук,
доцентка кафедри спеціальної освіти
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

Вальо Жанна Георгіївна,
ORCID ID: 0000-0002-5712-3787

*старший викладач кафедри дошкільної та спеціальної освіти
Мукачівський державний університет*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОЗВИТКУ ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ В РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ АФАЗІЄЮ

TRAINING SPEECH THERAPY STUDENTS TO DEVELOP PROSODIC EXPRESSIVENESS OF SPEECH THROUGH LOGORHYTHMICS IN THE REHABILITATION OF INDIVIDUALS WITH APHASIA

Мовлення є основним засобом міжособистісного спілкування, що включає не лише лексичну та граматичну правильність, а й інтонаційну виразність: мелодію, ритм, темп, логічний наголос та інші просодичні компоненти. Формування у здобувачів навичок володіння прийомами, що вдосконалюють фонаційне дихання, голос, професійний мовленнєвий слух і чітку артикуляцію є головною метою підготовки студентів до майбутньої професії. Майбутні логопеди повинні уникати мовних помилок, підтримувати інтерес до чистоти свого мовлення.

Формування інтонаційної виразності мовлення потребує особливої уваги у випадках мовленнєвих порушень, зокрема, при афазії – складному ураженні мовленнєвих центрів мозку. Це особливо актуально під час повномасштабної війни. Інтонація забезпечує смислову точність, вираження емоцій, створює передумови для ефективного спілкування. Однією з мало вивчених, але перспективних технологій корекції мовлення у пацієнтів з афазією є логоритміка, яка базується на синтезі мовленнєвої, музичної та рухової діяльності. У процесі занять логоритмією активуються як мовленнєві, так і моторно-слухові зони мозку, що сприяє відновленню комунікативної функції у людей з афазією. Сучасна логопедична практика активно використовує логоритміку як комплексний метод відновлення як мовленнєвих, так і моторних функцій. Вона сприяє гармонізації дихання, голосоутворення, артикуляції, активує емоційно-вольову сферу та створює умови для відновлення інтонаційної сторони мовлення. У статті розглядаються особливості підготовки майбутніх вчителів-логопедів до розвитку інтонаційної виразності мовлення за допомогою логоритмії в реабілітації людей з афазією. Обґрунтовано значення інтонаційного аспекту мовлення для комунікативної діяльності, виявлено труднощі, що виникають у пацієнтів з афазією, та окреслено логоритміку як ефективний засіб відновлення темпо-ритмічної організації, мелодії та емоційної виразності мовлення. Визначено методи логоритміки, що сприяють розвитку інтонаційної виразності та комунікативної компетентності пацієнтів з афазією.

Ключові слова: культура мовлення логопеда, ритміко-мелодійні засоби, логоритміка, темп мовлення, афазія.

Speech is the main means of interpersonal communication, which includes not only lexical and grammatical correctness, but also intonational expressiveness: melody, rhythm, tempo, logical emphasis, and other prosodic components. The formation of skills in students to master techniques that improve phonation breathing, voice, professional speech hearing, and clear articulation is the main goal of preparing students for their future profession. Future speech therapists must avoid speech errors and maintain interest in the purity of their speech.

The formation of intonation expressiveness of speech requires special attention in cases of speech disorders, in particular, in aphasia – a complex lesion of the speech centers of the brain. This is especially relevant during a full-scale war. Intonation provides semantic accuracy, expression of emotions, and creates the prerequisites for effective communication. One of the little-studied, but promising technologies for speech correction in patients with aphasia is logorhythmics, which is based on the synthesis of speech, musical and motor activity. During logorhythmics classes, both speech and motor-auditory areas of the brain are activated, which contributes to the restoration of communicative function in people with aphasia. Modern speech therapy practice actively uses logorhythmics as a comprehensive method of restoring both speech and motor functions. It promotes the harmonization of breathing, voice formation, articulation, activates the emotional-volitional sphere and creates conditions for restoring the intonational side of speech. The article examines the features of training future speech therapist teachers to develop intonational expressiveness of speech using logorhythms in the rehabilitation of people with aphasia. The importance of the intonational aspect of speech for communicative activity is substantiated, difficulties that arise in patients with aphasia are identified, and logorhythmics is outlined as an effective means of restoring the tempo-rhythmic organization, melody, and emotional expressiveness of speech. The methods of logorhythmics that contribute to the development of intonation expressiveness and communicative competence of patients with aphasia have been identified.

Key words: speech culture of a speech therapist, rhythmic and melodic means, logorhythmics, speech tempo, aphasia.

Постановка проблеми. Україна проживає в часі повномасштабної війни, політичної нестабільності та під дією екологічно руйнівних чинників. Все це помітно збільшує кількість травм, захворювань, які приводять до появи афазії.

Афазія належить до складних мовленнєвих порушень, що зумовлені органічними ураженнями головного мозку. Її прояви охоплюють не лише порушення лексико-граматичної та фонетико-фонематичної систем мовлення, але й зниження інтонаційної виразності. Інтонація забезпечує смислову точність, вираження емоцій, створює передумови для ефективної комунікації, а її порушення ускладнює соціальну адаптацію осіб з афазією.

Основою інтонації є ритміко-мелодійні засоби такі як: розподіл пауз, зміна гучності і темпу вимови, модуляція голосу. Тому саме професія логопеда вимагає досконалого володіння даними засобами у будь-якій комунікативній ситуації і, зокрема, з особами, які мають афазію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема афазії та реабілітації викликає дедалі більшу увагу з боку дослідників у таких наукових галузях, як логопедія, нейропсихологія, психолінгвістика, лінгвістика тощо. Такий інтерес зумовлений, з одного боку, важливістю досліджень для глибшого розуміння роботи мозку, взаємозв'язку мовлення з його діяльністю, психофізіологічних аспектів, а також впливу мовлення на інші психічні процеси. З іншого боку, увага до цієї сфери пояснюється її соціальною та практичною значущістю, особливо в контексті

відновлення життєдіяльності пацієнтів, таких як військовозобов'язані.

Зважаючи на дослідження більшості науковців, афазія визначається як системний розлад мовлення, що охоплює різні рівні його організації. Вона порушує взаємозв'язок мовлення з іншими психічними процесами та призводить до дезінтеграції всієї психічної сфери індивіда.

Теоретичні й практичні аспекти вивчення афазії висвітлюються у працях таких авторів, як Т. Г. Візель, А. Ю. Обухівська, К. О. Островська, М. К. Шеремет та інших.

Наукові джерела зазначають [2; с. 47], що у пацієнтів із афазією спостерігаються ускладнення у плавності зміни артикуляційних позицій. Це створює проблеми переходу від однієї фонемі до іншої або навіть призводить до зупинки голосу. Часто артикуляційна мускулатура розслабляється раптово, через що людина не може чітко вимовити приголосні в кінці слів. У таких випадках потрібне постійне розслаблення, однак через порушення це неможливо, і приголосні або взагалі не вимовляються, або замінюються звукосполученнями із додаванням голосної.

Серед пацієнтів з афазією прояви емоційно-вольової сфери варіюються. У деяких спостерігається загальмованість, пригнічений психічний стан, страх, негативізм і зміна настрою. Інші демонструють підвищену збудливість, дратівливість, плаксивість і невдоволення оточенням. Є також випадки апатії, байдужості до навколишнього середовища і близьких людей, відсутності волі чи бажання до одужання та повернення до

активного життя. Незалежно від форми прояву цих порушень, їхнім чинником є основне захворювання – органічне ураження головного мозку. У науковій літературі [1; 2; 3; 6] проблема розвитку інтонаційної виразності мовлення розглядається у працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Дослідниця Мартиненко І. [4] наголошує на важливості індивідуалізації корекційного процесу при роботі з особами із мовленнєвими порушеннями. За даними дослідження [6], у дітей і дорослих із афазією інтонаційна виразність відновлюється повільно, а використання логоритмічних вправ сприяє гармонізації мовленнєвого та рухового розвитку.

Американські дослідники [8] підкреслюють значення ритмічних методів у роботі з мовленнєвими і комунікативними труднощами. У працях вчених-дефектологів [2; 3; 6] відзначено, що логоритміка сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення й відновленню просодичних компонентів мовлення.

Проте для афазії характерними є специфічні прояви, значні індивідуальні особливості протікання захворювання, що в свою чергу спричиняє необхідність розробки цілеспрямованих методів відновлення мовлення.

Значний вклад у розвиток корекційно-відновлювальних методик був зроблений дослідниками: Золотарьовою О., Лянною О., Литвиненко В., Ласточкіною О., Мартиненко І., Обухівською А., Чесноковою Л., Ястребовою А. та ін.

Метою статті є розкриття аспектів культури мовлення майбутнього логопеда та підготовка його до корекційної роботи з особами, що мають афазію засобами логоритміки.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розвитку логопедичної науки особливе значення має підготовка майбутніх фахівців до роботи з особами, які мають мовленнєві порушення. Над питаннями культури мовлення працювали такі українські педагоги, лінгвісти та методисти, як Н. Д. Бабич, М. А. Вашуленко, О. М. Ганич, С. Я. Єрмоленко, А. Й. Капська, А. П. Коваль, Л. І. Мацько, О. М. Мацько, Г. А. Олійник, М. І. Пентилук, С. В. Шевчук та ін. [5]. Ключове поняття культури мовлення – це «норма». Логопед, як представник елітарної мовленнєвої культури, повинен відповідати високим стандартам. Він має володіти різноманітними жанрами літературної мови та бути прикладом комунікативної майстерності. Дисципліна «Риторика та культура мовлення логопеда» входить до навчальної програми студентів

і сприяє розвитку професійних компетенцій, необхідних для оцінки правильності мовлення людини та коригування його відповідно до норм. Порушення мовлення, що виникають внаслідок органічних ушкоджень головного мозку, значно ускладнюють соціальну адаптацію, а також обмежують можливості людини як у професійній, так і в повсякденній діяльності. Однією з важливих задач логопеда є формування інтонаційної виразності мовлення, від якої залежить комунікативна ефективність і відновлення цілісності мовленнєвої функції. Основу інтонації становлять ритміко-мелодійні засоби, серед яких – паузи, зміна гучності та темпу вимови, а також модуляція голосу. Професія логопеда вимагає досконалого володіння даними засобами у будь-якій комунікативній ситуації, і зокрема, з особами, які мають афазію [2].

Одним із ефективних методів у цьому напрямі виступає логоритміка, яка поєднує мовленнєві й рухові вправи. Огляд науково-методичної літератури [1; 3; 6] свідчить про актуальність використання логоритміки у відновленні мовленнєвої функції в осіб з афазією та необхідність спеціальної підготовки студентів-логопедів до цього процесу.

У контексті сучасного військового конфлікту та зростаючої кількості осіб, які зазнали мовленнєвих порушень унаслідок травм або впливу стресових чинників, підготовка фахівців у галузі логопедії набуває особливого значення. Зокрема, особлива увага має приділятися методам логоритміки, які здатні забезпечити ефективну реабілітацію таких пацієнтів.

Логоритміка представляє собою методику, що інтегрує музику, ритм, рухи та мовлення з метою гармонізації і стимуляції діяльності головного мозку. Основою цього підходу є вплив ритмічних вправ, які активізують кору мозку, сприяють покращенню міжпівкульної координації та оптимізують функціонування мовленнєвих механізмів. Для осіб, які страждають на афазію, логоритміка виступає дієвим засобом компенсації втрати мовленнєвих навичок через застосування невербальних компонентів – таких як ритм, музика та рух. Цей підхід є надзвичайно актуальним, оскільки процес відновлення мовлення потребує мультидисциплінарного та системного підходу.

Слід зазначити, що дослідниці Чеснокова Л. та Золотарьова О. серед завдань логопедичної ритміки виділяють: оздоровчі, пізнавальні, виховні та коригувальні. До оздоровчих вони відносять розвиток моторної функції, мовлення, слуху,

зміцнення кістково-м'язового апарату тощо; до пізнавальних – формування рухових навичок та вмінь, орієнтацію в просторі, координацію рухів; до виховних – уміння ритмічно і виразно рухатися, виявляти свої творчі здібності, виховання особистісних якостей тощо; до коригувальних – усунення порушень мовлення [6].

Методисти-дефектологи рекомендують під час логоритмічних занять виконувати вправи, які сприяють розвитку координації темпу рухів з музичним ритмом, а також практикувати пришвидшений темп мовлення. Практичні дослідження демонструють, що логоритміка не лише допомагає відновити інтонаційну виразність, але й підвищує загальну комунікативну активність пацієнтів, стимулює їхню емоційну залученість у процесі спілкування.

Підготовка майбутніх логопедів до використання логоритмічних методик у роботі з людьми, які страждають на афазію, включає кілька ключових напрямів:

- Теоретичний блок: освоєння знань про механізми мовленнєвих порушень при афазії, специфіку інтонаційної складової, засади та інструменти логоритміки.

- Практичний блок: виконання вправ для розвитку дихання, голосоутворення, ритмічності мовлення, а також роботу з музичним супроводом.

- Рефлексивний блок: формування навичок оцінювання ефективності логоритмічних занять та здібностей до самоаналізу професійної діяльності.

- Міждисциплінарна інтеграція: використання знань у галузях музикознавства, психології, дефектології та педагогіки для створення корекційних програм.

Під час підготовки студентів-логопедів основна увага приділяється виробленню практичних умінь у застосуванні логоритмічних вправ. До найефективніших методів належать:

- Вправи для відтворення ритмічних структур (наприклад, плескати, робити кроки чи удари).

- Поєднання рухів із мовленням (наприклад, декламування віршованих текстів у ритм музики).

- Співочі вправи для тренування інтонаційної виразності.

- Вправи на зміну темпу, гучності та висоти голосу [2].

Структура корекційного заняття може бути сформована наступним чином: включення вправ

на регулювання темпу мовлення та руху, орієнтування у просторі й розвиток уваги; виконання гімнастичних вправ для тренування корпусу, нормалізації м'язового тону та координації рухів; розвиток колективного ритму за допомогою індивідуальних, групових та спільних вправ, які спрямовані на сприйняття і відтворення ритму, проговорювання фраз чи музичних форм; виконання мовленнєвих вправ (наприклад, чистомовки та скоромовки під музичний супровід); завершальні вправи.

Згідно з результатами педагогічної практики, якість голосу та здатність ним володіти істотно впливають на такі важливі характеристики усного мовлення, як темп, плавність, мелодійність, використання словесного і логічного наголосу. Голос є основним фактором, що надає мовленню виразності, інтонаційної структурованості та емоційної насиченості. Порушення голосового апарату може виступати самостійним дефектом або бути частиною більш складних мовленнєвих розладів, у тому числі афазії.

Традиційно в афазіології виділяють чотири типи порушень голосу:

Відхилення у тембрі голосу, що визначаються формою коливанням голосових складок і появою обертонів або додаткових тонів, які додаються до основного.

Порушення гучності, пов'язане з різними ступенями змикання і амплітуди коливань голосових складок.

Зміни висоти тону, обумовлені частотою коливань голосових складок. Цей аспект має вирішальне значення для передачі емоційної та смислової виразності мовлення. До цієї категорії також належать порушення резонансу.

Відхилення у темпі мовлення, які іноді вважаються п'ятою категорією, хоча частіше їх відносять до порушень артикуляції та ритму.

У рамках підготовки до корекційної роботи з порушеннями голосового апарату при афазії студенти використовують спеціалізовані методики логоритміки як засобу відновлення координації дихання та фонації. Основні етапи корекційної роботи можуть включати:

1. Раціональну психотерапію.
2. Формування навичок діафрагмального дихання та його координації.
3. Активацію нервово-м'язового апарату гортані.
4. Постановку голосу.
5. Функціональні тренування для покращення сили звуку та тембру голосу.

6. Закріплення навичок правильного володіння голосом.

Для успішного відновлення нормального функціонування голосового апарату необхідно насамперед встановити причину його дисфункції та усунути її. Особливу увагу слід приділити зниженню голосового навантаження, подоланню наслідків психотравми та лікуванню афазії як основного захворювання.

Студенти-логопеди опановують техніки аналізу мовленнєвих розладів у пацієнтів з афазією та здатні розробляти індивідуальні програми реабілітації з урахуванням когнітивних і особистісних особливостей кожного пацієнта. У навчальному процесі доцільно активно використовувати тренінги, рольові ігри, методики логоритміки та моделювання логопедичних занять як ефективні навчальні підходи.

Заслуговує на увагу досвід вчених: Кравченко І., Мороз Л., Стахової Л. [1]. Методика логоритміки передбачає проведення групових занять, створених на основі відносної однорідності афазичних синдромів, рівня збереження когнітивних функцій і мотивації пацієнтів до активної діяльності. Програма таких занять включає:

1. Прослуховування музики, як у пасивному, так і в активному форматі, із супроводом ритму або без нього.

2. Дихальні вправи, які виступають базовим елементом довільної регуляції.

3. Артикуляційні вправи для роботи над вимовою.

4. Мімічні тренування та базові завдання на розвиток довільної уваги, спрямовані на забезпечення функціонування вербальних і невербальних психічних процесів.

5. Спів, що охоплює розспівування, вокалізи та виконання пісень, з опорою на слухову, тактильну й рухову пам'ять.

6. Виконання рухів під музику, адаптованих до можливостей учасників та їхньої координації в дрібній і загальній моториці.

7. Танцювальні вправи, які забезпечують динамічну організацію рухових дій в кінетичному контексті.

8. Почергове виконання завдань, наприклад, поєднання дихальних і рухових вправ, що сприяють формуванню змістовірних функцій психічних процесів і розвитку довільної саморегуляції для стимуляції лобних ділянок мозку.

9. Синхронне виконання різних елементів у рамках системно-динамічного принципу організації занять.

Варто підкреслити, що логоритмічні вправи спрямовані на функціональну активацію збережених, але тимчасово пригнічених ділянок головного мозку [1].

Групові заняття допомагають подолати зовнішній (і, що важливіше, внутрішній) бар'єр соціальних зв'язків і водночас сприяють формуванню міжособистісних стосунків пацієнтів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукової літератури та практичного досвіду доводить ефективність логоритміки як інструменту для розвитку інтонаційної виразності мовлення у пацієнтів, які страждають на афазію. У зв'язку із цим, у сучасній логопедичній науці особливу роль набуває підготовка майбутніх фахівців до роботи з особами, що мають вказані порушення. Мовленнєві розлади, зокрема пов'язані із емоційною сферою після органічного ураження головного мозку, істотно перешкоджають процесу соціальної адаптації особи, а також обмежують її можливості в професійній та побутовій діяльності.

Логоритміка, як одна з ключових складових комплексної нейропсихологічної реабілітації, спрямована на раннє виявлення та корекцію мовленнєвих, когнітивних, рухових і емоційно-вольових порушень через індивідуально організовані корекційні заняття. Такий підхід сприяє вдосконаленню нервово-рефлекторних механізмів регуляції функцій організму та формуванню нових функціональних зв'язків між його різними системами.

При плануванні логоритмічних занять слід зважати на принципи врахування фізичних можливостей осіб, оздоровчий характер методик, інтеграцію основних компонентів музичної діяльності, а також механізм і структуру порушення. Особливості стану вищих психічних функцій у пацієнтів після захворювань чи травм є мозаїчними та залежать від обсягу і локалізації ушкодження, а також строків із моменту виникнення хвороби. Відтак корекція інтонаційного забарвлення мовлення повинна відбуватися у взаємодії із впливом на інші психічні процеси, такі як пам'ять, сприйняття та мислення.

Особливо слід наголосити на тому, що систематичні заняття суттєво впливають на смислові й емоційні аспекти реабілітаційного процесу. У найвищому своєму прояві вони здатні формувати естетичний смак, що безперечно сприяє поліпшенню якості життя осіб з афазією та розвитку їх емоційної сфери.

У підготовці студентів-логопедів важливим є інтегрування теоретичних знань із практичними

навичками, спрямованими на відновлення мовленнєвої функції, враховуючи її емоційний компонент. У цьому контексті доцільним є застосування інноваційних підходів, включаючи музично-ритмічні вправи та тренінги.

На сьогодні умови війни значно загострюють актуальність зазначеної проблематики,

що вимагає від майбутніх логопедів високого рівня професійної готовності та психологічної витримки. Перспективи подальшого розвитку цього напрямку пов'язані із удосконаленням системи використання логоритмічних засобів у корекційно-розвивальному впливі на осіб з афазією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кравченко І.В., Мороз Л.В., Стахова Л.Л. Логоритміка в системі нейропсихологічної реабілітації після інсульту. Актуальні питання корекційної освіти. Зб. наук праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, 2020. Вип 16. Т.2. С.13–141.
2. Логопедична ритміка: конспект лекцій з дисципліни «Логопедична ритміка» для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, спеціалізація 016.01 – Логопедія / укладачі Х. В. Барна, О.М. Кас'яненко, Л.В. Кашуба. Мукачево: МДУ, 2022. 53с.
3. Лянна О.В., Литвиненко В.А., Ласточкина О.В. Організація відновлювально-логопедичної роботи при афазії у осіб післяінсультного стану в ланці взаємодії «логопед-сім'я». URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-13/organizaciia-vidnovliuvalno-logopedivnoi-robotipro-afazii-u-osib.html/>
4. Мартиненко І.І. Афазія: діагностика, корекція, реабілітація. Харків: Основа, 2019. 136 с.
5. Риторика та культура мовлення логопеда: практикум для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, спеціалізації 016.01 – логопедія / укладачі Х.В. Барна, О.І.Чекан, Л.В.Кашуба. Мукачево: МДУ, 2022. 34 с.
6. Чеснокова Л.В., Золотарьова О.І. Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення. Харків: Видавнича група «Основа», 2017. 160 с.
7. Ястребова А.В. Логоритмічні методи в логопедичній практиці. Львів: Світ, 2021. 134 с.
8. Barkley R. Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. 4th ed. New York: Guilford Press, 2015.

© Барна Х. В., Кашуба Л. В., Вальо Ж. Г.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 01.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Гаяш Оксана Володимирівна,

ORCID ID: 0000-0002-6501-4433

*кандидат педагогічних наук,**доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,**спеціальної та інклюзивної освіти,**ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

MODERN APPROACHES TO THE METHODOLOGY OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE TO CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті розглянуто методику навчання української мови дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах реалізації концепції Нової української школи та оновлення системи спеціальної освіти. Розкрито сутність, структуру та зміст методики навчання як системи педагогічних впливів, спрямованих на формування у школярів з інтелектуальними порушеннями мовленнєвої, комунікативної, пізнавальної та соціальної компетентностей.

Підкреслено, що проблема навчання української мови дітей із порушеннями інтелекту є однією з ключових у сучасній спеціальній педагогіці, оскільки мова виступає не лише засобом спілкування, а й інструментом мислення, пізнання світу та засобом корекційно-розвивального впливу. З огляду на специфіку пізнавальної діяльності таких учнів (обмежений словниковий запас, труднощі звуковимови, порушення граматичного ладу мовлення), традиційні методи вимагають адаптації й доповнення спеціальними педагогічними технологіями.

У статті проаналізовано основні підходи на яких базується сучасна методика навчання української мови дітей з інтелектуальними порушеннями: компетентнісний підхід, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та інтегративний.

Автором окреслено основні принципи навчання української мови дітей з інтелектуальними порушеннями, серед яких: доступність і посиленість навчального матеріалу, системність, наочність, корекційна спрямованість, повторюваність, емоційна підтримка та індивідуалізація навчання. Висвітлено провідні методи навчання: словесні, наочні, практичні й ігрові, які забезпечують активну участь дитини в навчальному процесі та стимулюють її мовленнєву активність. Значна увага приділяється застосуванню прийомів навчання, серед яких: робота з опорними схемами й символами, використання мнемотехнічних прийомів, дидактичних і сюжетно-рольових ігор, вправ на розвиток фонематичного слуху, артикуляційної моторики, граматичного структурування висловлювань, моделювання мовних ситуацій. Окремо розглянуто використання інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійних презентацій, інтерактивних вправ, електронних словників, платформ Wordwall, LearningApps), що сприяють візуалізації навчального матеріалу, підвищують мотивацію до навчання та компенсують когнітивні труднощі учнів.

Зроблено висновок, що сучасна методика навчання української мови дітей з інтелектуальними порушеннями повинна бути гнучкою, варіативною, емоційно насиченою, побудованою на засадах гуманізму, підтримки, поваги до особистості учня та спрямованою на розвиток мовлення як інструмента мислення, комунікації та соціальної адаптації.

Ключові слова: українська мова, діти з інтелектуальними порушеннями, методика навчання, розвиток мовлення, комунікативна компетентність.

The article examines the methodology of teaching the Ukrainian language to children with intellectual disabilities in the context of implementing the concept of the New Ukrainian School and updating the special education system. The essence, structure and content of the teaching methodology as a system of pedagogical influences aimed at the formation of speech, communicative, cognitive and social competencies in schoolchildren with intellectual disabilities are revealed.

It is emphasized that the problem of teaching Ukrainian to children with intellectual disabilities is one of the key ones in modern special pedagogy, since language is not only a means of communication, but also a tool for thinking, cognition of the world, and a means of correctional and developmental influence. Given the specifics of the cognitive activity of such students (limited vocabulary, difficulties with sound pronunciation, violations of the grammatical structure of speech), traditional methods require adaptation and supplementation with special pedagogical technologies.

The article analyzes the main approaches on which the modern methodology of teaching the Ukrainian language to children with intellectual disabilities is based: competency-based approach, communicative-activity approach, personality-oriented approach, and integrative approach.

The author outlines the main principles of teaching the Ukrainian language to children with intellectual disabilities, including: accessibility and feasibility of educational material, systematicity, clarity, correctional focus, repetition, emotional support, and individualization of learning. The leading teaching methods are highlighted: verbal, visual, practical, game and interactive methods that ensure the child's active participation in the learning process and stimulate his speech activity. Considerable attention is paid to the application of teaching techniques, including: working with reference schemes and symbols, using mnemonic techniques, didactic and plot-based role-playing games, exercises for the development of phonemic hearing, articulatory motor skills, grammatical structuring of statements, and modeling of speech situations. Separately, the use of information and communication technologies (multimedia presentations, interactive exercises, electronic dictionaries, Wordwall platforms, LearningApps) that contribute to the visualization of educational material, increase motivation for learning, and compensate for students' cognitive difficulties is considered.

The work emphasizes that the effectiveness of teaching the Ukrainian language to children with intellectual disabilities is ensured by a comprehensive approach that combines educational, correctional and developmental, upbringing, and socializing directions. The use of speech therapy and psychocorrectional exercises in combination with a communicative and activity approach allows achieving positive results in the formation of language competence.

It was concluded that the modern methodology for teaching the Ukrainian language to children with intellectual disabilities should be flexible, variable, emotionally rich, built on the principles of humanism, support, respect for the student's personality, and aimed at developing speech as a tool of thinking, communication, and social adaptation.

Key words: Ukrainian language, children with intellectual disabilities, teaching methodology, speech development, communicative competence.

Постановка актуальності проблеми. Проблема навчання української мови дітей з інтелектуальними порушеннями (далі – ІП) посідає важливе місце у системі спеціальної та інклюзивної освіти. Українська мова для цієї категорії учнів виступає не лише навчальним предметом, а й засобом соціалізації, комунікації та пізнання світу. Однак результати спостережень і досліджень показують, що значна частина дітей із порушеннями інтелекту має стійкі труднощі у засвоєнні мовного матеріалу, недорозвинення граматичної будови мовлення, низький рівень зв'язного мовлення. Ефективність навчання значною мірою залежить від методики, яка повинна враховувати психофізичні особливості учнів, їхні освітні потреби та індивідуальний темп засвоєння матеріалу.

Традиційні методики навчання, орієнтовані переважно на репродуктивне засвоєння знань, не забезпечують належної активності, мотивації та мовленнєвого розвитку цієї категорії учнів. Сучасна педагогічна практика вимагає пошуку інноваційних методів, прийомів і технологій, що ґрунтуються на корекційно-розвивальному, комунікативно-діяльнісному та інтегративному підходах.

У зв'язку з цим постає потреба в удосконаленні методики навчання української мови дітей з ІП шляхом поєднання традиційних і новітніх педагогічних технологій, використання засобів інформаційно-комунікаційного навчання, ігрових та проєктних методів, що сприятимуть розвитку мовлення, пізнавальної активності та соціальної адаптації учнів.

Таким чином, дослідження методики навчання української мови дітей з ІП є своєчасним і важливим напрямом науково-практичних пошуків, оскільки воно спрямоване на реалізацію основних принципів сучасної спеціальної та інклюзивної освіти – гуманізму, доступності, індивідуалізації та рівних можливостей для всіх дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні та методичні аспекти проблеми навчання української мови дітей з ІП, розвитку їхнього мовлення висвітлено у працях багатьох науковців, методистів, вчителів-практиків. Особливості розвитку мовлення дітей з ІП розглядали Л. Вавіна, С. Геращенко, Н. Кравець, І. Маркус, В. Синьов, Є. Соботович, В. Тарасун; питання удосконалення методики навчання грамоти вивчали О. Гаяш, Є. Кузьмінська, Т. Ульянова. Вчені О. Боряк, Г. Блеч, Є. Данільченко, І. Дмитрієва, Г. Піонтківська, Г. Плешканівська, Н. Тарасенко та інші приділяли увагу питанням розвитку мовлення і комунікативної компетентності учнів з ІП.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що хоча питання розвитку мовлення та формування комунікативних компетентностей учнів з ІП є предметом численних досліджень, методика навчання української мови цих учнів потребує подальшого осмислення. Актуальним залишається пошук ефективних педагогічних технологій, прийомів і засобів, які забезпечуватимуть результативність навчання, мотивацію учнів і реалізацію їхнього потенціалу в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті сучасних підходів до методики навчання української мови дітей з ІІІ.

Виклад основного матеріалу. Сучасна методика навчання української мови дітей з ІІІ перебуває на етапі активного оновлення, що зумовлено реформою системи освіти, впровадженням компетентнісного підходу, принципів інклюзивності та гуманізації навчання. У центрі педагогічного процесу перебуває дитина з її особливими освітніми потребами, а головною метою навчання є формування практичних мовленнєвих умінь, розвиток комунікативної компетентності, пізнавальної активності та соціальної адаптації.

Сучасна методика навчання української мови орієнтується на такі підходи:

1. Компетентнісний підхід – спрямований на формування ключових компетентностей (мовної, соціальної, громадянської, культурної). Передбачає орієнтацію не лише на засвоєння мовних знань, а й на формування здатності застосовувати їх у реальних мовленнєвих ситуаціях.

2. Комунікативно-діяльнісний підхід – навчання через мовленнєву діяльність. Учні засвоюють мовні явища у процесі практичного використання мови: у діалогах, рольових іграх, коротких висловлюваннях, інсценізаціях, колективному обговоренні ситуацій із життя. Для дітей з ІІІ така діяльність є природною формою пізнання й розвитку мислення, оскільки забезпечує активне включення мовлення у процес спілкування та спільної діяльності.

3. Особистісно орієнтований підхід. Сучасна методика ґрунтується на визнанні унікальності кожної дитини, її права на індивідуальний розвиток і самовираження. Кожна дитина з ІІІ має свої особливості, темп навчання, обсяг уваги, рівень пізнавальної активності. Тому важливо: будувати урок на основі індивідуального підходу; враховувати рівень розвитку дитини, її можливості та потреби; добирати зміст і форми роботи відповідно до рівня мовленнєвого розвитку; ставити реальні, досяжні цілі; ділити навчальні завдання на дрібні кроки. Застосовуються індивідуальні картки-завдання, навчальні маршрути, дидактичні ігри з варіативними рівнями складності.

4. Інтегративний підхід. Однією з провідних тенденцій є інтеграція навчання української мови з іншими предметами – читанням, образотворчим мистецтвом, трудовим навчанням, курсом «Я досліджую світ». Інтегровані уроки сприяють закріпленню лексики, розвитку зв'язного мовлення, розумінню навколишньої дійсності.

Завдяки міжпредметним зв'язкам формуються уявлення про світ, розвивається спостережливість, емоційність та мовленнєва гнучкість.

Значне місце в методиці відводиться уроку. Основною особливістю уроку української мови є його корекційно-розвивальна спрямованість, тобто поєднання навчальних, виховних і корекційно-розвивальних завдань. Кожен урок повинен не лише формувати знання, уміння і навички, а й сприяти розвитку когнітивних функцій дітей – уваги, пам'яті, мислення, сприймання, мовлення.

Будь-який урок має сприяти розвитку:

- мовленнєвих процесів (розширення словникового запасу, формування граматично правильного мовлення, розвиток діалогічної та монологічної форм);

- пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, логічного мислення, сприймання);

- емоційно-вольової сфери (формування інтересу, працездатності, впевненості у власних силах).

Корекційна спрямованість реалізується через: вправи на розвиток артикуляції, фонематичного слуху, дрібної моторики; використання мнемотехнічних прийомів; включення до занять елементів логопедичних ігор; використання наочного матеріалу, який підтримує розуміння навчального змісту.

Ефективність навчального процесу на уроці української мови забезпечується реалізацією таких спеціальних і методичних принципів:

- наочності – подача матеріалу через картки, моделі, схеми, мультимедіа;

- доступності – використання простих інструкцій, коротких речень, зрозумілих прикладів;

- повторюваності – системне закріплення знань у різних видах діяльності (гра, бесіда, вправа, ситуація, тощо);

- індивідуалізації – добір завдань відповідно до можливостей кожного учня;

- практичної спрямованості – зв'язок навчання з реальним життям (мовні ситуації «У магазині», «У школі», «На прогулянці»);

- комунікативної спрямованості, що передбачає оволодіння дітьми рідною мовою як засобом комунікації (спілкування);

- організації цілеспрямованих спостережень за мовним матеріалом з метою формування в дітей розуміння та усвідомлення явищ мовної дійсності;

- комплексного підходу до розвитку всіх компонентів мовлення передбачає засвоєння мовних

рівнів у їхній тісній взаємодії. Розвиваючи одну зі сторін мовлення, педагог одночасно стимулює розвиток інших, адже всі вони є складовими єдиного процесу – оволодіння мовною системою;

– збагачення мотивації мовленнєвої діяльності на основі поєднання навчання мови з ігровою, практичною та творчою діяльністю.

Зазначені принципи відображають специфіку навчання української мови, водночас доповнюючи та гармонійно поєднуючись із загальнодидактичними принципами навчання [2, с. 26].

Для забезпечення комунікативної та предметних компетентностей необхідно відібрати відповідне змістове наповнення навчального предмета «Українська мова» [2, с. 32]. Зміст уроків української мови адаптується відповідно до інтелектуальних і мовленнєвих можливостей учнів.

Найбільш ефективними є такі напрями: розвиток звукової культури мовлення; уточнення і збагачення словника; формування граматичних уявлень (будова слова, речення); розвиток зв'язного мовлення – складання описів, переказів, коротких висловлювань; формування орфографічних і пунктуаційних навичок на основі практики.

Матеріал має бути конкретним, пов'язаним із життєвим досвідом дітей, поданим у наочній та емоційно привабливій формі.

Для того, щоб сприяти формуванню комунікативної компетентності необхідно створити відповідні педагогічні умови. По-перше, на уроках української мови використовувати відповідний дидактичний матеріал та методично забезпечувати навчальний процес, по-друге, враховувати вікові та розумові особливості школярів з ІІІ, по-третє, у навчанні оптимально поєднувати методи і прийоми роботи.

Урок української мови для дітей з ІІІ поєднує словесні, наочні, практичні та ігрові методи.

Словесні методи (пояснення, бесіда, читання з обговоренням, робота з текстом) – сприяють формуванню розуміння мовних явищ і розвитку зв'язного мовлення.

Наочні методи (демонстрація предметів, малюнків, моделей, відео) – полегшують сприймання матеріалу, підтримують увагу. Важливо використовувати візуальні засоби, такі як піктограми, символи та ілюстрації, щоб зробити матеріал більш доступним.

Практичні методи (мовленнєві вправи, диктанти, робота з картками, складання речень і текстів) – забезпечують засвоєння мовних умінь через активну діяльність.

Ігрові методи. Для дітей з ІІІ гра є провідним видом діяльності, тому методика передбачає активне використання ігрових форм: 1) дидактичні ігри («Добери слово», «Склади речення», «Опиши картинку»); 2) мовленнєві ситуації та рольові ігри («У магазині», «У школі», «На природі»); 3) сюжетно-рольові вправи з елементами театралізації. Ігрова діяльність стимулює мовлення, розвиває уяву, емоційність, соціальну взаємодію і формує позитивне ставлення до навчання.

Особливе місце займають інтерактивні методи. Вони чи не найбільше відповідають вимогам компетентісно орієнтованого навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання мовленнєвих ігор, діалогів, мовних квестів, рольових ситуацій, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Інтерактивні вправи допомагають дітям з ІІІ швидше засвоювати нові слова, граматичні конструкції, закріплювати орфографічні навички у грі чи тренувальному форматі.

До ефективних інтерактивних методів навчання на уроках української мови належать технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні трійки, «два–чотири–всі разом», карусель, синтез думок, коло ідей, акваріум) та технології колективно-групової взаємодії (мікрофон, мозковий штурм, метод «навчаючи – вчуся», дерево рішень) й інші подібні форми організації навчальної діяльності.

Дійовими прийомами є мнемотехніка (асоціативні малюнки, кольорові символи), використання опорних схем, метод моделювання мовних ситуацій, артикуляційна та дихальна гімнастика, які сприяють розвитку звукомови, розширенню словникового запасу й формуванню граматично правильного мовлення.

Сучасні умови вимагають активного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання. Використання інтерактивних платформ (LearningApps, Wordwall, Genially, «Всеосвіта»), електронних словників, відеоуроків дає змогу урізноманітнити навчання, зробити його більш наочним, доступним і цікавим. Застосування мультимедійних презентацій, відеоуроків, аудіозаписів, віртуальних карток допомагає дітям з ІІІ краще сприймати матеріал, адже інформація подається в яскравій, образній формі, з опорою на зорові й слухові аналізатори.

Такі технології сприяють підвищенню емоційної включеності та мотиваційного компонента

навчання, що є надзвичайно важливим для дітей з обмеженими можливостями пізнавальної діяльності.

Складовою частиною інноваційних технологій є нестандартні уроки, які варто активно впроваджувати у навчання української мови. За даними досліджень періодичних видань, наукової літератури та досвіду роботи окремих вчителів спеціальних шкіл, найпоширенішими нестандартними формами організації навчання української мови є: урок-практикум; урок-подорож; урок-програма телепередач; урок-гра; інтегровані уроки; урок-казка; урок-інтерв'ю. О. Боряк зазначає, що ці нестандартні уроки української мови захоплюють уяву школяра, активізують його розумову діяльність, підвищують пізнавальний інтерес і сприяють кращому засвоєнню матеріалу [1, с. 27].

Важливою складовою є створення доброзичливої атмосфери, у якій дитина не боїться помилок і вчиться самокорекції через позитивну підтримку. Діти з ІП потребують емоційного комфорту та відчуття безпеки. Педагог має будувати стосунки з учнями на основі довіри, підтримки, визнання успіхів. Важливо створювати ситуації успіху; уникати перевантаження і нудьги; хвалити навіть за невеликі досягнення; використовувати невербальні способи схвалення (посмішка, аплодисменти, наліпка). Емоційна насиченість уроку підвищує інтерес до навчання, зменшує тривожність і сприяє засвоєнню матеріалу.

Отже, ставлення вчителя до освітнього процесу, його творчість і професіоналізм, його бажання розкрити здібності кожної дитини з ІП – це все і є головний ресурс, без якого неможливо

втілення сучасних підходів до методики навчання української мови таких учнів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дало змогу узагальнити теоретичні та практичні засади методики навчання української мови дітей з ІП. Сучасна методика навчання української мови дітей з ІП має бути гнучкою, варіативною та інноваційною. Її вдосконалення є важливою умовою підвищення якості спеціальної освіти, формування комунікативної компетентності та успішної соціалізації дітей зазначеної категорії.

У цілому, методика навчання української мови дітей з ІП повинна мати корекційно-комунікативну спрямованість, поєднувати навчальні та виховні завдання з розвитком мовлення, мислення, пам'яті, уваги та уяви учнів. Вона має базуватися на принципах наочності, доступності, системності, диференціації, індивідуалізації та практичної значущості засвоєних знань.

Її ефективність забезпечується комплексним поєднанням традиційних і сучасних методів, інтерактивних та ігрових технологій, використанням ІКТ й створенням позитивного емоційного середовища на уроці. Таке поєднання забезпечує всебічний розвиток мовлення, мислення, соціальної активності та сприяє успішній адаптації дітей у суспільстві.

Подальшим напрямом досліджень визначаємо інтеграцію методики навчання української мови з іншими освітніми галузями, зокрема природничою, мистецько-технологічною, соціальною і здоров'язбережувальною, з метою створення цілісного освітнього простору для дітей з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Боряк О. В., Білоножко О. М. Інноваційні форми організації навчання української мови в старших класах спеціальної школи. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. С. 24–28. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/0d644e08-71e2-4519-8234-61402a9d955b/download>
2. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями / навчально-методичний посібник / авт.: О. Чеботарьова, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, О. Мякушко, С. Трикоз, І. Сухіна, Н. Ярмола. За наук. ред.: О. Чеботарьової, І. Сухіної. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

© Гаяш О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 16.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Кляп Маріанна Іванівна,

ORCID ID: 0000-0003-4677-8718

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,

спеціальної та інклюзивної освіти

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНІСТЬ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ ТА ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

PRACTICE-ORIENTED LEARNING IN GEOGRAPHY AND NATURAL SCIENCE LESSONS AS A MEANS OF SOCIALIZATION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

У статті проаналізована практикоорієнтованість як специфіка вивчення географії та природознавства, яка дає можливість активно здійснювати соціалізацію школярів з порушеннями інтелекту. Детально розглядаються можливості програмового матеріалу з обох предметів для формування природничої компетентності випускників з порушеннями інтелектуального розвитку. Особливу увагу звернено на практичні складові змісту шкільної географічної та природознавчої освіти, які дають не лише можливості для корекції розвитку школярів з порушеннями інтелекту, але й для сприяння соціалізації даної категорії учнів у спільноту після завершення навчання в школі.

Практичні завдання та навчальні екскурсії як з географії, так і з природознавства розширюють кругозір підлітків з порушеннями інтелекту, сприяють їх профорієнтації, формують навички спільного виконання практичних завдань з виготовлення географічних макетів та моделей, проведення фенологічних та погодних спостережень, виготовлення календарів погоди, стендів та альбомів про природу та культуру рідного краю. Особливе значення для формування навиків соціальної адаптації мають практичні завдання з природознавства, пов'язані з роботою на пришкольній ділянці, доглядом за тваринами в живому куточку школи, доглядом за рослинами в приміщенні закладу освіти, вироблення навиків надання першої домедичної допомоги собі та іншим людям. Обидва предмети є дуже важливими у формуванні життєвих навичок випускників школи з порушеннями інтелекту.

Ключові слова: учні з порушеннями інтелекту, вивчення географії та природознавства, практикоорієнтованість, соціалізація, природнича компетентність.

The article explores practice-oriented learning as a distinctive feature of geography and natural science education that facilitates the socialization of students with intellectual disabilities. It examines the potential of curricular content in both subjects to foster natural science competence among learners with intellectual developmental disorders. Particular attention is devoted to the practical components of geography and natural science education, which not only support the correction of cognitive and behavioral development but also promote the social integration of this group of students into the wider community upon completing school.

Practical assignments and educational excursions in both subjects broaden the horizons of adolescents with intellectual disabilities, contribute to their vocational guidance, and foster teamwork skills through collaborative activities such as creating geographical models and mock-ups, conducting phenological and weather observations, preparing weather calendars, and producing displays and albums about the nature and culture of their native region. Especially valuable for developing social adaptation skills are natural science activities involving work on the school plot, caring for animals in the school's "living corner," tending plants within the educational institution, and learning to provide basic first aid to oneself and others. Both subjects thus play a crucial role in shaping essential life skills among school graduates with intellectual disabilities.

Key words: students with intellectual disabilities; geography and natural science education; practice-oriented learning; socialization; natural science competence.

Постановка проблеми. Одним з визначальних напрямів реформування системи освіти в Україні є реалізація інклюзивних підходів до навчання дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП), серед яких значний

відсоток – це школярі з порушеннями інтелекту. Сучасне українське суспільство вже усвідомило право цієї категорії дітей на здобуття якісної освіти в закладах освіти поблизу місця проживання родини. Однак частина з таких дітей в силу

різних обставин (характеру порушення, ступеня його вираженості, сімейних обставин тощо) можуть отримувати освітні послуги також і в спеціальних класах масових шкіл або в спеціальних закладах освіти. Де б не навчався здобувач освіти з ООП (спеціальний чи інклюзивний заклад), навчання цієї категорії школярів має враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку таких дітей, використовувати форми, методи і прийоми, які сприяють корекції наявного порушення психофізичного розвитку дитини та досягненню максимально можливого рівня засвоєння нею програмового матеріалу [4, с. 103].

У процесі формування всебічно розвиненої особистості важливе місце посідає формування природничої компетентності, яка характеризує здатність учнів вирішувати доступні соціально та особистісно значущі практичні й пізнавальні проблемні завдання, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа». Це в повній мірі можна віднести і до школярів з порушеннями інтелекту, для яких ця компетентність формується під час вивчення таких шкільних предметів як географія та природознавство. Для них змістом природничої компетентності є формування і розвиток знань про цілісність світу природи, опанування навички знаходити зв'язки між світом живої та неживої природи, між світом рослин, тварин та людиною, між наслідками діяльності людини і природою. Засвоєння природничих знань сприяє розширенню світогляду учнів, вихованню зацікавленості та оберегаючого ставлення до природи, розвитку спостережливості, пам'яті, уяви, мовлення, логічного мислення, вмінню аналізувати, узагальнювати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Опанування такими знаннями не тільки сприяє корекції наявних порушень інтелекту, а є стимулом до соціальної адаптації, зокрема через реалізацію практичної складової зазначених предметів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Дослідження проблем змісту навчального контенту з географії та природознавства у спеціальній школі для дітей з порушеннями інтелекту представлені у роботах В. Липи, В. Синьова, Т. Скиби. Корекційні можливості уроків географії у навчанні школярів з інтелектуальними порушеннями, вплив змісту програмового матеріалу на соціалізацію цієї категорії учнів досліджував І. Матвійчук. Подібну тематику мають наукові пошуки колективу авторів

Д. Завітренко, Н. Березенко, О. Нагорна, які підкреслюють значний потенціал географії для розвитку мисленнєвих процесів, розвитку уяви та пам'яті школярів з інтелектуальними порушеннями [1]. Вагомим є дослідження Л. Одинченко про взаємозв'язок уроків географії з позакласною роботою в практиці навчання і виховання школярів з порушеннями пізнавальної діяльності. Значно менше досліджена специфіка природознавства як предмету, що може дати вагомий потенціал не тільки для корекційної роботи, але й для соціальної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями. Можемо відмітити наукові пошуки науковиці С. Трикоз та вчителя-дефектолога О. Орлової в цьому напрямі. Питання практикоорієнтованості шкільних курсів географії та природознавства, використання їх для сприяння соціалізації школярів з порушеннями інтелекту в сучасних реаліях ще недостатньо представлено в працях вітчизняних науковців.

Мета статті: Проаналізувати можливості географії та природознавства для формування практичних вмінь та навичок учнів з порушеннями інтелекту, їх роль у процесі соціалізації цієї категорії здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Основне завдання сучасної загальноосвітньої школи відповідно до Концепції НУШ полягає у ретельному доборі навчального матеріалу за принципом життєвої доцільності й функціональності, в активізації ролі самостійного навчання. Варто також урахувати те, що для успішної реальної діяльності сьогодні недостатньо лише знань і умінь, необхідні ще віра в себе, у свої сили, здатність ухвалювати рішення, жити й працювати в колективі й зосереджувати свої зусилля на конкретних завданнях, виявляти проблему, вести самостійний чи спільний пошук способів її розв'язання, брати на себе відповідальність за результати дій і вчинків [6]. Такі якості треба максимально формувати під час навчання й у школярів з порушеннями пізнавальної діяльності, які сприятимуть їх професійному самовизначенню та адаптації у майбутньому самостійному житті [1, с. 143].

Структура і зміст програми з географії базуються на принципах неперервності й наступності шкільної географічної освіти, її інтеграції на основі міжпредметних зв'язків, гуманізації, урахування вікових можливостей учнів, практичної спрямованості. Пріоритетну роль географічному матеріалу, що має велике значення у здійсненні

проблемного навчання та самостійної роботи учнів, забезпечує єдність природоохоронної поведінки і краєзнавства, групових та індивідуальних форм навчання, використання дидактичних ігор як умови формування пізнавальних інтересів учнів у навчальній і виховній діяльності. Особливість географії як шкільного предмета полягає у тому, що закономірною умовою її засвоєння є наявність в учнів умінь використовувати різноманітні джерела інформації: текстові, картографічні, статистичні тощо [2, с. 31].

Після закінчення школи підліткам з інтелектуальними порушеннями треба буде брати участь в усіх видах і формах соціального життя на рівні з іншими членами суспільства, вступати в більш складні економічні відносини як на виробництві, так і в побуті. В зв'язку з цим гостро постає соціально-педагогічна необхідність підготувати випускника спеціальної школи або інклюзивного класу до реального життя в нових соціокультурних та економічних умовах. Таке завдання покликаний виконати курс шкільної географії, який надає знання соціально-економічного спрямування, створює усвідомлений цілісний образ своєї країни на основі розгляду та налізу її основних компонентів – природи, населення, господарства.

Оволодіти природничими компетентностями, вміннями і навичками, спрямованими на адаптацію до реального життя, можливо лише у процесі виконання практичних завдань. Учні з порушеннями інтелекту при допомозі вчителя використовують різноманітні засоби навчання, вчать за їх допомогою отримувати нові, посилюють знання, й закріплювати їх у відповідних компетентностях. Практичні завдання передусім скеровані на формування вмінь і навичок аналізувати та виготовляти моделі географічних об'єктів і процесів, виконувати завдання на контурних картах, шукати необхідну інформацію в Інтернеті.

Практичні роботи, проведені в процесі вивчення географії школярами з порушеннями інтелекту, спрямовані на те, щоб озброїти учнів необхідними практичними уміньми й навичками, які вони могли б використовувати у своїй подальшій діяльності. З самого початку вивчення географії необхідно організувати систематичні спостереження за природою своєї місцевості, за погодою, що фіксуються в календарі природи, працюю людей у найближчому оточенні і продовжувати ці спостереження впродовж всього періоду навчання. Такій же меті

підпорядковуються з навчальні екскурсії, тематика яких передбачена навчальною програмою з географії [7].

Тематика практичних робіт на екскурсії дуже різноманітна, але відповідає віковим та пізнавальним можливостям учнів з інтелектуальними порушеннями. Якщо в 6 класі школярі починають з виготовлення плану класу та шкільної ділянки, вимірювання відстаней на плані та місцевості, то в 7 класі їм пропонують встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між природними та соціальними явищами, а в 9 класі вони вже мають розробити схему галузевої структури народного господарства свого краю. Упродовж цих років школярі виготовляють модель земної кулі та вулкана з пластиліну, з мокрого піску моделі річки, яру, озера, ставка, пагорба, виготовляють стенди та альбоми про природу та культуру рідного краю. Великий також об'єм навчальних завдань, що виконуються на контурній карті [7]. Усі завдання щодо виготовлення макетів та моделей, стендів та альбомів, куточків та календарів школярі виконують у груповому форматі, співпрацюючи один з одним, шукаючи необхідну інформацію під керівництвом вчителів, узгоджуючи свої дії та позиції з сокласниками. Саме це і є ті методи і прийоми роботи, що позитивно впливають на корекцію розвитку та соціалізацію школярів з інтелектуальними порушеннями. Учні планують свою роботу і утримують послідовність дій у своїй свідомості до закінчення завдання (корекція і розвиток пізнавальних процесів та мисленнєвих операцій), обговорюють роботу з учителями та сокласниками (розвиток лексики та зв'язного мовлення), злагоджено працюють для виконання завдання (розвиток моторики, виховання наполегливості, цілеспрямованості, організованості). Відбувається також формування естетичних почуттів, бо всі макети, моделі, стенди та альбоми мають бути охайними, придатними для демонстрування в класі або кабінеті. Не можна не враховувати і позитивні емоції, які виникають в учнів з порушеннями інтелекту, коли вони бачать свою завершену роботу, яка приносить користь іншим. Усе це є стимулом до подальшої співпраці у виконанні спільних шкільних проєктів, а отже, сприяє соціалізації в майбутньому випускника, що має інтелектуальні порушення.

Специфіка природознавства як навчального предмету визначена його змістом: вивчення конкретних об'єктів (рослин, тварин, людини),

складних явищ живої природи та її розвитку. Використовуються особливі форми організації навчальної роботи (різні види екскурсій, обов'язкова позаурочна робота на пришкольній ділянці та у шкільному куточку живої природи, позашкільні заняття в природі), переважання наочно-практичних методів на уроках, наявність спеціальної навчально-матеріальної бази (кабінет природознавства, куточок живої природи, пришкольня навчально-дослідна ділянка, теплиця тощо).

Завдання вивчення природознавства у спеціальній школі визначають доцільність комплексного підходу до їх розв'язання. Зокрема, освітньо-практичне завдання вивчення цього предмету полягає у формуванні у школярів системи елементарних природознавчих знань та практичних умінь прикладного характеру. Розв'язання корекційно-розвиткових завдань в процесі навчання природознавства учнів з порушеннями психофізичного розвитку пов'язане з проведенням відповідних заходів із врахуванням вікових та особистісних якостей дитини. У виховному плані цілі реалізуються шляхом морального, трудового, екологічного, трудового виховання на уроках природознавства [3, с. 87].

Методичні умови, що сприяють подоланню недоліків у природознавчих знаннях учнів, вимагають постійно включати у зміст робочих уроків самих різноманітних практичних дій, їх комплексного використання і спрямованість на розвиток у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку самих різноманітних практичних дій, які спрямовані на розвиток в учнів з порушеннями інтелекту пізнавальної діяльності.

Практичні методи навчання природознавства учнями з порушеннями інтелекту реалізуються як складна взаємодія слова, наочних посібників, карт, інших технічних засобів навчання, що організовуються і спрямовуються вчителем. Методичними вимогами щодо проведення практичних робіт є необхідність чіткої та точної інструкції для школярів про завдання, яке потрібно виконати, різноманітність пропонованих практичних робіт за змістом та способом їх виконання учнями (фронтально і за вказівкою педагога, індивідуально або за інструкційною картою); поступовий розвиток у школярів вміння працювати самостійно; надання своєчасної допомоги школярам з метою виправлення допущених недоліків; навчання учнів раціональним способом виконання пропонованих завдань; звіти старшокласників про виконану

роботу, виконання ними тих або інших практичних дій.

Види практичних робіт із природознавства у спеціальній школі: спостереження з подальшою фіксацією явищ, що сприймалися, у щоденнику; вправи з розпізнавання і розподілу природних об'єктів, що вивчаються; проведення нескладних експериментів (розв'язання поставлених проблем через дослід). Учні також приймають участь у шкільній суспільно-корисній праці. Вона полягає у постійній роботі учнів з озеленення класу та школи (висадка кімнатних рослин та догляд за ними); робота учнів на пришкольній навчально-дослідній ділянці (осіння та весняна), в шкільному саду; виготовлення наочних посібників для кабінету [5].

Позашкільна суспільно-корисна праця з природознавства спрямована на залучення учнів до охорони природи рідного краю і проведення постійних акцій щодо її охорони. Зміст роботи щодо охорони природи учнями: висадка учнями дерев і кущів для створення живих огорож, Організація охорони мурашників, птахів та інших корисних тварин; практичні роботи щодо очищення лісу від сухих гілок, сміття, участь у боротьбі з шкідниками і бур'янами. Але найбільшої значимості, на мою думку, займають практичні завдання з курсу 9 класу, спрямовані на охорону життя і здоров'я самих вихованців: перша домедична допомога при ушкодженнях опорно-рухового апарату, підрахунок частоти пульсу та вимірювання артеріального тиску, перша домедична допомога при кровотечах, при харчових отруєннях [5]. Рекомендується провести екскурсію в медичний пункт, який знаходиться в школі, для ознайомлення дітей з роботою медичного персоналу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення географії та природознавства в умовах Нової української школи потребує нового розуміння концепції освіти в сучасній школі. Географія та природознавство – це єдині навчальні предмети у загальноосвітній школі, які допомагають особистості учня навчитися комплексно аналізувати, моделювати і прогнозувати як природні, так і соціально-політичні явища на трьох рівнях узагальнення: локальному, регіональному і глобальному. Практико-орієнтованість цих предметів дає змогу сформувати в учнів життєво важливі компетентності, що сприяють профорієнтації школярів та допоможуть соціалізуватися після закінченні школи в суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Завітренко Д., Березенко Н., Нагорна О. Корекція інтелектуальних порушень в учнів спеціальної школи на уроках географії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 213 (2024). С.141–146.
2. Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії у допоміжній школі: Наук.-метод. посібник / Укл. В.О. Липа. К.: ІЗМН, 1996. 52 с.
3. Методика навчання природознавства у старшій школі: методичний посібник./ [К.Ж. Гуз, О.С. Гринюк, В.Р. Ільченко та ін.]. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
4. Миронова С., Чопік О. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. 2-е видання, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. 332 с.
5. Навчальна програма для 5-9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (6-7 класи). Природознавство. / Укл.: Г.О. Блеч, С.В. Трикоз. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2015. 21 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
7. Програми з географії для 6-9 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (автори Липа В.О., Одиниченко Л.К.). К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2009. 38 с.

© Кляп М. І.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Mudryk Daryna Pavlivna,

ORCID ID: 0000-0002-4962-1620

*Doctor of Philosophy,**Senior Lecturer, Department of Foreign Languages**National University of Water Management and Nature Resources Use*

PEDAGOGICAL ETHICS IN THE AGE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: CAN A LECTURER REMAIN AN AUTHOR?

ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА У СВІТІ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ: ЧИ МОЖЕ ВИКЛАДАЧ ЗАЛИШАТИСЯ АВТОРОМ?

The article examines the phenomenon of pedagogical ethics in the context of the rapid integration of generative artificial intelligence (GenAI) into higher education. The changes brought by tools such as ChatGPT, Grammarly, and Copilot transcend technical modernization: they affect the nature of authorship, the structure of academic integrity, assessment systems, and the professional identity of the lecturer. The author raises a key question: Can a lecturer remain an author in a world where part of the text, decisions, and instructional scenarios are produced by a machine? The study substantiates the thesis that a lecturer's ethical standing in the digital age is not merely defined by the degree of technological proficiency, but by the unique capacity to preserve human subjectivity, accountability, and transparency, making the lecturer's role more crucial than ever.

The paper argues that the key threat to contemporary academic integrity is not the use of AI per se but the loss of a human sense of authorship, when knowledge ceases to be associated with personal contribution and moral responsibility. To address this challenge, a new integrative E³-Author model (Ethical – Empathic – Evidence-based Authoring Model) is proposed for university lecturers. The model establishes a multi-level system of actions that ensures the ethical sustainability of pedagogical authorship under conditions of digital co-creation.

The ethical level of the model sets the norms of human–technology interaction: a deliberate decision to employ AI, transparent documentation of the process, final human oversight, and readiness to explain the provenance of each fragment. The empathic level emphasizes humanity and the moral connection between the lecturer and the produced material. The evidence-based level entails accountability: the lecturer retains versions, drafts, prompts, conducts fact-checking, and is ready to demonstrate the creation process. Within the model, practical implementation mechanisms are proposed:

- Ethical audit of instructional materials as a form of collective reflection without a punitive thrust;
- Ethical disclosure—a brief description of how AI was used at the end of a course or article;
- Reflective assessment—stage-by-stage recording of the contributions of students and lecturers;
- Community of practice—departmental and inter-university platforms for discussing new standards of academic ethics.

As a result, the university receives not a set of prohibitions but a support system for professional autonomy in which ethics rests on trust and transparency.

The proposed model aligns with a humanistic paradigm: education must remain human-centered, and technologies should serve as instruments for empowerment rather than control. The E³-Author approach does not deny AI's role but places it within a framework of accountability and co-creation, where the lecturer retains the status of the chief moral agent of the educational process. Practically, the model enables universities to integrate GenAI without jeopardizing integrity while laying the groundwork for new assessment formats—oral, process-based, and multimodal—that improve learning quality and simultaneously curb misuse, providing a practical and effective solution for the challenges of the digital age.

The E³-Author model offers a universal scaffold for rethinking the lecturer's role as a moral leader, facilitator of integrity, and guarantor of educational quality. Prospects for further research include validating the model across academic disciplines, developing indicators of the “sense of authorship,” and analyzing relationships among empathy, process transparency, and academic trust. Globally, the approach can serve as a conceptual basis for a new pedagogy of AI-era ethics—one that fuses innovation with humanity, inspiring hope for a future where technology and ethics coexist harmoniously.

Key words: pedagogical ethics; artificial intelligence; academic integrity; lecturer authorship; ethical responsibility; Generative AI; transparency; human-centered education; evidence-based education; digital age.

У статті розглянуто феномен педагогічної етики в контексті швидкого впровадження генеративного штучного інтелекту (GenAI) у систему вищої освіти. Зміни, зумовлені появою таких інструментів, як ChatGPT, Grammarly, Copilot, виходять за межі технічної модернізації: вони впливають на природу авторства, структуру академічної

добросовісності, систему оцінювання та професійну ідентичність викладача. Авторка порушує ключове питання: чи може викладач залишатися автором у світі, де частину текстів, рішень і навчальних сценаріїв генерує машина. Дослідження обґрунтовує тезу, що етичний статус викладача у цифрову добу визначається не ступенем технологічного володіння, а здатністю зберігати людську суб'єктність, відповідальність і прозорість.

У роботі визначено, що ключовою загрозою сучасної академічної добросовісності є не саме використання ШІ, а втрата людського відчуття авторства, коли знання перестає асоціюватися з особистісним внеском і моральною відповідальністю. Для подолання цього виклику пропонується нова інтегративна модель E³-Author (Ethical – Empathic – Evidence-based Authoring Model), орієнтована на викладачів університетів. Модель формує багаторівневу систему дій, що забезпечує етичну сталість педагогічного авторства в умовах цифрової ко-творчості.

Етичний рівень моделі визначає норму взаємодії людини з технологією: усвідомлене рішення про використання ШІ, прозоре документування процесу, фінальний людський контроль і готовність пояснити джерело кожного фрагмента. Емпатійний рівень акцентує на людяності й моральному зв'язку між викладачем і створеним матеріалом. Доказовий рівень моделі пов'язаний із підзвітністю: викладач зберігає версії, чернетки, промпти, здійснює факт-чекінг і готовий демонструвати процес створення матеріалу. У межах моделі пропонуються практичні механізми впровадження:

- етичний аудит навчальних матеріалів як форма колективної рефлексії без карального змісту;
- етичне декларування – короткий опис способу використання ШІ у кінці курсу або статті;
- рефлексивне оцінювання – поетапна фіксація власного внеску студентів і викладачів;
- спільнота практики – створення кафедральних і міжуніверситетських платформ для обговорення нових стандартів академічної етики.

У результаті університет отримує не набір заборон, а систему підтримки професійної автономії, у якій етика ґрунтується на довірі та прозорості.

Розроблена модель узгоджується з гуманістичною парадигмою: освіта має залишатися людиноцентричною, а технології – слугувати засобом розширення можливостей, а не контролю. Підхід E³-Author не заперечує роль ШІ, але вводить його у рамку підзвітності й співтворчості, де викладач зберігає статус головного морального агента освітнього процесу. З практичного погляду модель дозволяє університетам інтегрувати GenAI без загрози для добросовісності, а також створює підґрунтя для нових форматів оцінювання – усних, процесних і мультимодальних – які підвищують якість навчання й одночасно запобігають зловживанням.

Модель E³-Author пропонує універсальний каркас для переосмислення ролі викладача як морального лідера, фасилітатора добросовісності та гаранта якості освіти. Перспективи подальших досліджень полягають у валідації моделі в різних академічних дисциплінах, розробленні індикаторів «відчуття авторства» та аналізі взаємозв'язку між рівнем емпатії, прозорістю процесу й рівнем академічної довіри. У глобальному вимірі запропонований підхід може слугувати концептуальною основою для формування нової педагогічної етики доби штучного інтелекту – етики, що поєднує інновацію з людяністю.

Ключові слова: педагогічна етика; штучний інтелект; академічна добросовісність; авторство викладача; етична відповідальність; Generative AI; прозорість; людиноцентрична освіта; evidence-based education; цифрова доба.

Problem Statement. Generative artificial intelligence (GenAI) is rapidly reshaping the educational landscape, offering new possibilities for university lecturers. It affects the ways knowledge is produced, verified, and disseminated, and while it sharpens ethical dilemmas, it also presents opportunities for innovation. If part of the creative and cognitive operations—from structuring texts to stylistic editing—is performed by algorithms, it's not just a challenge but a chance to enhance the educational process. This is not merely a technical or pedagogical question but primarily a moral-philosophical one, as it touches the fundamental value of education—trust in the human as the source of meaning.

In what follows, ethical authorship is understood as the set of lecturer decisions and actions (conception, content selection, interpretation, final approval) for which the lecturer bears moral responsibility. This includes the responsibility to disclose AI's role, which is construed as a brief public account of

where and how AI was used. Process tracing, which denotes a minimal bundle of artifacts—from plan to final version—that reflects the trajectory of the work's production (drafts, change logs, comments, prompts without sensitive data), is also part of this responsibility. Human agency, a key component of ethical authorship, refers to the author's right and duty to make final decisions and to bear responsibility for the content.

The problem of authorship in the AI context is intertwined with the broader issues of academic integrity, lecturer professional identity, and the quality of the educational process. Universities worldwide face a challenge: how to reconcile innovation and technological efficiency with humanity, transparency, and responsibility? Simultaneously, traditional assumptions about assessment, creativity, and instructional roles are being reassessed. The lecturer is no longer merely a source of knowledge, but a curator of human–technology interaction, mediating

between ethical norms and digital practices. It's crucial to maintain the lecturer's role in decision-making to ensure the preservation of their professional identity.

Analysis of Recent Studies and Publications (Literature Review). Recent research highlights the urgent need to reconsider authorship, academic integrity, and responsibility in the age of generative AI. COPE's (2023) position statement explicitly outlines that AI tools cannot be credited as authors and stresses the importance of transparent disclosure of their use, reaffirming the central role of human agency in scholarly work (Committee on Publication Ethics, 2023). Similar principles are reflected in the guidelines of the International Committee of Medical Journal Editors (2023), which emphasize that authorship requires intellectual contribution, accountability, and the ability to take responsibility for the published content. Empirical studies also shed light on psychological and ethical challenges: Draxler et al. (2024) describe the "AI ghostwriter effect", demonstrating that users often do not perceive generated text as their own, which undermines ownership and moral accountability. Within the educational sphere, Kofinas, Tsay, and Pike (2025) show that AI threatens traditional forms of authentic assessment, prompting higher education to move beyond control-based approaches toward assessment designs that cultivate responsibility and critical thinking. Complementing this, UNESCO's guidance (Miao & Holmes, 2023) underscores the necessity of human-centred approaches, advocating for transparency, ethical use, and protection of human dignity in AI-supported learning environments. Quality assurance bodies also warn of systemic risks: TEQSA's 2024 report identifies generative AI as an evolving threat to academic integrity and proposes immediate actions aimed at rethinking institutional policies. Additionally, technical evaluations by Weber-Wulff et al. (2023) reveal that AI-detection tools remain unreliable and prone to false positives, positioning them as supplementary but not definitive mechanisms for integrity enforcement. Together, these sources suggest a clear trend: sustainable academic integrity in the AI era cannot rely solely on prohibition or detection technologies; instead, it requires holistic frameworks that combine ethical reflection, process transparency, and accountability. International documents emphasize that AI should support, not replace, human agency. In practice, however, the so-called ghostwriter effect is increasingly observed,

whereby GenAI users do not experience a sense of ownership over AI-generated texts. This leads to moral disorientation: on the one hand, the lecturer loses a feeling of control over outcomes; on the other, they do not deem it necessary to disclose AI's role. This situation undermines the foundations of academic integrity and calls for a renewed pedagogy of ethics based not on prohibition but on awareness, emphasizing the urgency of the situation [2].

Aim of the Article. The aim of the article is to conceptualize and substantiate the E³-Author model as a framework for preserving ethical lecturer authorship in the era of generative AI, ensuring transparency, human agency, and responsible pedagogical practice.

The task, then, is to balance ethical norms and practical expediency, control and trust, technological assistance and human authorship. Hence, exploring the ethical dimensions of pedagogical authorship in the AI era is not only timely but conceptually necessary for understanding the future of education. The problem of authorship in the age of GenAI becomes central to pedagogical ethics because AI increasingly intervenes in producing instructional materials, editing texts, and even evaluating student work. To preserve the intellectual autonomy of the lecturer, it is crucial to clarify what "lecturer authorship" means when a powerful generative instrument operates alongside. In this context, operationalizing authorship presupposes distinguishing between elements of pedagogical creativity that may be automated and those constitutive of human professional action—conception, meaning-making, responsibility, and public accountability.

Presentation of the Main Material. Traditionally, lecturer authorship encompasses several inter-related dimensions: forming the idea and aim of instructional material, selecting and structuring content, linguistic-stylistic design, editing, and moral-professional responsibility for the final product. Together, these aspects construct the image of the lecturer as thinker, creator, and mediator between knowledge and student. With the advent of ChatGPT, Grammarly, Copilot, and other LLM systems, certain operations—drafting, stylistic polishing, or translation—are performed faster and more accurately, which raises the question of whether the lecturer remains an author if part of the work is done by a machine.

In real educational practice, AI's role is increasingly reduced to generating initial text or providing stylistic assistance. A lecturer may use AI to design a course structure, select topics, prepare a draft

lecture introduction, or translate terms, and then independently edit the output to align it with learning goals. In this model, the educator is no longer an “isolated author” in the classical sense but rather a curator or facilitator who interprets and verifies AI results, integrating them into an overarching concept. Yet precisely this curatorial role preserves the essentials—human control over idea, content, and responsibility.

According to updated ethical standards and recommendations, AI cannot be considered a co-author of academic or instructional materials, even when its contribution is substantial. The lecturer must clearly describe how AI was used and assume full responsibility for the accuracy and reliability of results. This means that while AI can assist in content creation, it cannot be given the same legal and ethical status as a human co-author. Such an approach transforms authorship from a formal signature under a text into a moral-professional stance requiring transparency and self-reflection. Accountability to audiences, colleagues, and students becomes no less important than the fact of creative participation itself [1; 3].

Users’ subjective sense of authorship decreases when interacting with AI: people often do not perceive the generated text as “theirs,” even when they actively engage with the system. This creates a cognitive and ethical gap between the machine’s *de facto* involvement and the official attribution of authorship. In pedagogical practice, this gap can have serious consequences: if a lecturer ceases to feel like the author of instructional materials, engagement, motivation, and responsibility for content gradually diminish. Hence, one condition for preserving pedagogical ethics is sustaining the author’s emotional connection to the text through active editing, interpretation, and personal involvement at every stage of material creation [2].

Another crucial issue is the boundary of delegation. Generative systems may help formulate phrases, explain rules, and select examples but must not independently determine learning objectives or course content. Responsibility for the conception, logic, selection of facts, and adherence to academic standards rests with the lecturer. Preserving lecturer autonomy entails that the human makes final decisions and bears ethical responsibility for consequences [5]. Practically, this implies transparent documentation: the lecturer can retain drafts, versions, and change logs indicating which elements were generated or edited by AI. Such practice not only supports academic integrity but also enables

auditors or peers to trace text evolution. The shift should be from punitive methods, where mistakes are penalized, to preventive and educational strategies grounded in trust, transparency, and co-responsibility. This means creating an environment where mistakes are seen as opportunities for learning and improvement, and where all stakeholders are involved in the decision-making process [7].

Thus, preserving the lecturer’s authorial role entails not merely formal control but conscious adherence to principles of transparency, agency, responsibility, and accountability. The lecturer may use generative AI as a partner tool yet must remain the initiator of meanings and bearer of pedagogical responsibility. The key ethical boundary is the moment at which the human makes the final decisions regarding content and publication. If that control is forfeited, authorship dissolves, and pedagogical activity degenerates into the technical administration of another’s text.

The path to preserving ethical authorship lies not through prohibitions but through redesigning educational practice: creating conditions under which lecturers and students become co-creators of knowledge rather than consumers of ready-made products. Awareness of one’s role, critical reflection on AI’s contribution, process documentation, and open disclosure of tools used shape a new pedagogical culture—a culture of responsible authorship [4; 6].

Lecturer authorship in the AI age does not disappear—it transforms. It relinquishes traits of absolute individualism while acquiring new ethical content—honesty, transparency, and co-authorship – without losing human agency. The human must remain the chief value of contemporary education, and technology—merely a means of development. Accordingly, a lecturer who understands and controls AI’s role not only remains an author but affirms a new form of ethical authorship in which creativity and responsibility are mutually reinforcing.

One of the most challenging moral-psychological issues of the digital age is the ghostwriter effect, in which users of generative AI do not feel like the authors of the texts they produce, even though they initiated the process, set instructions, revised, and approved the result. This paradox exposes a deep rift between a person’s actual participation in content creation and their subjective sense of authorship. Under conditions of active interaction with a generative system, most users do not identify themselves as authors and perceive the material as “alien.” This psychological shift triggers a range of ethical problems in education: Who is the author of

an instructional text—the lecturer who initiated and revised it, or the algorithm that technically realized the material? Is disclosure necessary if the user does not feel like an author and does not recognize the program as a co-author [2]?

When human participation is reduced to a minimum—for instance, to a brief prompt or to accepting the text without changes—authorial self-identification disappears. In pedagogical practice, this means that a lecturer who does not undertake critical verification or creative adaptation gradually loses not only the sense of authorship but also responsibility for content. The educational process then becomes outsourced intellectual labour, with technology acting as a “phantom author” in place of the human.

The ethical danger lies not only in losing a sense of authorship but also in the reluctance to disclose AI use openly. The vast majority of participants do not disclose the involvement of generative systems, even when they objectively acknowledge their contribution. This indicates a deficit of transparency norms that transfers to academia. When a lecturer or student conceals AI use, a double ethical dilemma arises: first, the perception of one’s intellectual contribution is distorted; second, verification of factual accuracy and sources becomes impossible because the algorithm may produce “hallucinations”—fabricated citations and references.

International standards of academic integrity clearly state that AI cannot be a co-author of scholarly or educational texts. At the same time, they oblige the person using such tools to disclose the nature of their use in “Methods” or “Acknowledgements” sections. This transparency balances ethical duty and respect for human labour: the author retains authorship while acknowledging the technology’s auxiliary role. Pedagogically, this means that a lecturer may use AI to optimize routine tasks but should inform students and colleagues about the extent of such use to avoid doubts about integrity [3].

In practice, such a declaration may be brief, laconic, and non-punitive, e.g.: “Some language edits and structural suggestions in this instructional material were generated with the aid of a generative AI system; all final revisions and factual verification are the author’s”. This format ensures openness without diminishing the human role. Human agency and responsibility are foundational principles of ethical AI use: “technologies should augment rather than replace human judgment”. Through open disclosure, the lecturer turns AI use from a hidden risk into a learning resource, modelling honest human–machine collaboration for students [5].

However, the ethics of disclosure is not limited to formal statements. It rests on internal awareness of the boundary between assistance and substitution. If AI were used only for grammar editing or translation, a brief mention would suffice; if the generative system developed concepts, arguments, or conclusions, the lecturer must indicate this more explicitly—thereby preserving transparency to the community. This approach supports a pedagogical rather than punitive logic of integrity, where acknowledging technology use becomes a norm of professional culture.

An additional dimension of the ghostwriter effect is the psychological fear of “losing face” in front of colleagues. Many lecturers avoid disclosure, fearing it will be seen as incompetence or laziness. This fear breeds a new form of digital stigma—practices in which openness about innovation may entail reputational risk. Consequently, the ghostwriter effect is reinforced by a dual shadow: first, a person feels alienated from the text; then, they feel unable to speak openly about it. Overcoming this fear is possible only through institutional support for transparency—university policies should articulate clear, non-discriminatory rules on AI disclosure, backed by pedagogical rather than punitive motives.

Emphasis should shift from detection to design of learning: conditions must be created in which openness is not punished but encouraged. Acknowledging one’s AI use becomes part of professional reflection rather than a threat to integrity. Research supports this pivot, showing that even authentic assessment forms cannot deter misconduct if there is no dialogue about values and responsibility. In this sense, the ethics of disclosure is not a bureaucratic requirement but an instrument for cultivating trust between lecturer and student, engaging the audience in a participative and meaningful dialogue.

The ghostwriter effect, coupled with the deficit of disclosure practices, forms a new ethical crisis in higher education: people lose the sense of authorship while fearing to acknowledge AI’s involvement. This crisis can be overcome only by moving from a policy of prohibitions to a policy of partnership, in which disclosure becomes a norm of mutual trust. The lecturer remains an author not by entirely rejecting AI but by competently managing co-creation, thereby empowering educators to navigate the AI landscape with confidence.

One of the most acute issues in contemporary education concerns controlling AI use and

morally acceptable responses to possible misuse. An academic-integrity system built on a punitive logic increasingly conflicts with new technological realities. Since tools can produce credible text in seconds, educational communities gravitate to another technology—AI detectors designed to expose automatically generated text. Such an approach, however, merely creates an illusion of control and produces a new ethical crisis centered on the risk of false accusations, violations of human dignity, and erosion of trust between lecturers and students.

Instead of an “ethics of suspicion”, which breeds mistrust and undermines the learning environment, a shift is needed toward learning design and process-based assessment (drafts, versioning, oral defenses, peer assessment) in which human agency and responsibility are central [6]. The chief safeguard is transparent disclosure of AI’s role: concise, non-punitive statements about what was automated and what remained an authorial decision, combined with process tracing (plans, non-sensitive prompts, change logs) [3; 5]. This combination preserves the sense of authorship, renders contributions verifiable, and reduces incentives to misuse by moving AI from the realm of hidden risk to that of a learning resource [2].

The essence of this ethical transformation lies in recognizing that automatic punishment is incompatible with pedagogical responsibility. Punishment unaccompanied by learning has no formative effect. Replacing punitive approaches with practices of discussion and joint analysis dispels AI-related fears. Institutional procedures must be rethought to support this model. At the policy level, this may entail establishing ethical codes for AI use that guarantee the right to explanation and appeal, a principle of evidentiality, and obligations to document the creation process (drafts, versions, logs). Such measures restore trust and minimize the risk of false accusations.

All this calls for a new pedagogical lexicon in which “honesty” and “responsibility” cease to function as instruments of punishment and become modes of self-expression. A lecturer who refuses blind faith in detectors reclaims the role of moral mediator. The task is not to expose but to guide; not to judge but to teach. The sense of authorship is strengthened where people actively engage with content. Likewise, the sense of integrity grows when students are involved in the process rather than suspected in every line, fostering a sense of inclusivity and collaboration in the learning process.

In sum, the ethics of punishment are a relic of the industrial era, which sought to standardize behaviour. In the age of AI, such a strategy not only fails but contradicts the essence of education as a space of freedom and responsibility. Genuine pedagogical ethics lies not in identifying violators but in cultivating reflective and honest people capable of using technologies ethically. Education must foster critical consciousness rather than blind obedience. This is the best protection against misuse: a person who recognizes their responsibility need not fear remaining honest.

With the rise of generative systems, academic assessment has entered a crisis of trust. For decades, “authentic” forms—essays, reports, analytical memos—were considered reliable but are now vulnerable to automatic text generation. This raises questions not only about technical controls but also about the nature of pedagogical evaluation itself: What exactly do we assess—knowledge or ethical responsibility? Moreover, can a university preserve humanity in its assessment system while relying on algorithms?

Research shows that even the most carefully designed “authentic” assessments—tasks ostensibly testing real professional competencies—do not guarantee integrity. Generative systems can complete such tasks faster, more precisely, and often with greater structure than students. However, the mere fact of AI use is not evidence of cheating; the key problem is the absence of pedagogical dialogue about acceptable and ethical ways to integrate such tools into learning [4].

The main risk to academic integrity is not AI use but outdated assessment methods that incentivize students to take shortcuts. When evaluation is reduced to a one-off written product created apart from the process, it tacitly encourages using generative systems as a shortcut to the result. Under such conditions, technology becomes not a partner in learning but a temptation to substitute [6].

Therefore, the question is not how to ban AI but how to change the logic of assessment. We must transition from a control model to a developmental one, where evaluation records not only results but also the processes of thinking, inquiry, and self-correction. One of the key principles of digital education is the development of metacognitive self-awareness and ethical responsibility. These, rather than technical prowess, should be central in assessment.

Empirical observations indicate that the highest levels of academic honesty are demonstrated by students embedded in continuous process-based

assessment, where ideas, drafts, versions, and reflections are evaluated in stages. Process tracing (versioning, change logs, drafts) is the most effective evidence of human participation. In such a system, AI can remain a tool of assistance rather than substitution.

A practical solution is a gradual shift to multimodal assessment—combining written, oral, project-based, and reflective tasks. When students must present their product in diverse formats—oral presentations, videos, discussions, peer reviews—AI’s role diminishes because it cannot fully replicate individual experience and an authentic communicative style. These formats foster trust between student and lecturer by showcasing not an “ideal text” but a process of growth.

A vital component of ethical assessment is the transparent disclosure of AI use. Openly noting the role of algorithmic tools removes suspicion and redirects attention to content rather than text provenance. The lecturer can introduce a mandatory element in assignments: a brief author’s comment on whether and how AI was used. Such reflective statements enhance ethical awareness and make disclosure part of evaluation. When a student candidly describes their use of AI, they demonstrate the capacity to think critically about their activity—an authentic criterion of mature thinking [3].

The theoretical basis for the new assessment model is ethical authorship, developed at the intersection of pedagogical ethics and digital studies. It rests on four principles: transparency, agency, responsibility, and co-creation. The student must not only produce an output but also understand how it was produced; the lecturer must not only grade a text but also direct attention to the thinking process. Thus, assessment becomes a shared reflection on the ethical use of knowledge and technology.

The ghostwriter effect illustrates that loss of authorship occurs when people are detached from the process. Assessment should therefore be designed so that students cannot fully delegate content creation to a machine while simultaneously recognising the value of their own participation. This can be achieved through staged work: plan, draft, feedback, public defence, and reflection. Each stage captures human contribution and reinforces a sense of authorship [2].

It is crucial that the new assessment system rewards responsible AI use rather than punishes AI use per se. If a student uses a generative tool for ideation, data analysis, or language editing and discloses it clearly, this should be regarded as

ethical practice, not a violation. The university’s task is to teach people to use tools judiciously, consciously, and with respect for authorship and truth. Pedagogically, this fosters new motivation for learning. The student begins to see assessment not as a threat but as an opportunity for self-knowledge. The lecturer, in this context, plays a pivotal role as a mentor, helping to reframe the role of technology in knowledge creation. In this way, a pedagogical ecosystem emerges where trust and honesty are habits rather than mere regulations.

Reorienting assessment also entails introducing peer assessment. When students evaluate each other’s work, they notice nuances of style and thought that are hard for a machine to imitate. This amplifies shared responsibility and mutual accountability, fostering a sense of connection among students. Peer assessment positively affects intrinsic motivation and reduces the risk of dishonest behaviour because the social context functions as a moral filter.

Accordingly, an assessment that reduces misuse is not a technological but an ethical category. Its effectiveness is measured not by detector accuracy but by the level of trust among participants in the educational process. If students know that the lecturer treats them as partners and is ready to discuss AI openly, they are less inclined to deceive. This once again affirms the human-centred principle: education must be grounded in mutual respect and co-creation, fostering a sense of security and confidence among the participants.

Ultimately, the new assessment model must restore the ethical meaning of pedagogical work. It shifts emphasis from suspicion to trust, from punishment to support, from automated control to conscious responsibility. As with authorship, the key is not to reject technology but to interpret its ethical role. AI can become a mirror of human honesty: the higher the levels of openness and reflection, the less room for misuse. Assessment should be an instrument of such openness. This pedagogical mechanism does not punish but helps one become a responsible author in a world where anyone can generate text, yet only a human can answer for it.

The ethical compass of educational activity has always formed at the intersection of law, morality, and professional culture. In the context of GenAI, these orientations require rethinking: technologies have transformed not only how knowledge is created but also how responsibility is understood. Hence, there is a need for a renewed normative-axiological

framework that connects legal standards of academic integrity, international ethical documents, and humanistic principles of education. This framework not only delineates boundaries of the permissible but also defines the moral horizon of university culture, within which AI use becomes part of a broader conversation about human dignity, trust, and autonomy.

Pedagogically, the lecturer becomes not only an author but also a model of ethical behaviour for students. By openly disclosing AI use while remaining responsible for content, the lecturer demonstrates a new type of professional honesty—honesty grounded in transparency rather than prohibition. This approach aligns with the university's humanistic tradition as a community where knowledge is a collective achievement and the ethics of cooperation outweigh those of competition.

The ethics of assessment should be based not on detection but on task design that cultivates critical thinking and ethical self-awareness. Moral responsibility for outcomes lies with humans, not algorithms. When a university embraces this model, detectors and bans recede from the centre, giving way to a culture of partnership.

The problems of punishment and false accusations show why fairness requires a normative framework. No algorithm can be the sole arbiter of honesty—this is a professional and ethical human function. Normative ethics, therefore, demands procedures for appeal, rights to explanation, and an obligation to provide evidence. A university grounded in these principles protects not only the student but also the very idea of just education.

At the same time, the new framework has a value dimension affirming three leading values: transparency, respect, and responsibility. Transparency means openness in knowledge-creation processes and disclosure of tools used. Respect means recognizing the human dignity of each participant and preventing discrimination based on language, origin, or access to technology. Responsibility means awareness that every piece of knowledge and every technology entails moral consequences, with the lecturer mediating between fact and value. Authorship and assessment require not only individual but also collective ethical agreements. Students and lecturers become co-authors of norms of trust, and the university becomes a platform for their realization. This implies creating ethics forums, open AI integrity courses, and mechanisms for feedback and reflection.

Thus, in the AI era, the normative-axiological framework transcends routine regulation and becomes a mechanism for preserving humanity in education. The role of the lecturer is not merely to control behaviour but to cultivate a conscious attitude toward knowledge and the tools that create it, making them integral to the process.

The authorship problem in the world of GenAI has moved far beyond technical debates. The issue is not limited to citation or disclosure rules but extends to preserving pedagogical subjectivity—the lecturer's ability to remain a moral author when text production can be fully automated. Meeting this challenge requires a shift from reactive ethics of prohibition to a professional model of ethical authorship that provides clear action guides without diminishing creative freedom, empowering the audience to embrace a forward-thinking approach.

Drawing on international normative documents and recent research on academic integrity, this article proposes the E³-Author model—Ethical, Empathic, and Evidence-based Authoring Model. It is designed for university lecturers and aims to shape a new type of professional conduct in which authorship combines moral reflection, care for the human, and evidential responsibility.

The E³-Author model rests on the idea that authorship under AI conditions has not only intellectual but also moral, social, and empathic dimensions. The lecturer is not merely a producer of texts or courses but a facilitator of an ethical space where knowledge emerges through human–technology interaction. This approach aligns with the human-in-the-loop principle, reassuring the audience that the human remains central to any educational ecosystem, and their role is as important as ever.

Pedagogically, authorship appears as a process of interaction: lecturer → AI → students → society. Each link requires its own ethical control yet is unified by a shared value—trust. Trust determines the quality, viability, and legitimacy of university knowledge in the scholarly domain.

Structure of the E³-Author Model

The model comprises three interrelated levels—Ethical, Empathic, and Evidence-based—each with specific principles, procedures, and expected outcomes.

1. Ethical level. This level defines the core norms of human–technology interaction. An author has made a creative contribution and assumes responsibility for textual accuracy and integrity. AI can be an instrument but not a subject of authorship. At this level, the lecturer formulates a

personal “ethical contract”—an internal set of rules adhered to when creating instructional materials. This contract includes honest AI disclosure, fact-checking, refusal of manipulation, and adherence to academic integrity.

In practice, the ethical level is realized through four actions:

- deliberate decision to use AI;
- transparent documentation of the process;
- editorial control of all outputs;
- readiness to explain the provenance of each text fragment.

2. Empathic level. This level pertains to the value-laden aspect of pedagogical interaction. Digital education should cultivate not only competence but also humanity—the ability to understand others. For the lecturer, this entails empathy toward students, colleagues, and oneself as an author. Empathic authorship involves transparently explaining AI’s role without moralising, creating a safe space for open discussion of technologies and mistakes. Empathy functions as a pedagogical instrument: it significantly reduces the fear of error and strengthens motivation toward honesty. The ghostwriter effect shows that people lose authorship when they lose emotional connection to outcomes. Empathy restores this connection by foregrounding one’s presence in the text. When the lecturer sees not merely an informational product but a self-reflection in the work, moral authenticity is preserved even in AI-rich environments.

3. Evidence-based level. This level concerns accountability and verification and draws on evidence-based education, according to which data, sources, and an action log should support any claim. Here, the lecturer not only verifies information but also ensures traceability of the work process: versions, prompts, comments, and interim results are retained. This supports evidence of human participation in material production. Evidence also implies pedagogical openness to review: the lecturer is ready to explain to students or colleagues how AI was used, what corrections were made, and which decisions were adopted. This principle fosters a culture of academic transparency—an environment in which knowledge can be traced, checked, and refined without fear of sanctions.

The E³-Author model proposes not a declaration but a set of implementable mechanisms in the university setting, promoting a culture of academic transparency and involvement. First, an ethical audit of instructional materials—regular self- and peer-review of AI use. The audit is non-punitive

and aims at reflection. Lecturers share experiences, discuss complex cases, and analyse which practices to scale or limit. Second, ethical disclosure—short declarations appended to each course or set of teaching materials. A simple formulation might be: “During preparation of this course, some structural suggestions and stylistic edits were obtained using generative AI; the author performed all decisions and fact-checking”. Such declarations normalise transparency as a habit rather than a compulsion. Third, reflective assessment—transferring principles of ethical authorship to the student realm. Students submit a brief process account: how sources were used, which stages were completed, and what was done independently. This cultivates critical thinking and responsibility while reducing the need for detection. Fourth, a pedagogical community of practice—departmental or faculty groups discussing new standards for ethical AI use. Such communities develop local codes that adapt international norms to specific contexts.

Compared to prohibition-oriented ethics, the E³-Author model has several advantages. First, it does not rely on technological control but stimulates internal responsibility. Second, it is psychologically supportive: it overcomes the ghostwriter effect by restoring authorship through active engagement and reflection—only through conscious human–AI interaction does a sense of ownership arise. Third, it reduces conflicts between lecturers and administrators by shifting ethics from “behaviour control” to professional development support. Ethical audits and disclosures allow universities to collect real data on AI use without infringing on lecturer autonomy. Fourth, it enhances instructional quality: documenting one’s steps elevates awareness of decisions, positively affecting course content. Reflective assessment and process documentation are key drivers of academic integrity. Fifth, the model is adaptive, suitable for implementation in any educational environment, from traditional universities to online platforms.

To evaluate effectiveness, a multi-level monitoring system is proposed. At the individual level: an annual ethical portfolio including disclosure examples, sample materials, and a brief reflection on AI’s role in one’s activity. At the departmental level: case discussions and jointly developed integrity criteria. At the university level: an analytical report on AI-use trends submitted to quality-assurance bodies. This system cultivates an ethical culture of sustainability, where norms are built bottom-up through shared practices rather than imposed top-down.

Ukrainian universities that integrate this model can align with international standards without losing their national identity. The E³-Author model not only describes lecturer behaviour but also represents a new understanding of the nature of authorship. In the traditional system, the author creates the text. In the new post-digital paradigm, the author ensures the ethical integrity of creation. Authorship ceases to be private property and becomes a domain of shared responsibility—aligned with the humanistic orientation that “knowledge is a collective good to be created ethically and fairly”.

Thus, the ethical author does not vanish in the AI age—they evolve. Tools change, but the mission remains: to create content that conveys information and affirms values. In this sense, the E³-Author model is not merely a recommendation but a project of a new pedagogical identity in which ethics, empathy, and evidence form an indivisible whole.

Conclusions. In conclusion, the E³-Author model attempts to transform the integrity debate into a positive program of action, inspiring and motivating all involved. Its central aim is to preserve humanity as AI becomes a co-participant in education. Ethical authorship is not only the defence of past standards but also a pathway to a new culture of responsibility in which the lecturer’s word remains not the loudest but the most authentic voice in the digital chorus of modernity.

The development of generative AI has radically altered the educational sphere, posing questions not only about technological adaptation but also about moral self-determination for the university community. The research shows that the central problem of contemporary pedagogical ethics lies not in AI use itself but in preserving human subjectivity under automated creation. The lecturer remains central to education, yet the character of authorship undergoes a profound shift: from individual knowledge production to ethical curatorship of a shared learning space in which technologies are co-participants but not subjects.

In this context, the proposed E³-Author model provides a systemic response to current challenges by uniting three dimensions:

- Ethical, ensuring deliberate and transparent technology use;
- Empathic, restoring the human sense of authorship through personal reflection and moral involvement;
- Evidence-based, creating conditions for verification and accountability without repressive mechanisms.

The model is operational rather than declarative: it can be integrated into university policies and practices—through ethical audits, standard disclosures, process-based assessment, local codes, and communities of practice. This makes ethics part of everyday pedagogical culture rather than merely a matter of regulation.

The approach reframes the philosophy of academic integrity. Formerly grounded in behavioural control, it now shifts toward the development of professional consciousness. Ethical integrity emerges not as an external obligation but as internal honesty—the capacity to assume responsibility for one’s word even when technology can automatically reproduce it. Thus, human uniqueness is preserved within a digital ecosystem that increasingly claims the role of co-author.

The findings also bear practical value for policy design on GenAI use, for courses on digital ethics and integrity, and for preparing lecturers for pedagogical interaction in a post-text culture. Universities that embrace E³-Author principles gain not only mechanisms for safeguarding integrity but also tools to enhance educational quality by fostering critical thinking, reflection, and openness.

In sum, a lecturer in the AI world remains an author insofar as they retain the capacity to be a moral subject—to think, evaluate, decide, and answer for consequences. Technologies may support, accelerate, and expand capacities, but they cannot replace conscience. Pedagogical ethics of the future must therefore rest not on a binary “human vs. machine” but on a synthesis: responsible lecturer – ethical user – builder of a culture of trust.

Prospects for Further Research. Further research should proceed along three lines:

1. Empirical testing of the E³-Author model’s effectiveness across disciplines and learning contexts.
2. Development of indicators for the “sense of authorship” as an ethical and psychological criterion of pedagogical quality.
3. Comparative analysis of international and national practices in implementing GenAI policies in higher education.

The future of pedagogical ethics lies not in defending the past but in shaping a new culture of responsibility in which technologies become a realm of human self-knowledge and the lecturer retains the highest status—to be an author in a world learning to write on its own.

BIBLIOGRAPHY:

1. Committee on Publication Ethics. Authorship and AI tools (COPE position statement) 2023, February 13. URL: <https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools>
2. Draxler F., Starke A., Diefenbach S. The AI ghostwriter effect: When users do not perceive ownership of AI-generated text. In: Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1145/3637875>
3. International Committee of Medical Journal Editors. Defining the role of authors and contributors [Електронний ресурс]. 2023, December. URL: <https://www.icmje.org/recommendations/browse/roles-and-responsibilities/defining-the-role-of-authors-and-contributors.html>
4. Kofinas A. K., Tsak C. H., Pike D. The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. British Journal of Educational Technology, 2025, 56(2). DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.13585>
5. Miao F., Holmes W. Guidance for generative AI in education and research. Paris: UNESCO, 2023. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386694>
6. Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). The evolving risk to academic integrity posed by generative artificial intelligence: Options for immediate action [Електронний ресурс]. 2024. URL: <https://www.teqsa.gov.au/sites/default/files/2024-08/evolving-risk-to-academic-integrity-posed-by-generative-artificial-intelligence.pdf>
7. Weber-Wulff D., Tschuggnall M., Breslin S., Bialke M., Gipp B., Stein B. Testing of detection tools for AI-generated text. International Journal for Educational Integrity, 2023, 19(26). DOI: <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>

© Mudryk D. P.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 01.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Савінова Наталія Володимирівна,

ORCID ID: 0000-0003-2617-8221

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри соціальної роботи, педагогіки та логопедії

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

Карпенко Катерина Максимівна,

ORCID ID: 0009-0004-1877-6277

викладач кафедри спеціальної педагогіки і психології

та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

ON THE ISSUE OF DIAGNOSING THE FORMATION OF PROFESSIONAL DEONTOLOGICAL IDENTITY OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів-логопедів в умовах стрімких динамічних змін суспільства. Зростання впливу інформаційно-комунікаційних технологій змінює не лише форму організації освітнього процесу, а й характер міжособистісної взаємодії його учасників, що зумовлює потребу у переосмисленні морально-етичних і деонтологічних підходів у професійній діяльності педагогічних працівників. Дане завдання набуває особливої значущості в контексті професійної діяльності фахівців, які працюють з дітьми із психофізичними порушеннями, зокрема вчителів-логопедів. Високий рівень професійної відповідальності та складність роботи з дітьми різних нозологій, зумовлюють підвищені морально-етичні вимоги до них. Тому пріоритетного значення набуває усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності дотримуватись професійних норм, етичних правил і моральних орієнтирів, що є фундаментом формування їх професійної деонтологічної ідентичності.

У статті представлено теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел, що дозволив окреслити сутність та змістове насичення феномену професійної деонтологічної ідентичності, яке розглядається авторами як інтегративне поняття, що поєднує морально-етичні цінності, професійні норми та особистісно-професійні характеристики.

Авторами виокремлено чинники формування професійної деонтологічної ідентичності – морально-етичні, особистісно-професійні та освітньо-соціальні.

У статті представлено результати опитування здобувачів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, що дозволили визначити стан сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів. Аналіз отриманих даних засвідчив переважно позитивне емоційно-ціннісне ставлення до обраної професії, що свідчить про загальний інтерес і початкову професійну мотивацію. Водночас виявлено групу студентів, які не ототожнюють себе з професією, не розуміють власної ролі в ній або розглядають альтернативні кар'єрні шляхи. Це підкреслює необхідність цілеспрямованого педагогічного супроводу та формування стійких морально-етичних установок у здобувачів.

Ключові слова: майбутні вчителі-логопеди, підготовка здобувачів вищої освіти, деонтологічна підготовка, професійна деонтологічна ідентичність.

The article addresses the issue of training future speech therapists under the conditions of rapid and dynamic societal change. The increasing influence of information and communication technologies transforms not only the organization of the educational process, but also the nature of interpersonal interaction among its participants, which necessitates a reconsideration of moral, ethical, and deontological approaches in the professional activity of educators. This task becomes particularly significant in the context of the professional activity of specialists working with children with psychophysical developmental disorders, especially speech therapists. The high level of professional responsibility and the complexity of working with children with various nosological conditions impose increased moral and ethical requirements on these specialists. Therefore, it becomes a priority for future professionals to understand the necessity of adhering to professional standards, ethical rules, and moral guidelines, which form the foundation of their professional deontological identity.

The article presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical sources, which made it possible to determine the essence and conceptual content of the phenomenon of professional deontological

identity. The authors define this concept as an integrative construct that combines moral and ethical values, professional norms, and personal–professional characteristics. The authors also identify a set of factors influencing the formation of professional deontological identity, including moral-ethical, personal-professional, and educational-social aspects.

The article presents the results of a survey conducted among students enrolled in the specialty 016 “Special Education” at the first (bachelor’s) and second (master’s) levels of higher education, which made it possible to determine the level of formation of professional deontological identity among future speech therapists. The analysis of the obtained data revealed a predominantly positive emotional and value-based attitude toward the chosen profession, indicating overall interest and initial professional motivation. At the same time, a group of students was identified who do not associate themselves with the profession, do not understand their role within it, or consider alternative career paths. This highlights the need for targeted pedagogical support and the development of stable moral and ethical orientations among students.

Key words: future speech therapists, training of higher education students, deontological training, professional deontological identity.

Постановка проблеми. Одним із актуальних завдань сьогодення постає модернізація системи освіти відповідно до глобальних освітніх тенденцій та стрімких змін у суспільстві. У Концепції розвитку педагогічної освіти підкреслюється, що саме педагог виступає «об’єктом і провідником позитивних змін» на шляху до реалізації якісної освіти [6]. Її ключовими показниками є: доступність освітніх послуг, належний рівень організації освітнього процесу, постійний моніторинг результатів та кваліфіковані й вмотивовані педагогічні кадри. У матеріалах Міністерства освіти і науки України підкреслюється, що «професійний розвиток педагогічних працівників зумовлює здатність забезпечити теплу, сприятливу і стимульовальну взаємодію з дітьми, що сприяє їхньому розвитку» [2, с. 7]. Дане завдання набуває особливої значущості в роботі з дітьми із психофізичними порушеннями. Високий рівень професійної відповідальності та складність роботи з дітьми різних нозологій, зумовлюють підвищені професійні та морально-етичні вимоги до педагогів, які працюють в умовах інклюзивного освітнього простору. Це зумовлює потребу у підготовці висококваліфікованих кадрів галузі спеціальної та інклюзивної освіти, які володіють фаховою майстерністю, творчим педагогічним мисленням, високим рівнем морально-етичної свідомості та здатні ефективно вирішувати усі професійні завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна освітня практика засвідчує необхідність посилення етичних орієнтирів у професійній діяльності педагогічних працівників. Даний аспект професійної підготовки привертає увагу численних дослідників, які вивчають гуманістичну педагогічну позицію майбутніх вчителів-логопедів (Н. Кіндрачук, Н. Федорова та ін.), деонтологічну складову підготовки педагога (М. Берегова, Г. Шкляєва та ін.),

педагогічну деонтологію в інклюзивному процесі (О. Акімова, Н. Матвєєва та ін.), педагогічну деонтологію вчителів-дефектологів (О. Колишкін, В. Ляшко та ін.), вчителів-логопедів (Н. Савінова, І. Середа та ін.) тощо.

Важливим завданням професійної діяльності вчителя-логопеда, на думку С. Чупахіної, є «уміння дотримуватись специфічних, професійних та етичних вимог у системі «вчитель-учень», «вчитель-батьки», «вчитель-вчитель» [3, с. 66]. Йдеться насамперед про здатність забезпечувати педагогічну взаємодію, засновану на повазі, толерантності, доброзичливості та відповідальності, що узгоджується з етичними стандартами професії. Як зазначає Н. Федорова, для розв’язання професійних завдань «визначальне значення має особистість вчителя-логопеда з активною гуманістичною професійною педагогічною позицією, сформованою в результаті професійної підготовки у вищих навчальних закладах» [10]. Це обумовлює необхідність включення у зміст навчального процесу таких компонентів, які сприяють усвідомленню морально-етичних цінностей, розвитку професійної культури та формуванню здатності до відповідальної, етичної взаємодії з учнями, батьками та колегами. Реалізація цих завдань у закладах вищої освіти створює передумови для поступового становлення професійної деонтологічної ідентичності майбутніх фахівців.

Мета статті полягає у визначенні стану сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів.

Виклад основного матеріалу. Феномен професійної деонтологічної ідентичності має збірний характер і визначається на основі поєднання змістових складових понять «деонтологія», «ідентичність» та «професійна ідентичність».

Спектр тлумачень «деонтології» є досить широким і залежить від галузі та сфери в якій він

застосовується. Український педагогічний словник трактує дане поняття як «розділ етики, який розкриває сферу належного та форми моральних вимог та їх співвідношення» [1, с. 86].

Вчені Н. Савінова, М. Берегова розкрили дефініцію поняття «педагогічної деонтології» як науки про нормативну поведінку педагога, його моральні та етичні норми, обов'язки та правила поведінки [8, с. 100].

Ми дотримуємось положення, що «деонтологія» представляє собою розділ етики, що вивчає правила та обов'язки моральної, етичної, нормативної поведінки представників певної професійної спільноти.

Ще одне поняття, зміст якого залежить від сфери в якій воно вживається – це «ідентичність». Словник іншомовних слів (за ред. О. Мельничука) трактує його як «рівнозначність, тотожність, однаковість» [5, с. 319].

У контексті професійної діяльності поняття «ідентичність» конкретизується через категорію «професійна ідентичність», що відображає усвідомлення особистістю своєї приналежності до певної професії та професійної спільноти, прийняття її цінностей та норм. В дослідженнях Н. Савінової, К. Карпенко професійна педагогічна ідентичність визначається як «сукупність уявлень, переконань, цінностей та особистих характеристик, які визначають професійну самосвідомість і унікальність особистості» [9, с. 60].

Поєднання понять «деонтологія» та «професійна ідентичність» дає підстави розглядати «професійну деонтологічну ідентичність» як ототожнення себе із носієм моральних та етичних цінностей, прийняття особистістю морально-етичних норм, притаманних професії, як власних внутрішніх орієнтирів, усвідомлення професійних обов'язків та готовність діяти відповідно до них у практичній діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних джерелах представляються різноаспектні концепції до визначення чинників формування професійної ідентичності. Так, вчена О. Радзімовська виокремлює внутрішні (професійний саморозвиток, емоційне забарвлення професійного становлення) та зовнішні (активізація професійного розвитку, залучення до практичної діяльності) чинники розвитку професійної ідентичності учнів професійно-технічних навчальних закладів [7].

Дослідниця І. Мельник зазначає, що «з-поміж факторів розвитку професійної ідентичності сучасного вчителя» можна виокремити індивідуально-особистісні (система ціннісних орієнтацій,

мотивація особистості тощо), освітні (технології, форми і методи професійної підготовки тощо) та соціально-професійні чинники (інформаційно насичене соціокультурне середовище, сформованість професійно-корпоративної культури тощо) [4, с. 64].

Враховуючи наявні дослідження, ми дотримуємось положення, що формування професійної деонтологічної ідентичності зумовлюється сукупністю морально-етичних, особистісно-професійних та освітньо-соціальних чинників.

Перша група відображає систему загальнолюдських та професійних цінностей та норм, які регулюють межі професійної поведінки, формують внутрішню моральну позицію фахівця та забезпечують мотивацію до морального самовдосконалення.

Друга група відображає індивідуальні особливості становлення фахівця, його внутрішні ресурси, професійно важливі якості та характеристики.

Третя група відображає умови та впливи зовнішнього середовища, у якому відбувається професійне становлення, насамперед – це професійна підготовка у закладі вищої освіти, практична підготовка на базі освітніх установ, а також соціокультурні умови професійного розвитку.

Отже, формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів розглядається нами як цілеспрямований та педагогічно організований процес, у межах якого здобувач вищої освіти поглиблює уявлення про обрану професію, усвідомлює власну професійну місію, приймає етичні правила професії та набуває готовності діяти відповідно до них у практичній діяльності.

З метою визначення стану сформованості професійної деонтологічної ідентичності здобувачів спеціальності 016 «Спеціальна освіта» нами було проведено опитування із використанням допоміжних онлайн-інструментів (Google Forms). В анкетуванні взяли участь 142 студента першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Діагностика рівня сформованості професійної деонтологічної ідентичності майбутніх учителів-логопедів здійснювалася на основі аналізу змісту відповідей здобувачів освіти на запитання анкети, спрямовані на виявлення особистісного ставлення до професії, усвідомлення власної професійної ролі, прийняття деонтологічних норм та цінностей, а також рівня професійної мотивації і готовності до подальшої реалізації у професійній сфері.

Перше запитання «Які почуття у Вас виникають, коли Ви називаєте себе фахівцем в галузі логопедії, вчителем-логопедом?» дозволяє визначити емоційно-ціннісне ставлення майбутніх вчителів-логопедів до обраної професії. Відповіді засвідчили, що позитивні емоції (гордість, любов, радість) виникають у 47,89% опитаних здобувачів; окрему категорію – 42,25%, становлять відповіді із зазначенням відповідальності як провідного почуття, що може свідчити про позитивне моральне переживання або відображати емоційно напружений стан здобувачів; негативні емоції (страх, сором'язливість, злість та ін.) виникають у 2,82% студентів; остання група відповідей включала відсутність чітких уявлень про свої почуття (типу «ніякі», «дивні» «не знаю»), частка таких здобувачів становить 7,04%.

Наступне запитання «В якій сфері Ви плануєте працювати після закінчення вищої освіти» відображає рівень професійної спрямованості та усвідомлення себе в межах обраної спеціальності. Найбільшу частку – 57,75% становлять здобувачі, які чітко планують працювати далі за спеціальністю, яку здобувають, на посаді вчителя-логопеда; продовжувати навчання на наступному рівні вищої освіти (за даною спеціальністю) планують 15,5% студентів; 2,8% здобувачів вагаються між варіантами працювати за спеціальністю та продовжити навчання, намагаючись поєднати ці компоненти; не мають чітких планів на майбутнє – 16,9% опитаних респондентів; ще 7,05% респондентів не планують працювати у сфері логопедії чи спеціальної педагогіки загалом.

Запитання «Чи маєте Ви взірця для наслідування в професії?» дає змогу визначити наявність у здобувачів орієнтирів на позитивні моделі професійної поведінки, прагнення до самовдосконалення. В результаті для 22,5% студентів взірцем виступає викладач закладу вищої освіти, в якому вони навчаються; 25,3% студентів орієнтуються на рідних або знайомих, які працюють в даній сфері; для 26,8% здобувачів взірцем для наслідування є інші представники професії, тобто колеги, наставники, керівники практики тощо; натомість 25,4% студентів не мають взірця для наслідування в професії.

Останнє запитання дозволило визначити як здобувачі вищої освіти усвідомлюють свою приналежність до професійної спільноти вчителів-логопедів та чи відчувають себе її частиною. Відповіді студентів засвідчили, що 50,7% здобувачів усвідомлюють себе фахівцем спеціальної

освіти, вчителем-логопедом; 39,44% студентів відчувають свою приналежність до професії, але поки не можуть визначити своє місце та роль в ній; 9,86% респондентів не усвідомлюють себе представником професії, з них 2,82% засвідчують своє прагнення бути в подальшому частиною спільноти.

Результати проведеного опитування демонструють позитивне емоційно-ціннісне ставлення здобувачів вищої освіти до власної професії, що свідчить про особистісне прийняття її цінностей, норм та правил. В певному ступені – це відображає початкове формування професійної деонтологічної ідентичності, включення морально-етичних орієнтирів у власний професійний образ та готовність дотримуватись професійних етичних стандартів у майбутній педагогічній практиці. Разом з тим, відчуття відповідальності у професійній діяльності підкреслює усвідомленість професійної місії та готовність брати на себе етичні та професійні обов'язки. Прагнення до подальшого вдосконалення в обраній сфері (практичного чи теоретичного) також свідчить про усвідомлену професійну спрямованість здобувачів.

Одночасно з цим фіксується певна частка студентів (27,95%), які не мають стійкого уявлення про свою подальшу діяльність після закінчення закладу вищої освіти або ж які планують альтернативні кар'єрні траєкторії – це засвідчує наявність нерівномірності у формуванні професійної деонтологічної ідентичності та зумовлює потребу у цілеспрямованому педагогічному супроводі, орієнтованому на усвідомлення професійних пріоритетів і розвиток стійких професійних та морально-етичних установок. Відсутність у здобувачів вищої освіти взірця для наслідування підкреслює потребу у створенні більш структурованих механізмів наставництва та професійної підтримки.

Отже, ми визначаємо ключові умови формування професійної деонтологічної ідентичності у закладі вищої освіти як сукупність трьох компонентів – змістового, організаційно-педагогічного та технологічного.

Перший відображає наявність освітніх компонентів, тематичних модулів, додаткових курсів, спрямованих на розширення деонтологічних знань, поглиблення морально-етичних аспектів педагогічної діяльності, усвідомлення значення дотримання етики у професійній діяльності.

Організаційно-педагогічний компонент відображає відповідність освітнього середовища,

в якому перебуває здобувач, морально-етичним цінностям та принципам – це етичне ставлення до учасників освітнього процесу, особистий приклад викладачів, взірцева професійна комунікація тощо.

Останній компонент відображає систему педагогічних технологій, методів, форм роботи, які націлені на формування практичних знань та вмінь, опанування здобувачами моделями поведінки у реальних професійних ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене нами дослідження дозволило уточнити змістове наповнення феномену професійної деонтологічної ідентичності майбутнього вчителя-логопеда та визначити його як складне поняття, що відображає особистісне прийняття фахівцем морально-етичних норм і цінностей професії, усвідомлення власних професійних завдань та обов'язків, готовність дотримуватись їх у практичній діяльності.

Ми визначили, що формування професійної деонтологічної ідентичності зумовлюється комплексом морально-етичних, особистісно-професійних та освітньо-соціальних чинників, взаємодія яких забезпечує його цілісність і динамічність.

Ефективність даного процесу безпосередньо залежить від дотримання відповідних умов у закладі вищої освіти, серед яких: включення деонтологічного змісту в освітні компоненти фахової підготовки; створення етично безпечного освітнього середовища, що ґрунтується на взаємоповазі, довірі та моральній відповідальності його учасників; практична спрямованість педагогічних технологій тощо.

Отримані висновки розширюють наукові уявлення про сутність і процес формування професійної деонтологічної ідентичності вчителя-логопеда та можуть бути використані для вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Гол. ред. С. Головка. Київ: Либідь, 1997. 373 с.
2. Ключові показники якості дошкільної освіти : матеріали Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/14.01/numo/pokazniki-yakostivikhovately.pdf> (дата звернення: 22.10.2025).
3. Максимів Ю., Чупахіна С. Особливості становлення особистісно-професійних якостей майбутніх вчителів-логопедів. Освітній простір України, 2018. № 13. С. 66–76.
4. Мельник І. М. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх учителів початкової школи : дис. ... докт. філос.: 053,05. Вінниця, 2021. 289 с.
5. Мельничук О. С. Словник іншомовних слів. 1-е видання. Київ, 1974. 865 с.
6. Про затверджені Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОН України від 16.07.2018 №776. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 22.10.2025).
7. Радзімовська О. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців. Соціальна психологія, 2012. №3 (53). С. 3–11.
8. Савінова Н. В., Берегова М. І. Деонтологічна компетентність корекційного педагога в умовах інклюзивного навчання, 2015. № 2(4). С. 99–101.
9. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. Інноваційна педагогіка. Випуск 70. Том 1, 2024 С.58–62. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/70.1.11>
10. Федорова Н. В. Формування гуманістичної педагогічної позиції майбутніх логопедів. Дис. к. пед. н. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2019. 261 с.

© Савінова Н. В., Карпенко К. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 09.10.2025

Стаття прийнята 25.10.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

РОЗДІЛ 3 ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-20>

Білошицький Василь Васильович,

ORCID ID: 0000-0001-6083-2579

ад'юнкт навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій

Національний університет оборони України

СТАТИСТИЧНЕ ОПРАЦЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

STATISTICAL ANALYSIS OF THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS – SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL TRAINING

У науковій статті висвітлені результати констатувального і формувального етапів педагогічного експерименту формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту (далі – МОФФКіС) в процесі професійно-педагогічної підготовки у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ), а також представлений статистичний аналіз та інтерпретація отриманих даних педагогічного експерименту.

Для статистичного підтвердження отриманих експериментальних даних та доведення їх достовірності використано такі непараметричні критерії:

– критерій знаків G, який дозволяє порівняти незалежні вибірки та визначити, чи існує статистично значуща різниця між ними;

– Т-критерій Вілкоксона, застосовують для визначення відмінностей в експериментальних даних, зафіксованих за двох різних умов у межах тієї самої вибірки респондентів у різні проміжки часу. Значення Т-критерію Вілкоксона підтверджують достовірність результативності запровадження педагогічних умов формування лідерської компетентності МОФФКіС.

Педагогічний експеримент проходив у період 2022 – 2024 років з МОФФКіС навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України, генеральна сукупність на етапах дослідження складала 10 респондентів третього та 10 респондентів четвертого курсів.

Результати проведеного формувального етапу педагогічного експерименту засвідчили про позитивну динаміку сформованості лідерської компетентності у МОФФКіС. Статистичні розрахунки педагогічного експерименту вказали на достовірність експериментальних даних та підтвердили дієвість запроваджених нами педагогічних умов формування лідерської компетентності МОФФКіС в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

Ключові слова: лідерська компетентність, майбутній офіцер, наукова гіпотеза, педагогічний експеримент, процес, формування.

This scientific article highlights the results of the ascertaining and formative stages of a pedagogical experiment on the formation of leadership competence in future officers – specialists in physical culture and sports (hereinafter referred to as FOSPCS) in the process of professional and pedagogical training in higher military educational institutions (hereinafter referred to as HMEIs), as well as a statistical analysis and interpretation of the data obtained from the pedagogical experiment.

The following nonparametric criteria were used to statistically confirm the experimental data obtained and prove their reliability:

- the G sign test, which allows comparing independent samples and determining whether there is a statistically significant difference between them;
- Wilcoxon's T-test, used to determine differences in experimental data recorder under two different conditions within the same sample of respondents at different time intervals. The values of Wilcoxon's T-test confirm the reliability of the effectiveness of introducing pedagogical conditions for the formation of leadership competence FOSPCS.

The pedagogical experiment was conducted between 2022 and 2024 with the FOSPCS of the Educational and Scientific Institute of Physical Culture and Sports and Health Technologies of the National University of Defense of Ukraine. The general population at the research stages consisted of 10 respondents from the third year and 10 respondents from the fourth year.

The results of the formative stage of the pedagogical experiment demonstrated positive dynamics in the formation of leadership competence in FOSPCS. Statistical calculations of the pedagogical experiment indicated the reliability of the experimental data and confirmed the effectiveness of the pedagogical conditions we introduced for the formation of leadership competence in FOSPCS in the process of professional and pedagogical training at higher military educational institutions.

Key words: leadership competence, future officer, scientific hypothesis, pedagogical experiment, process, formation.

Постановка проблеми. Війна, яку розпочала російська федерація проти України, принесла велику кількість випробувань у життя українського народу. Втім наш вибір – вистояти, перемогти й відродитися справжньою сучасною країною.

А для цього ЗС України потрібні молоді офіцери-лідери, які усвідомлюють, що їх власне майбутнє, майбутнє їхніх підлеглих і всього народу України залежить від кожного з них, від їх власних зусиль, від постійної та наполегливої праці, від їх рішучості, професійної витривалості та домінантності (лідерства).

Очевидно, що з найбільш затребуваних і професійно важливих інтегрованих утворень офіцера як лідера та суб'єкта військово-професійної діяльності, результатом військово-професійної підготовленості випускника ВВНЗ до успішної діяльності є лідерська компетентність.

Все це актуалізує потребу у формуванні лідерської компетентності МОФФКіС в процесі їх професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблемі стану сформованості лідерської компетентності різних фахівців приділяли увагу досить багато вітчизняних науковців, а саме: О. Бойко [3], О. Казакевич [5], Н. Мараховська [7], С. Нестуля [10], О. Торічний [11], В. Тюріна [12] та ін.

Проте, нині недостатньо вирішеним у педагогічних дослідженнях залишається проблемне питання щодо стану сформованості лідерської компетентності МОФФКіС у процесі їх професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

Мета статті. Експериментальна перевірка результативності упровадження нами педагогічних умов формування лідерської компетентності

МОФФКіС в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Проблема сформованості лідерської компетентності МОФФКіС підтверджується шляхом проведення педагогічного експерименту, першим етапом якого, є проведення констатувального експерименту. Даний експеримент спрямований на встановлення дійсного стану сформованості лідерської компетентності МОФФКіС [2].

Для з'ясування рівня сформованості лідерської компетентності МОФФКіС у 2023 році нами був проведений констатувальний етап педагогічного експерименту [2]. Аналіз її сформованості здійснювався за ціннісно-мотиваційним, когнітивним, поведінково-діяльнісним, індивідуально-психічним і суб'єктивним компонентами [13, с. 215].

У ході проведення констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовані методичні та практичні, а також частково теоретичні аспекти лідерської компетентності МОФФКіС навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій і з урахуванням вимог системного, компетентнісного, контекстного та суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів та визначені критерії діагностування її сформованості [1, с. 23].

Відповідно, після проведення констатувального етапу педагогічного експерименту наступним етапом є формувальний, на якому в військово-педагогічний процес навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України були впроваджені обґрунтовані нами педагогічні умови формування лідерської компетентності МОФФКіС

в процесі професійно-педагогічної підготовки. Після цього виникає необхідність в об'єктивному статистичному підтвердженні або спростуванні їх результативності, зокрема визначення рівнів сформованості лідерської компетентності МОФФКіС, а саме – з'ясування якісних і кількісних характеристик щодо стану сформованості лідерської компетентності після формульованого експерименту в порівнянні з результатами констатувального експерименту.

«Експеримент – це форма пізнання об'єктивної дійсності, один із основних методів наукового дослідження, у т.ч. військово-педагогічних явищ» [4, с. 112].

«Експеримент педагогічний – науково поставлений дослід у галузі навчальної чи виховної роботи, спостереження досліджуваного педагогічного явища в спеціально створених і контрольованих дослідником умовах» [4, с. 112].

Відповідно до Наказу № 120 від 15.02.2024 року, пункту 22 «Оцінювання результатів навчання здобувачів освіти у ВВНЗ, ВНП ЗВО, ЗФПВО включає весь спектр контрольних заходів, передбачених робочою програмою навчальної дисципліни та здійснюється за 100-бальною шкалою, шкалою ЄКТС та національною шкалою і становить:

- 90–100 балів – “відмінно”;
- 80–89 балів – “дуже добре”;
- 65–79 балів – “добре”;
- 55–64 балів – “задовільно”;
- 50–54 балів – “достатньо”;
- 1–49 балів – “незадовільно” з можливістю повторного складання» [9].

Рейтингова оцінка (в балах) навчальної дисципліни (R) переводиться згідно з таблицею 1.

Визначали рівні сформованості лідерської компетентності у респондентів по кожному

компоненту, за допомогою формули визначення середнього значення сукупності (1):

$$R_k = (p_1 + p_2 + p_3 + \dots) / N, \quad (1)$$

де: R_k – рівень сформованості компонента лідерської компетентності;

p_1, p_2, p_3 – показники компонента лідерської компетентності;

N – загальна кількість показників лідерської компетентності [2].

За допомогою формули (2), нами було визначено рівень сформованості лідерської компетентності за допомогою рівнів сформованості її компонентів, які взаємопов'язані між собою та впливають на розвиток один одного:

$$R_{л.к.} = (R_{цм} + R_k + R_{пл} + R_{ин} + R_c) / 5, \quad (2)$$

де: $R_{л.к.}$ – рівень сформованості лідерської компетентності;

$R_{цм}$ – рівень сформованості лідерської компетентності за ціннісно-мотиваційним компонентом;

R_k – рівень сформованості – за когнітивним компонентом;

$R_{пл}$ – рівень сформованості – за поведінково-діяльнісним компонентом;

$R_{ин}$ – рівень сформованості – за індивідуально-психічним компонентом;

R_c – рівень сформованості – за суб'єктивним компонентом [2].

При розрахунку рівнів $R_{цм}, R_k, R_{пл}, R_{ин}, R_c$ результати за кожним компонентом додаються і потім діляться відповідно їх кількості, в кінцевому результаті отримаємо загальний рівень сформованості лідерської компетентності МОФФКіС [2].

Сформованість ціннісно-мотиваційного компонента лідерської компетентності МОФФКіС на етапах педагогічного експерименту міститься в таблиці 2.

Таблиця 1

Шкала оцінювання

Оцінка в балах	оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою		Рівні
		для екзамену, диференційованого заліку	для заліку	
90 – 100	A	відмінно	зараховано	високий
80 – 89	B	дуже добре		середній
65 – 79	C	добре		
55 – 64	D	задовільно		достатній
50 – 54	E	достатньо		
35 – 49	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання	низький
1 – 34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	

Так, у таблиці 2 ми спостерігаємо зменшення низького та достатнього рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента лідерської компетентності респондентів відповідно на 15 % і 30 % і констатуємо той факт, що респондентів з низьким рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного компонента лідерської компетентності взагалі немає. Отримані дані свідчать про позитивну динаміку формування лідерської компетентності за цим компонентом.

Даний факт має особливе значення у нашому педагогічному дослідженні. Ціннісно-мотиваційний аспект має вагомий вплив на формування всіх інших компонентів лідерської компетентності МОФФКіС, оскільки становить основу для формування ціннісних та особистісних утворень.

Динаміка сформованості за когнітивним компонентом лідерської компетентності МОФФКіС представлено у таблиці 3.

Спостерігаємо зростання високого рівня сформованості лідерської компетентності МОФФКіС з 0 % до 15 % та середнього з 5 % до 40 %. А також зменшення достатнього з 50 % до 25 %, та низького рівня з 45 % до 15 %.

Отже, з урахуванням покращення шкал рівня сформованості когнітивного компонента лідерської компетентності МОФФКіС можемо констатувати той факт, що у МОФФКіС покращилися: теоретичні знання щодо лідерської поведінки та діяльності як офіцера; військово-професійні та фахові знання, що містять лідерський аспект та лідерський стиль управлінської діяльності; знання про лідерство та лідерську поведінку як майбутнього начальника фізичної підготовки і спорту військової частини [1].

Динаміка сформованості лідерської компетентності МОФФКіС за поведінково-діяльнісним компонентом відображено в таблиці 3.

Аналізуючи вихідні дані таблиці 4 спостерігаємо позитивну динаміку сформованості лідерської компетентності МОФФКіС за поведінково-діяльнісним компонентом. Спостерігається виразне зменшення кількості респондентів із низьким рівнем (із 15 % до 0 %), а також виявляється чітка тенденція до збільшення респондентів з високим рівнем (з 0 % до 35 %), що свідчить про позитивну динаміку між констатувальним етапом і формувальним етапом нашого педагогічного експерименту.

Таблиця 2

**Сформованість ціннісно-мотиваційного компонента
лідерської компетентності МОФФКіС**

Рівні сформованості лідерської компетентності МОФФКіС	Кількість респондентів (N=20)			
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	осіб	%	осіб	%
низький	3	15	0	0
достатній	13	65	7	35
середній	4	20	9	45
високий	0	0	4	20
коефіцієнт сформованості	2,05		2,85	

Таблиця 3

**Сформованість когнітивного компонента
лідерської компетентності МОФФКіС**

Рівні сформованості лідерської компетентності МОФФКіС	Кількість респондентів (N=20)			
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	осіб	%	осіб	%
низький	9	45	3	15
достатній	10	50	5	25
середній	1	5	8	40
високий	0	0	3	15
коефіцієнт сформованості	1,65		2,45	

З урахуванням вищезазначеного можемо констатувати той факт, що у МОФФКіС покращилися: практичні лідерські навички, уміння та здатності щодо лідерської поведінки та діяльності як офіцера; військово-професійні та фахові уміння та здатності, що містять лідерський аспект та лідерський стиль управлінської діяльності; практичні лідерські навички, уміння та здатності, необхідні для лідерської поведінки як начальника фізичної підготовки і спорту військової частини [1].

Динаміка сформованості лідерської компетентності МОФФКіС за індивідуально-психічним компонентом відображено в таблиці 5.

Аналіз сформованості індивідуально-психічного компонента лідерської компетентності МОФФКіС показує, що після формувального експерименту відбулося суттєве зростання середнього рівня (на 25 %), позитивна динаміка високого рівня (на 10 %), а також суттєве зменшення достатнього рівня (на 30 %) та незначне зменшення низького рівня (на 5 %) сформованості лідерської компетентності МОФФКіС між констатувальним та формувальним етапами експерименту.

Сформованість суб'єктного компонента лідерської компетентності МОФФКіС після формувального етапу педагогічного експерименту відображено в таблиці 6, де спостерігається суттєве зростання високого рівня (з 0 % до 20 %) та середнього рівня (з 15 % до 40 %). Позитивна динаміка спостерігається і на решті рівнів, так достатній знизився з 55 % до 40 %, а низький рівень зменшився з 30 % до 0 %.

Отже, позитивна динаміка результатів за всіма рівнями сформованості суб'єктного компонента лідерської компетентності МОФФКіС констатують той факт, що впроваджені нами педагогічні умови позитивно впливають на формування лідерської компетентності МОФФКіС. Респонденти усвідомлюють і сприймають самих себе як суб'єктів – лідерів, відповідальними, а також здатними самостійно приймати успішні рішення в екстремальних ситуаціях, оцінювати власний рівень лідерської підготовленості.

Порівняємо коефіцієнти сформованості лідерської компетентності МОФФКіС за всіма компонентами (табл. 7). Слід зазначити, що найзначніший приріст спостерігається за поведінково-діяльним та суб'єкним компонентами.

Таблиця 4

**Сформованість поведінково-діяльнісного компонента
лідерської компетентності МОФФКіС**

Рівні сформованості лідерської компетентності МОФФКіС	Кількість респондентів (N=20)			
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	осіб	%	осіб	%
низький	3	15	0	0
достатній	7	35	5	25
середній	10	50	8	40
високий	0	0	7	35
коефіцієнт сформованості	2,35		3,3	

Таблиця 5

**Сформованість індивідуально-психічного компонента
лідерської компетентності МОФФКіС**

Рівні сформованості лідерської компетентності МОФФКіС	Кількість респондентів (N=20)			
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	осіб	%	осіб	%
низький	2	10	1	5
достатній	13	65	7	35
середній	5	25	10	50
високий	0	0	2	10
коефіцієнт сформованості	2,15		2,65	

Таблиця 6

**Сформованість суб'єктного компонента
лідерської компетентності МОФФКіС**

Рівні сформованості лідерської компетентності МОФФКіС	Кількість респондентів (N=20)			
	Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
	осіб	%	осіб	%
низький	6	30	0	0
достатній	11	55	8	40
середній	3	15	8	40
високий	0	0	4	20
коефіцієнт сформованості	1,85		2,8	

Таблиця 7

**Коефіцієнти сформованості лідерської компетентності МОФФКіС
за всіма компонентами**

Етап педагогічного експерименту	Компоненти					
	Ціннісно-мотиваційний	Когнітивний	Поведінково-діяльнісний	Індивідуально-психічний	Суб'єктний	Розвиненість лідерської компетентності
Констатувальний етап	2,05	1,65	2,35	2,15	1,85	2,01
Формувальний етап	2,85	2,45	3,3	2,65	2,8	2,81
Різниця значень	+ 0,8	+ 0,8	+ 0,95	+ 0,5	+ 0,95	+ 0,8

Експериментальне дослідження на наш погляд було ефективне – усі компоненти лідерської компетентності МОФФКіС покращилися. Найбільш чутливими до втручання були: поведінково-діяльнісний компонент та суб'єктний компонент. Найменш чутливим – індивідуально-психічний.

Результати педагогічного експерименту на формувальному етапі, щодо впровадження педагогічних умов формування лідерської компетентності МОФФКіС в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ вказують на позитивній динаміці підвищення рівня сформованості лідерської компетентності у респондентів (рис. 1).

Зауважимо, що респондентів з низьким рівнем сформованості лідерської компетентності після впровадження педагогічних умов взагалі не виявлено, а відсоток респондентів з високим рівнем сформованості лідерської компетентності збільшився з 0 % на 15 %. У свою чергу, суттєво збільшилась кількість респондентів із середнім рівнем сформованості (на 40 %) і суттєво зменшилась кількість респондентів з достатнім (на 40 %) рівнем сформованості лідерської компетентності. Узагальнюючи результати можемо стверджувати,

що рівень сформованості лідерської компетентності підвищився у 16 респондентів із 20, а це 80 % від загальної кількості респондентів. Ці дані свідчать про ефективність запроваджених педагогічних умов формування лідерської компетентності МОФФКіС в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

Відповідно, отримані результати педагогічного експерименту, щодо результативності запровадження нами педагогічних умов важливо підтвердити або спростувати наукову та статистичну гіпотези – з'ясувати достовірність отриманих емпіричних даних, з метою виключення випадкового збігу обставин. Тому, спочатку, важливо сформулювати гіпотези щодо сформованості лідерської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

Статистична гіпотеза – це наукове припущення про певні властивості або закономірності генеральної сукупності, яке перевіряється за допомогою статистичних методів на основі вибірових даних[7, с. 56].

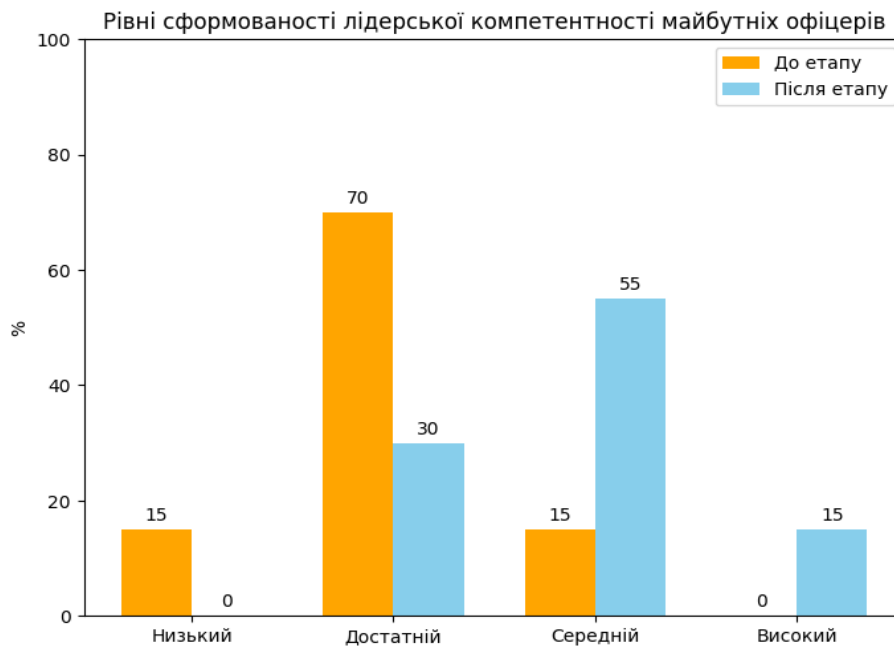


Рис. 1. Динаміка сформованості лідерської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту

Науковці розрізняють альтернативну та нульову гіпотези.

Альтернативна гіпотеза (H1) – це припущення про наявність статистично значущих відмінностей у респондентів між констатувальним та формувальним етапами педагогічного експерименту.

Нульова гіпотеза (H0) є припущення про відсутність відмінностей або зв'язку у респондентів.

Наукова гіпотеза – упровадження відповідних педагогічних умов спрямованих на формування лідерської компетентності МОФФКіС в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ буде результативним і рівень сформованості їхньої лідерської компетентності суттєво підвищиться [6].

Для обчислення отриманих даних, а також перевірки гіпотези будемо використовувати непараметричний критерій, а саме критерій знаків G. За його допомогою визначимо напрямок зсуву досліджуваної ознаки у вибірці: чи наявні зміни між першим і другим вимірюваннями, чи зміна шкал відбувається у бік погіршення чи покращення [6].

Для перевірки наших розрахунків нами було використано спеціалізоване програмне забезпечення *IBM Statistical Package for the Social Sciences* статистичний пакет для соціальних наук [6].

На рисунку 2 можна побачити результат перевірки статистичної гіпотези за допомогою критеріїв G-знаків інтегрального коефіцієнта

сформованості лідерської компетентності МОФФКіС, а саме: Negative Differences^a (негативних) – 0; Positive Differences^b (позитивних) – 17; Ties^c (нульових) – 3; Exact Sig. (рівень значущості) – < 0,001.

Підтвердження достовірності експериментальних даних проведено за допомогою T-критерію Вілкоксона для пов'язаних вибірок із використанням програмного забезпечення SPSS. Цей критерій уможливорює виявляти не тільки напрямки змін (критерій G-знаків), а й визначити інтенсивність зсувів. Він потужніший за G-знаки та використовується за шкалою порядків і шкалою інтервалів [6].

Статистична гіпотеза упровадження відповідних педагогічних умов спрямованих на формування лідерської компетентності МОФФКіС в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ була перевірена шляхом застосування T-критерію Вілкоксона (рис. 3), а результати саме такі: Negative ranks (після < до) – 0; Positive ranks (після > до) – 17; нульових рангів (після = до) – 3.

Таким чином, на підставі отриманих результатів ми можемо зробити висновок про прийняття наукової гіпотези, що передбачає наявність позитивної динаміки сформованості лідерської компетентності МОФФКіС в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отримані експериментальні результати

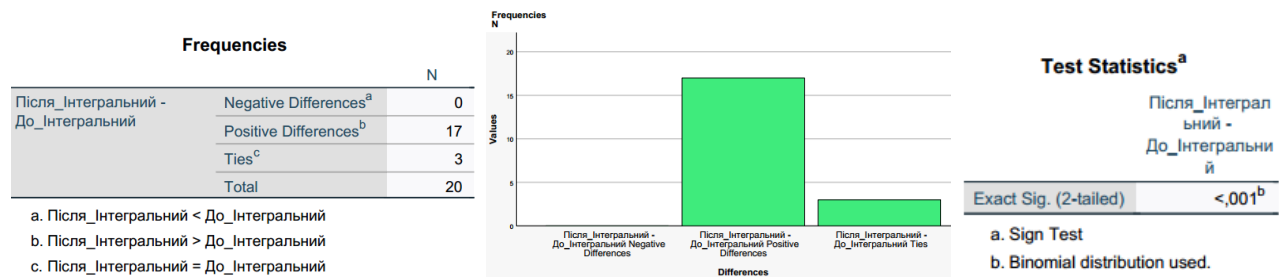


Рис. 2. Результат перевірки статистичної гіпотези за допомогою критеріїв G-знаків інтегрального коефіцієнта сформованості компонента лідерської компетентності МОФФКіС

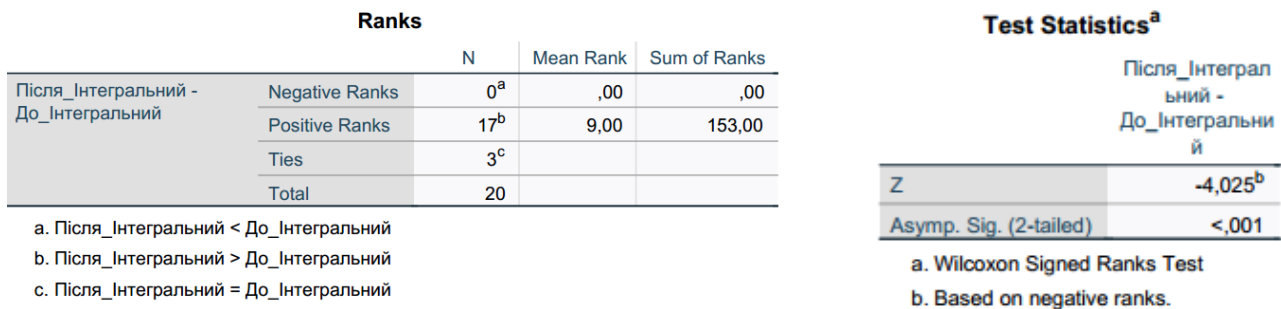


Рис. 3. Результат перевірки статистичної гіпотези шляхом застосування Т-критерію Вілкоксона

підтверджують необхідність акцентування уваги керівників ВВНЗ на вдосконаленні стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 – «Фізична культура і спорт» і подальшого впровадження лідерської компетентності МОФФКіС у зміст їх військово-професійної підготовки, оскільки важливість їх майбутньої військово-професійної діяльності насамперед полягає в наявності в ній лідерської складової, особливо в ЗС України,

коли Україна веде бойові дії з російським агресором.

Нами експериментально підтверджено та статистично обґрунтовано, що визначені педагогічні умови суттєво вплинули на результати сформованості лідерської компетентності МОФФКіС, а отриманий результат не випадковий, оскільки є статистично значущим, що підтверджується відповідними статистичними обчисленнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Білошицький В. В. Критерії і показники діагностування лідерської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту в процесі професійно-педагогічної підготовки. Військова освіта: зб. наук. пр. Національного університету оборони України. 2022. № 47. С. 19–29.
2. Білошицький В. В., Лиман Р. М., Веремієнко М. М. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту щодо сформованості лідерської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту. Інноваційна педагогіка : наук. журн., Причорноморський науково-дослідний інст. економіки та інновацій. Вип. 70. Т. 1. 2024. С. 87–91.
3. Бойко О. В. Теоретичні та методичні основи формування лідерської компетентності майбутніх офіцерів Збройних сил України у процесі професійної підготовки. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2021. 827 с.
4. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Казакевич О. І. Формування лідерської компетентності майбутніх маркетологів у процесі міждисциплінарної підготовки: дис. ... д-ра філософії: 015 Професійна освіта. Дніпро, 2022. 302 с.
6. Кирпенко Є. В. Статистичний аналіз та інтерпретація результатів педагогічного експерименту формування методичної компетентності у майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту у процесі їх професійно-педагогічної підготовки. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. № 11. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14171733>
7. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх вчителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 20 с.
8. Москальов І. О., Лисенко Д. П. Застосування методів математичної статистики у психолого-педагогічних дослідженнях: навч. посіб. Київ : НУОУ, 2023. 184 с.

9. Наказ Міністерства оборони України “Про затвердження Положення про особливості організації освітнього процесу у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України, військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти, закладах фахової передвищої військової освіти” № 120 від 15.02.2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0453-24#Text>

10. Нестуля С. І. Дидактичні основи формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2019. 798 с.

11. Торічний О. В. Формування лідерських компетентностей у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання загальновійськових й військово-спеціальних дисциплін : зб. наук. пр. Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2018. № 2 (13). С. 468–480.

12. Тюріна В. О. Лідерська компетентність і визначення рівня її сформованості у курсантів як майбутніх офіцерів поліції. Інноваційна педагогіка: науковий журнал. 2020. Вип. 20(3).С. 90–92.

13. Ягупов В. В., Білошицький В. В. Сутність, структура і зміст лідерської компетентності майбутніх офіцерів – фахівців фізичної культури і спорту. Наукові записки. Серія: педагогіка: зб. наук. пр. Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. 2023. №1. С. 210–219.

© Білошицький В. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 15.10.2025

Стаття прийнята 02.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Бурцева Олена Георгіївна,

ORCID ID: 0000-0001-9644-2839

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри математики і фізики

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN GRADES 10-11 OF PRIMARY SCHOOL WITH THE HELP OF MEDIA-EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Проблема розвитку пізнавальної діяльності школярів є однією з ключових у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Активізація пізнавальної діяльності передбачає формування позитивного ставлення до навчання та стимулювання прагнення учнів до глибшого опанування предмета. Незважаючи на широкий доступ до інформаційних ресурсів, її надлишок часто призводить до пасивності: учні перестають проявляти ініціативу, шукати нові знання та творчо працювати. Навчальний матеріал нерідко сприймається як «сухий» і нецікавий, тому вчителю важливо знайти способи мотивувати й зацікавити учнів. Зростання інтелектуального навантаження на уроках математики спонукає педагогів шукати способи підтримання інтересу учнів до предмета та забезпечення їх активності протягом усього заняття. Використання навчальної інфографіки дає змогу створити інформаційне середовище, яке формує пізнавальний інтерес і зацікавленість, а також полегшує засвоєння матеріалу завдяки реалізації принципу наочності. Сучасні педагогічні технології повинні забезпечувати не лише необхідний рівень теоретичних і практичних знань, але й орієнтувати освітній процес на розвиток особистості учня, враховувати його інтереси та мотиви, створювати умови для досягнення запланованого рівня компетентностей. Активізація пізнавальної діяльності сприяє появі стійкого інтересу до навчання, формуванню позитивних емоцій, застосуванню отриманих знань на практиці, доступному опрацюванню складного матеріалу, диференціації завдань відповідно до індивідуальних можливостей учнів, а також ефективному використанню медіаосвітніх технологій. Сучасна система освіти має відповідати рівню розвитку науки й техніки, готувати учнів до життя та діяльності в інформаційному суспільстві, що зумовлює необхідність підвищення ефективності навчального процесу. Отже, актуальність проблеми полягає в потребі розвитку пізнавальної активності школярів та недостатньому використанні існуючих можливостей для вдосконалення цього процесу. Важливим завданням залишається пошук оптимальних умов для формування та розвитку пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: активізація пізнавальної діяльності учнів, медіаосвітні технології, освітній процес, старшокласники, уроки математики.

The problem of developing cognitive activity of schoolchildren is one of the key ones in modern psychological and pedagogical research. Activation of cognitive activity involves the formation of a positive attitude towards learning and stimulating students' desire for a deeper mastery of the subject. Despite wide access to information resources, its excess often leads to passivity: students cease to show initiative, seek new knowledge and work creatively. Educational material is often perceived as "dry" and uninteresting, so it is important for the teacher to find ways to motivate and interest students. The growth of intellectual load in mathematics lessons encourages teachers to look for ways to maintain students' interest in the subject and ensure their activity throughout the lesson. The use of educational infographics makes it possible to create an information environment that forms cognitive interest and engagement, and also facilitates the assimilation of material through the implementation of the principle of clarity. Modern pedagogical technologies should provide not only the necessary level of theoretical and practical knowledge, but also orient the educational process towards the development of the student's personality, take into account his interests and motives, and create conditions for achieving the planned level of competencies. The activation of cognitive activity contributes to the emergence of a stable interest in learning, the formation of positive emotions, the application of the acquired knowledge in practice, the accessible processing of complex material, the differentiation of tasks in accordance with the individual capabilities of students, as well as the effective use of media educational technologies. The modern education system should correspond to the level of development of science and technology, prepare students for life and activity in the information society, which necessitates the need to increase the efficiency of the educational process. Thus, the relevance of the problem lies in the need to develop the cognitive activity of schoolchildren and the insufficient use of existing opportunities to improve this process. An important task remains the search for optimal conditions for the formation and development of students' cognitive activity.

Key words: activation of students' cognitive activity, media educational technologies, educational process, high school students, mathematics lessons.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти постійно розвивається та змінюється. Одним із ключових чинників, що впливає на ці трансформації, є науково-технічний прогрес, невід'ємною складовою якого є комп'ютерні технології. Сьогодні школа прагне сформувати таку модель навчання, яка б відповідала освітнім потребам кожного учня, враховуючи його інтереси, здібності та індивідуальні можливості. Для реалізації цього використовуються медіаосвітні технології. Актуальним залишається завдання урізноманітнення освітнього процесу, стимулювання пізнавальної активності учнів та розширення кола їхніх інтересів. Впровадження медіаосвітніх технологій у навчання сприяє полегшенню роботи вчителя, підвищенню навчальної мотивації старшокласників, а також покращенню ефективності та якості освіти. Поєднання медіаосвітніх технологій з відповідними методами навчання забезпечує необхідний рівень якості, гнучкості, диференціації та індивідуального підходу в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика активізації пізнавальної діяльності учнів, а також вивчення методів і способів її розвитку ґрунтовно досліджена у працях як українських, так і зарубіжних науковців, зокрема А.М. Алексюка, Н.М. Бібік, М.О. Данілова, І.Я. Лернера, В.О. Онищука, В.О. Сухомлинського, О.Я. Савченко та інших. Питання пошуку ефективних шляхів формування пізнавальних інтересів та стимулювання активності школярів розглядали А.М. Алексюк та В.О. Онищук. Вони визначали пізнавальний інтерес як чинник, що допомагає долати труднощі в навчанні, сприяє отриманню морального задоволення від роботи, спонукає учнів до розширення знань, пошуку нових джерел інформації й до активної розумової діяльності [2]. Одним із ключових принципів навчання є принцип свідомості та активності учнів, що передбачає: пояснення мети й завдань навчального предмета, визначення його значущості для практичного життя та особистісного розвитку учня, формування позитивних емоцій та мотивів навчання; застосування раціональних методів роботи на уроці; розвиток критичного ставлення до інформації; забезпечення контролю та самоконтролю. Саме так трактують активізацію пізнавальної діяльності такі науковці, як В.Г. Бондаревський, Н.М. Бібік, С.У. Гончаренко, Б.С. Кобзар, Г.С. Костюк, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко, В.О. Сухомлинський.

Метою статті є розкриття поняття медіаосвітніх технологій, а саме використання сервісу Canva на уроках математики, для активізації пізнавальної діяльності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Процес інформатизації сьогодні охоплює всі сфери суспільного життя та набуває дедалі більшої актуальності. Він засвідчує домінування інформаційних технологій у розвитку суспільства, економіки та системи освіти. Незалежно від віку, професії чи соціального статусу, кожна людина повинна навчитися жити в інформаційно насиченому середовищі, орієнтуватися в потоці інформації та вміти користуватися сучасними засобами комунікації. У цьому процесі провідна роль належить саме освіті, яка забезпечує формування медіаграмотності всього суспільства. Оскільки діти та молодь найбільше піддаються впливу інформаційного простору, дорослі (особливо педагоги й батьки) мають компетентно спрямовувати процес входження дитини у світ інформації. Для цього їм необхідно навчитися раціонально працювати з інформаційними потоками та опанувати сучасні комунікативні інструменти [4]. На нашу думку, саме вчителі, викладачі й батьки здатні забезпечити усвідомлене, безпечне і відповідальне користування інформаційними ресурсами через формування культури медіаспоживання. Таким чином, медіаосвіта нині виступає не периферійним, а ключовим напрямом розвитку сучасної освіти. Вона є складовою освітнього процесу, спрямованого на формування медіакультури суспільства та підготовку особистості до взаємодії із засобами масової комунікації – як традиційними (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітніми цифровими технологіями (комунікація через комп'ютер і мережу Інтернет) [5].

Розвиток медіаосвітніх технологій має багатовікову історію: від появи писемності, винайдення друкарства, перших технічних засобів зв'язку (телеграф, телефон), мас-медіа (кіно та телебачення) – до сучасних цифрових інструментів (комп'ютер, Інтернет). Їхня еволюція обумовлена тим, що медіа виступають універсальним засобом пізнання світу. Такі технології відповідають принципам особистісно-орієнтованого навчання, підвищують ефективність засвоєння матеріалу, стимулюють розвиток мислення та творчих здібностей. Вони також є потужним мотивуючим фактором для майбутніх педагогів, спонукаючи їх до самоосвіти та розширення професійних знань [1]. Медіатехнології поєднують технічні, інструментальні, змістові, художні та психологічні аспекти.

Призма. Розв'язування задач

Основною прямої призми є рівнобічна трапеція, один із кутів якої дорівнює 110° . Знайдіть двогранні кути призми при її бічних ребрах.

Решіть:
 $\angle M_1AT = \angle M_1TN = 110^\circ$
 $\angle M_1AT = \angle M_1TN = 110^\circ$
 Двогранні кути дорівнюють куту двогранного кута, так як утворюють його прямою призми, то:
 Двогранні кути при ребрах AM і AN дорівнюють $\angle M_1AT = \angle M_1TN = 110^\circ$
 Двогранні кути при ребрах MP і NQ дорівнюють $\angle M_1PT = \angle M_1QT = 70^\circ$
 Відповідь: 110° і 70°

Точки D і E – середини ребер AC і BC правильної призми $ABC A_1 B_1 C_1$. Площина, яка проходить через пряму DE та утворює з площиною ABC кут 30° , перетинає ребро CC_1 у точці F . Знайдіть площу утвореного перерізу призми, якщо сторона її основи дорівнює 12 см .

Решіть:
 Середня лінія трикутника паралельна третій стороні і дорівнює її половині.
 Середня лінія трикутника ділить навпіл висоту, бісектрису, медіану трикутника, що проведені до паралельної її сторони.
 $ABC A_1 B_1 C_1$ – правильна призма $\Rightarrow \triangle ABC$ – рівносторонній
 $\triangle ABC$ – рівносторонній $\Rightarrow MC$ – медіана $\Rightarrow MD = \frac{1}{2} MC = 6\text{ см}$

Висота трикутника, що $MC = \frac{\sqrt{3}}{2} AB$
 $MC = \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot 12 = 6\sqrt{3}\text{ см}$
 $MD = \frac{1}{2} MC = 3\sqrt{3}\text{ см}$
 Так як $BC \perp AC$ ($\triangle ABC$ – рівносторонній):
 $MC \perp AB$
 $MC = \frac{\sqrt{3}}{2} \cdot 12 = 6\sqrt{3}\text{ см}$
 $MD = \frac{1}{2} MC = 3\sqrt{3}\text{ см}$
 Розглянемо $\triangle DFC$:
 $\angle DFC = 30^\circ$
 $\angle C = 90^\circ$
 $DC = 6\sqrt{3}$
 $\sin 30^\circ = \frac{DF}{DC} \Rightarrow DF = DC \cdot \sin 30^\circ = 6\sqrt{3} \cdot \frac{1}{2} = 3\sqrt{3}\text{ см}$
 $CF = \frac{1}{2} MC = 3\sqrt{3}\text{ см}$
 $CF = \frac{1}{2} MC = 3\sqrt{3}\text{ см}$
 Відповідь: 18 см^2

Основа прямої призми – ромб зі стороною a і гострим кутом α . Бісєкса діагональ призми утворює з площиною основи кут β . Знайдіть висоту призми.

Решіть:
 Так як призма правильна, діагональ її основи призми AC бісєкса діагональ основи, то $\angle AMT = \beta$.
 В правильній призмі бічні ребра дорівнюють висоті.
 Розглянемо $\triangle AMT$:
 $\angle AMT = 90^\circ$
 $\angle MAT = \frac{\alpha}{2}$
 $MT = a \cdot \sin \frac{\alpha}{2}$
 Розглянемо $\triangle MNT$:
 $\angle MNT = 90^\circ$
 $\angle MNT = \beta$
 $MT = a \cdot \sin \frac{\alpha}{2}$
 Відповідь: $2a \cdot \sin \frac{\alpha}{2} \cdot \sin \beta$

Обчисліть площу бічної поверхні правильної чотирикутної призми, діагональ якої дорівнює 12 см і нахилена до площини основи під кутом 30° .

Решіть:
 $S_b = P_{\text{осн}} \cdot h$
 Розглянемо $\triangle A_1AA_2$:
 $\angle A_1AA_2 = 90^\circ$
 $\angle A_1A_2A = 30^\circ$
 $A_1A_2 = 12\text{ см}$
 $AA_1 = \frac{1}{2} A_1A_2 = 6\text{ см}$
 $AA_1 = \frac{1}{2} A_1A_2 = 6\text{ см}$
 Розглянемо квадрат MA_1B_1 :
 $MA_1 = \frac{1}{2} A_1A_2 = 6\text{ см}$
 $MA_1 = \frac{1}{2} A_1A_2 = 6\text{ см}$
 Відповідь: $72\sqrt{3}\text{ см}^2$

Рис. 1.

Призма. Розв'язування задач

Призма має 7 граней. Який многокутник лежить у її основі?

Основною є п'ятикутник

Якщо призма має n -граней (Основною буде $(n - 2)$ – кутник)

У якій призмі бічні ребра паралельні її висоті?

Відповідь: у прямій

Знайдіть площу бічної поверхні правильної чотирикутної призми, сторона основи якої дорівнює a , а висота дорівнює h .

Дано:
 Правильна чотирикутна призма
 Основа призми – квадрат із стороною a
 Висота призми – h

Знайти:
 S_b

Решіть:
 $S_b = S_1 + 2S_{\text{бок}}$
 $S_1 = P_{\text{осн}} \cdot h$
 $P_{\text{осн}} = 4a$
 $S_{\text{бок}} = a^2$ (площа квадрата зі стороною a)
 $S_b = 4ah + 2a^2 = 2a(2h + a)$
 Відповідь: $2a(2h + a)$

Кожне ребро правильної призми $ABC A_1 B_1 C_1$ дорівнює a . Знайдіть:

- Площу перерізу призми, який проходить через точки A , B і C_1
- Кут між площиною даного перерізу та площиною основи призми

Решіть:
 Розглянемо $\triangle ABC$:
 $DC \perp AB$
 $AB = AC = BC = a$
 $\angle A = \angle B = \angle C = 60^\circ$
 $DC = AC \sin 60^\circ = \frac{a\sqrt{3}}{2}$
 Розглянемо $\triangle C_1CD$:
 $\angle C = 90^\circ$ (правильна призма)
 $C_1C = a$
 $DC = \frac{a\sqrt{3}}{2}$
 $DC_1 = \sqrt{DC^2 + C_1C^2} = \sqrt{\frac{3a^2}{4} + a^2} = a\sqrt{\frac{3}{4} + 1} = a\sqrt{\frac{7}{4}} = \frac{a\sqrt{7}}{2}$
 $\sin \angle C_1DC = \frac{C_1C}{DC_1} = \frac{a}{\frac{a\sqrt{7}}{2}} = \frac{2}{\sqrt{7}}$
 $\angle C_1DC = \arcsin \frac{2\sqrt{7}}{7}$
 $S_{\triangle ABC} = \frac{1}{2} AB \cdot C_1D = \frac{1}{2} a \cdot \frac{a\sqrt{7}}{2} = \frac{a^2\sqrt{7}}{4}$
 Відповідь: $\angle C_1DC = \arcsin \frac{2\sqrt{7}}{7}$; $S_{\triangle ABC} = \frac{a^2\sqrt{7}}{4}$

Рис. 2.

Одним із прикладів друкованих медіаосвітніх технологій є інфографіка – графічне візуальне подання інформації, даних або знань, яке дає можливість швидко й зрозуміло передати складні відомості. Інфографіка сприяє кращому сприйняттю матеріалу, дозволяє виділити ключові закономірності та тенденції, перетворюючи сухі статистичні дані на наочний і привабливий формат. Вона широко використовується у наукових дослідженнях, освітніх матеріалах, засобах масової інформації, рекламі та в Інтернеті. Якщо раніше її створення вимагало залучення професійних дизайнерів, то сьогодні існують доступні інструменти для користувачів

без спеціальної підготовки [3]. Одним із них є Canva – онлайн-платформа для графічного дизайну, яка дозволяє створювати презентації, афіші, графіки та інший візуальний контент, пропонуючи широкий вибір шаблонів, шрифтів, зображень та ілюстрацій.

Отже, медіаосвітні технології є важливим елементом медіаосвіти. Вони підвищують рівень володіння цифровими навичками, сприяють формуванню навчальної мотивації та забезпечують ефективне вирішення освітніх завдань завдяки інтеграції різних інформаційних ресурсів у навчальний процес. До таких ресурсів належать друковані, електронні, телевізійні та цифрові

САМОСТІЙНА РОБОТА З ТЕМИ "ПРИЗМА"

1. В основі прямої призми лежить прямокутник, сторона якого дорівнює 9 см, а діагональ 15 см. Бічне ребро призми дорівнює 10 см. Обчислити площу бічної поверхні призми.
2. В основі прямої призми лежить прямокутний трикутник з катетами 3 см і 4 см. Діагональ бічної грані, що містить гіпотенузу, дорівнює 13 см. Обчислити повну поверхню призми.
3. Площа основи правильної трикутної призми дорівнює $25\sqrt{3}$ см². Обчислити площу бічної поверхні призми, якщо її бічне ребро дорівнює 16 см.
4. Висота основи правильної трикутної призми дорівнює 5 см. Обчислити площу повної поверхні призми, якщо її бічне ребро дорівнює $8\sqrt{3}$ см.




Трикутна призма 4-кутна призма 5-кутна призма 6-кутна призма 7-кутна призма 8-кутна призма

Рис. 3.

медіа. Крім того, ці технології розвивають критичне мислення, впливають на інтелектуальний розвиток учнів та сприяють формуванню їхніх умінь, навичок і творчих здібностей [1].

Експеримент проводився у 11-му класі під час вивчення розділу «Многогранники». Навчальна група характеризується середнім рівнем успішності. У дослідженні брали участь 15 учнів. Суть експерименту полягав в тому, що було проведено два уроки: один – за традиційною методикою, другий – із використанням медіаосвітніх технологій, а саме інфографіки, створеної за допомогою сервісу Canva (рис. 1, рис. 2, рис. 3). Після завершення кожного уроку учні виконали самостійну

роботу. Отримані бали були порівняні, після чого застосовано статистичний критерій знаків G для визначення ефективності використаних підходів. Критерій знаків G дає можливість оцінити, у який бік відбувається зміна результатів при переході від першого вимірювання до другого: чи спостерігається покращення або, навпаки, погіршення показників. Цей критерій дозволяє встановити, чи є різниця між отриманими результатами випадковою, чи використання медіаосвітніх технологій реально сприяє підвищенню успішності. Його суть полягає у визначенні кількості «нетипових зрушень», тобто випадків, коли зміна результатів не відповідає загальній тенденції. Гемп – це число таких «нетипових» змін. Чим меншим є значення Гемп, тим вірогідніше, що зрушення в «типовому» напрямку є статистично значущим.

Гіпотези

H_0 : Переважання типового напрямку зсуву є випадковим, тобто використання медіаосвітніх технологій не поліпшує знання учнів та активізацію пізнавальної діяльності.

H_1 : Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим, тобто технологія використання медіаосвітніх технологій поліпшує знання учнів та активізацію пізнавальної діяльності.

Кількість спостережень в обох вимірах – не менше 5 і не більше 300 (таблиця 1).

Таблиця 1

№ з/п	Результати учнів (бали)		
	Урок 1	Урок 2	Зсув
1.	6	6	0
2.	5	7	2
3.	7	9	2
4.	9	10	1
5.	8	6	-2
6.	7	8	1
7.	5	8	3
8.	4	7	3
9.	6	7	1
10.	9	10	1
11.	9	10	1
12.	10	11	1
13.	9	10	1
14.	9	10	1
15.	5	7	2

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшити подальші розрахунки (таблиця 2).

Таблиця 2

Розрахунок кількості додатніх, від'ємних та нульових зсувів

Кількість зсувів	
додатні	3
від'ємні	1
нульові	1
сума	5

Розрахуємо зсув.

Визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним. Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатніх і від'ємних зсувів. $n = 13 + 1 = 14$

З додатку 7 $n = 14$

Типовий зсув – додатній

Від'ємних зсувів – 1.

$$G_{кр} = \begin{cases} 3(\rho \leq 0,05) \\ 2(\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 1$

$G_{емп} < G_{кр}$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що урок, де були використані медіаосвітні технології (використання навчальної інфографіки) підвищує рівень учнів за даною темою та активізує пізнавальну діяльність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Медіаосвітні технології формують сучасне інформаційне середовище, яке відкриває нові можливості для користувачів і сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів. Зокрема, використання платформи Canva на уроках математики підвищує навчальну мотивацію та успішність школярів, забезпечує індивідуальний підхід, сприяє розвитку математичної компетентності та заохочує до самостійного опрацювання матеріалу. Перспективність цього напрямку полягає в його потенціалі для подальшого удосконалення освітнього процесу. Створення методичних рекомендацій і дидактичних матеріалів з математики може значно оптимізувати навчання та підвищити його результативність. Такі матеріали можуть містити сучасні методи викладання, а також різноманітні вправи й завдання, спрямовані на розвиток пізнавальної активності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бурцева О.Г. Курс за вибором здобувачів освіти спеціальності 014. Середня освіта (Математика) «Медіаосвітні технології в професійній діяльності вчителя математики». 2-е вид., переробл. та допов. Мелітополь: ФОП Однорог Т.В., 2021. 96 с.
2. Забранська Н. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках математики. Математика. 2004. серпень № 31–32. С. 13–15.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник/ Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
4. Миколаєнко А.Є. Сутність формування засобами медіаосвіти технологічних понять в учнів професійно-технічного навчального закладу. Наукові записки. Серія: Педагогіка. 2013. №3, С.147–151
5. Онкович Г.В. Технології медіаосвіти. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти». 2007 (л). № 3. Додаток 3 (т.5). Тем. вип. С.357–363

© Бурцева О. Г.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Діхтяренко Станіслава Вадимівна,
ORCID ID: 0000-0002-0349-1680

аспірантка кафедри педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

ACTIVITY-BASED APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS FOR RESEARCH AND EXPERIMENTAL WORK

У статті презентовано сутність та зміст діяльнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Проаналізовано нормативні документи («Державний стандарт початкової освіти», «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти», «Концептуальні засади Нової української школи») щодо організації діяльнісного підходу у вищій школі. Уточнено сутність понять: «методологія», «методологія педагогіки», «методологічний підхід», «дія», «діяльність», «діяльність дітей дошкільного віку», «діяльнісний підхід у роботі з дітьми дошкільного віку», «діяльнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку». Схарактеризовано основні педагогічні закони та провідні закономірності у процесі формування успішної професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти. Розглянуто специфіку методологічних принципів у вищій школі. Запропоновано класифікацію методологічних законів, закономірностей розвитку та принципів (правил), які сприяють успішній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Презентовано основні функції та рівні методології. З'ясовано, що діяльнісний підхід у роботі з дітьми дошкільного віку є одним із вагомих методологічних підходів, який націлений на розвиток особистості, ініціативну дію з боку дитини, завдяки якого відбувається розвиток творчого потенціалу, самостійність, саморозвиток у процесі освітньо-пізнавальної діяльності. Отже, виникає необхідність у впровадженні діяльнісного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців до дослідно-експериментальної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку.

Ключові слова: методологія, методологія педагогіки, підхід, методологічний підхід, дія, діяльнісний підхід.

The article presents the essence and content of the activity-based approach in preparing future preschool education specialists for research and experimental work with older preschool children. Regulatory documents ("State Standard of Primary Education", "State Standard of Basic and Complete General Secondary Education", "Conceptual Principles of the New Ukrainian School") regarding the organization of the activity-based approach in higher education are analyzed. The essence of the concepts "methodology", "pedagogical methodology", "methodological approach", "action", "activity", "activity of preschool children", "activity-based approach in working with preschool children", "activity-based approach in preparing future specialists for research and experimental work with older preschool children" is clarified. The main pedagogical laws and leading regularities in the process of forming a successful professional and methodological orientation of future preschool education specialists are characterized. The specifics of methodological principles in higher education are considered. A classification of methodological laws, developmental patterns, and principles (rules) that contribute to the successful training of future preschool education specialists for research and experimental work with older preschool children is proposed. The main functions and levels of methodology are presented. It is established that the activity-based approach in working with preschool children is one of the significant methodological approaches aimed at personal development and the child's initiative, which contributes to the development of creative potential, independence, and self-development in the process of educational and cognitive activity. Therefore, there is a need to implement the activity-based approach in the process of training future specialists for research and experimental activities with older preschool children.

Key words: methodology, pedagogy methodology, approach, methodological approach, action, activity-based approach.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до мислення, що забезпечується шляхом організації проблемних ситуацій. Саме у процесі виконання передбачають формування у них критичного мислення форм, прийомів і методів навчання

формується особистість, яка здатна самостійно обирати, оцінювати, експериментувати, досліджувати, програмувати та конструювати, що в результаті сприяє саморозвитку та самореалізації. Одним із способів вирішення означеної проблеми є впровадження діяльнісного підходу в підготовці майбутніх вихователів дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Унікальність та затребуваність діяльнісного підходу у вищій освіті пов'язана не із діяльністю як такою, а із власне діяльністю, як засобом становлення і розвитку особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Крім того, організація діяльнісного підходу в освіті не викликає сумніву, адже цей підхід регламентується певними нормативними документами, з-поміж них: «Державний стандарт початкової освіти», «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти», «Концептуальні засади Нової української школи». Так, у «Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти» презентовано «діяльнісний підхід» як «спрямованість освітньо-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань із різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти» [26]. Державний стандарт початкової освіти передбачає організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі та з переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи) та на інтегровано-предметній основі у другому циклі (2–3 класи) [27].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Будь-яке педагогічне дослідження орієнтується насамперед на методологію організації дослідження. Зазначимо, що проблема методології педагогічних досліджень розглядалась багатьма українськими вченими (А. Богуш, І. Богданова, С. Гончаренко, В. Ковальчук, В. Курило, З. Курлянд та ін.). У роботах учених розглянуто з наукових позицій методологію педагогічних досліджень: закони, принципи, закономірності, методологічні підходи; схарактеризовано специфіку методології педагогіки та педагогічних досліджень.

Мета статті: визначення сутності та змісту діяльнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо сутність методологічних понять, на яких ґрунтується будь-яке дослідження. Звернімося насамперед до словникових джерел. Так, в «Енциклопедії освіти», «методологія» тлумачиться як: а) вчення про метод, наука про побудову людської діяльності [18, с. 498]. За С. Гончаренком, «методологія» – це загальна система теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, засоби, форми і методи реалізації наукового дослідження» [11, с. 70]. У філософії поняття «методологія» характеризується як «система принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему» [37].

Проблема методології організації педагогічного дослідження була предметом дослідження багатьох учених (А. Богуш, С. Гончаренко, С. Дубяга, О. Жерновникова, Л. Калашнікової, З. Курлянд, С. Пліско та ін.).

Так, академік А. Богуш характеризує сутність і специфіку педагогічної методології в організації конкретного педагогічного дослідження, тобто специфікує закони, закономірності, методологічні підходи і правила в межах організації і проведення дослідження з теми «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти». За словами А. Богуш, методологія – це «вчення філософії про наукові методи пізнання і перетворення дійсності, яке розкриває закони, закономірності, принципи і методологічні підходи до будь-якої діяльності» [6, с. 16]. Слугує на увагу виокремлені вченою загальнонаукові (методологічні) закони, як-от: закон розвитку, закон єдності й боротьби протилежностей, закон переходу кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечень [6, с. 18]. Започатковуючи наукове дослідження кафедральної теми «Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти», ученою було реалізовано й схарактеризовано педагогічні закони і закономірності. З-поміж педагогічних законів учена виокремлює такі:

1. Закон спеціальної зумовленості мети, змісту, методів, методик і технологій в організацій дослідження (розроблення професійних державних стандартів майбутніх вихователів та вихователів-методистів).

2. Закон впливу результатів дослідження на розвиток особистості, задіяних в експерименті

(усвідомлення необхідності здобуття нових професійних знань, умінь і навичок формування нових професійних компетентностей, від яких буде залежати успіх подальшої професійної діяльності).

3. Закон взаємозв'язку педагогічної науки й педагогічної практики (будь-яке педагогічне дослідження передбачає реалізацію наявних у педагогічній практиці суперечностей, від цього залежить зміст і технології дослідження).

4. Закон випереджального характеру розвитку педагогічної науки (педагогічна наука вивчає передовсім потреби практики та орієнтується, чи будуть затребувані її результати практикою).

5. Закон цілісності методологічних засад (застосування усіх рівнів: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий та рівень, що стосується теми дослідження).

6. Закон цілісності всіх функцій педагогічної науки (пояснювальна, підтримувальна, нормативна, узагальнювальна, інформаційно-комунікативна, накопичувальна, культурно-створювальна) та відтворення наукових кадрів (залучення здобувачів освіти до експериментальних досліджень, аспірантури, докторантури).

7. Закон зближення світових моделей педагогічної науки (відповідно спрямування наукової освітньої парадигми України до євроінтеграції передбачає вивчення результатів дослідження з обраної теми зарубіжних учених) [6, с. 20]. Важливим, на нашу думку, є запропоновані А. Богуш провідні закономірності задля формування успішної професійно-методичної спрямованості майбутніх фахівців дошкільної освіти, як-от: цілеспрямована методична підготовка здобувачів освіти у взаємозв'язку змістової методичної парадигми на освітньо-професійних ступенях, першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях із дотриманням наступності й перспективності; забезпечення взаємозв'язку науково-методичного контенту у викладанні фахових методик із методично-зорієнтованими практичними і лабораторними заняттями; усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти необхідності системної методичної підготовки як вихователя, так і вихователя-методиста та директора ЗДО; реалізації побудованої студентом індивідуальної освітньо-методичної траєкторії у процесі методичної підготовки у ЗВО; забезпечення викладачами методик зони найближчої професійної діяльності (окремих дій) методичної спрямованості; сформованість позитивної мотивації до професійно-методичної

діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти; наявність комфортності позитивного емоційно-педагогічного клімату у процесі педагогічної практики у ЗДО; забезпечення міжпредметних зв'язків у викладанні фахових методик із психолого-педагогічними дисциплінами, які науково супроводжують і пояснюють інноваційні методики та ефективне їх використання в освітньо-виховному процесі ЗДО [6, с. 21–22]. Зазначимо, що вченою було виокремлено й реалізовано такі методологічні принципи: взаємозв'язок теми обраного дослідження із практикою державних вимог щодо взаємозв'язку наукової педагогічної теорії із безпосередньою освітньою практикою (сучасною нормативно-правовою базою освітньої парадигми); принцип науковості, який передбачає орієнтацію дослідження на методологічні закони, закономірності, підходи, опрацювання попередніх наукових (класичних) результатів педагогічних досліджень, сучасного стану наукового досвіду з проблеми, що досліджується, та перспективи її розвитку; принцип поєднання в одному дослідженні різних форм, методів, методик, технологій організації освітньо-виховного процесу вищої школи у формуванні особистості майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти; визначення адекватних темі наукового дослідження ефективних педагогічних умов щодо реалізації змістового контенту дослідження; принцип позитивної мотивації й емоційного клімату всіх учасників дослідження; принцип індивідуалізації і диференціації форм і методів дослідження в організації експериментального освітньо-виховного процесу у вищій школі; принцип вибору «індивідуальної освітньої траєкторії» кожного з учасників, задіяних в експерименті; принцип ситуативності в реалізації змісту експериментального дослідження, який передбачає розроблення інноваційних освітньо-наукових ситуацій в освітньо-виховному процесі здобувачів освіти, задіяних в експерименті; принцип комп'ютеризації у здійсненні освітнього процесу експериментувальної спрямованості; принцип моделювання освітнього процесу закладів дошкільної освіти у процесі підготовки майбутніх фахівців, зокрема професійно-методичної спрямованості особистості; принцип освітньо-професійної рефлексії, який передбачає усвідомлення здобутих результатів експерименту, їх адекватний аналіз (самоаналіз, взаємоаналіз, саморозвиток, самокритичність тощо) [6, с. 24].

Звернімося до визначень феномена «методологія» іншими вченими.

За Л. Калашніковою, О. Жерновниковою, «методологія» – це «вчення про науковий метод пізнання, а також система самих методів, тобто основних підходів і прийомів дослідження, що застосовується в певній науці» [14, с. 22]. Авторки визначають провідні функції методології, з-поміж них: регулятивна (дескриптивна) та нормативна (прескриптивна). Перша функція передбачає вчення про структуру наукового знання, закономірності певного наукового пізнання як орієнтиру в дослідження, пов'язаний із ретроспективним описом уже здійснених процесів наукового пізнання. Нормативна функція спрямована на регуляцію діяльності, тому переважають конструктивні задачі, пов'язані з розробленням позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності [14, с. 23]. Учені виокремлюють чотири рівні методології: філософський, загально-науковий, частково-науковий, технологічний. Так, філософський рівень – це галузь самої філософії, філософське вчення про методи пізнання і перетворення дійсності. Означений рівень містить такі поняття: причина, наслідок, необхідність, випадковість тощо [14, с. 23]. До загально-наукової методології належать: теоретичні концепції, які використовуються в багатьох наукових дослідженнях. Частково-наукову методологію вчені визначають як «наукову методологію, як сукупність методів, принципів дослідження, які використовує та чи та наука» [14, с. 23–24]. Нам імпонує позиція Є. Плisko, що методологія насамперед характеризує постановку наукової проблеми, формує стратегію наряду, за яким здійснюється дослідження та зрештою пропонує засоби й методи дослідження обраного питання [25, с. 184]. Отже, методологія – це основа наукового дослідження, яка містить основні компоненти (закони, принципи, закономірності, засоби, форми, методи, прийоми), що застосовуються в логічній послідовності під час розроблення та впровадження будь-якого наукового дослідження.

Звертаючись до джерельної бази, знаходимо тлумачення поняття «методологія педагогіки» яке трактується як («англ. *methodology of pedagogics*, пол. *metodologia pedagogiki*) наука про методи наукових, діагностувальних та прогностично-пошукових досліджень у сфері педагогіки» [8, с. 78]; «вчення про принципи, форми, методи, наукового пізнання довколишньої дійсності» [17]; «система принципів і способів організації, побудови теоретичної та практичної педагогічної діяльності»; вчення про науковий метод пізнання» [2, с. 51].

Питання методології педагогіки досліджували такі вчені, як: М. Гаврилюк, С. Гончаренко, З. Курлянд, С. Мартиненко, Н. Мукан, А. Павленко, М. Фіцула, Л. Хоружа та ін.

Найбільш повну характеристику методології педагогіки подає С. Гончаренко. Учений розглядає поняття «методологія педагогіки» як науку, та презентує її як «систему знань (і способів їх здобуття) засади і структуру педагогічної теорії, підходи до організації досліджень, методи розвитку особистості; педагогічні закони, принципи, закономірності, педагогічні правила» [11]. На думку вчених (Н. Мукан, М. Гаврилюк), «методологія педагогіки» – це система знань, що відображає основні педагогічні теорії, концепції, принципи й підходи до вивчення педагогічних явищ і процесів, методи їх дослідження [22, с. 123]. За З. Курлянд, «методологія педагогіки вищої школи» отримує постійний заряд від минулого суспільства всієї сфери духовного життя суспільства, нового стилю мислення, що вступає в дію від методологічної озброєності інших наук [19, с. 20].

Отже, під методологією педагогіки будемо розуміти галузевий фундамент педагогічної діяльності, що базується на застосуванні педагогічних концепцій, теорій, принципів та підходів, що дозволяють здійснювати ґрунтовний аналіз педагогічних явищ, процесів та особливості їх дослідження.

Звернімося до поглядів учених стосовно сутності поняття «підхід».

Так, на думку І. Антошиної, однією із важливих категорій методології наукового дослідження є «методологічний підхід», тобто, загальна спрямованість дослідження, що зумовлена певною концептуальною ідеєю, крізь призму якої проходить процес осмислення і розуміння явищ і процесів, що досліджуються [3, с. 6]. За О. Дубницькою, «підхід» – це «стратегічний напрям, який визначає всі компоненти системи навчання: його цілі, завдання, зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність учителя, учня тощо» [13, с. 207]. Суголосні із позицією учених (І. Бех, Л. Зайцева), які зауважують, що поняття «підхід» – консолідує найбільш загальні положення, систему приписів, правил (принципів), на основі яких організовують і здійснюють освітній процес» [4, с. 2]. Отже, «методологічний підхід» – це фундамент методологічної ієрархії, який спрямований до обрання відповідного методологічного інструментарію (методи, принципи) для ретельного поетапного вивчення об'єкта, що досліджується.

У дослідженні було обрано діяльнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. Виникає необхідність з'ясувати насамперед сутність категоріального апарату таких понять: «дія», «діяльність» у структурі методологічного підходу.

Традиційно звернімося до джерельної бази. Так, у термінологічних словниках, феномен «дія» позиціонується як «довільна, навмисна опосередкована активність, спрямована на досягнення усвідомленої мети» [34, с. 97]; «основний елемент у структурі діяльності» [9, с. 45]; «робота, діяльність, здійснення чого-небудь» [8, с. 306]; «вияв якоїсь діяльності» [12, с. 62]; «відносно автономний елемент у структурі діяльності, спрямований на досягнення певної усвідомленої мети» [28].

Як один із компонентів діяльності, «дія» була категорією дослідження багатьох учених (О. Коханова, П. М'ясоїд, О. Отич, О. Пасека, О. Сергєєнкова, О. Столярчук та ін.). Розглянемо погляди учених стосовно означеного феномену більш ґрунтовніше. У психології учені (О. Сергєєнкова, О. Столярчук, О. Коханова, О. Пасека) визначають поняття «дія» як «реалізаційний компонент діяльності, спрямований на виконання, певного завдання» [30, с. 187]. За П. М'ясоїд, дія «може бути здебільшого зовнішньою – предметно-практичним контактом суб'єкта з об'єктом або ж внутрішньою – активністю, спрямованою на об'єкт, поданий в ідеальній формі» [23, с. 193]. На думку О. Отич, «дія» – це фізичне докладання праці, акт здійснення діяльності, в якому виявляється – об'єктивується – її сутність, зміст, а також намір виконавця [31, с. 15]. Отже, під дією розуміємо мотиваційний компонент діяльності, який спрямовує до здійснення тієї чи тієї активності задля досягнення певної мети.

Однією із ключових у дослідження є категорія «діяльність», яка потребує аналізу щодо визначення її змістового наповнення. Так, звертаючись до джерельної бази, феномен «діяльність» розглядаємо як «форму активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті [35, с. 163]; «один із найважливіших атрибутів буття людини» [17, с. 15]; «якісно відмінний від процесів у живій і неживій природі спосіб взаємодії людей із середовищем, який характеризується цілеспрямованістю, опосередкованістю штучно виготовленим знаряддям,

сумісністю та ін.» [1, с. 60]; «спосіб буття людини у світі, специфічно людська форма активного ставлення до довколишнього світу, його цілеспрямована зміна і перетворення» [15, с. 63].

Проблема діяльності була висвітлена у дослідженнях О. Трифонові, О. Халабузар, Л. Шелестові, С. Щербини та ін. Так, Л. Шелестова розглядає «діяльність» як «спеціально ініційовану активність людини, що виявляється в процесі її взаємодії з довкіллям [34, с. 26]. За словами С. Щербини, «діяльність» – це цілеспрямований процес перетворення дійсності, створення матеріальних і духовних цінностей [36]. Іншої думки дотримується О. Трифонов, яка розглядає поняття «діяльність» із кількох позицій, по-перше – це умова виникнення, чинник формування і об'єкт застосування свідомості людини; по-друге – це форма активності свідомості; по-третє – це регулятор поведінки, і дій людини [32]. Отже, діяльність – це функціональна, особлива енергодієва праця, за рахунок якої здійснюється існування людства.

Проблема діяльності була предметом дослідження багатьох учених дошкільної галузі (Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Грузинська, К. Крутий, Н. Луцан, Т. Піроженко та ін.).

Академік А. Богуш розглядає поняття «діяльність» як активну взаємодію дітей дошкільного віку з довкіллям, у процесі якої індивід виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт, і задовольняє свої потреби [5, с. 30]. Т. Піроженко підкреслює, що специфічно дитячими видами діяльності дитини дошкільного віку виступають – пізнавальна, образотворча (малювання, ліплення, аплікація, конструювання), музична, ігрова діяльність [26].

Під діяльністю дітей дошкільного віку розуміємо особистісно-ініціативну форму праці дітей, яка забезпечує тісну взаємодію як між об'єктами в довкіллі, так і в соціумі загалом.

У дослідженні центральною категорією методологічного підходу до проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку виступає «діяльнісний підхід». У термінологічних джерелах поняття «діяльнісний підхід» трактується як «конкретно-наукова методологія для психології вікової, педагогічної, інженерної, медичної тощо» [33, с. 336]; «методологічний принцип, основою якого є категорія предметної діяльності людини (групи людей, соціуму в цілому)» [29, с. 140].

До проблеми діяльнісного підходу у своїх дослідженнях звертались багато вчених (О. Беляк, Л. Воронюк, Л. Кушнір, О. Ямницький та ін.).

Так, на думку вчених (Л. Кушнір, Л. Кібенко, І. Горячок), діяльнісний підхід – це система переходів від освітньої діяльності академічного типу (лекція, аудиторне заняття, чи семінар за допомогою Zoom, Google Meet) через форми квазі-професійної діяльності до освітньо-професійної (тренінг, курсова робота, проєктні завдання), а надалі – до реальної професійної діяльності [20, с. 142]. Суголосні із позицією О. Ямницького, який визначає «діяльнісний підхід» як сукупність теоретико-методологічних (принципи, засоби, закони, тенденції) і конкретно-емпіричних досліджень, у яких психіка і свідомість, їх розвиток і формування вивчаються у конкретній професійній діяльності суб'єкта [37, с. 43]. Л. Воронюк під «діяльнісним підходом» розуміє спрямованість освітньо-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти [10, с. 6].

Отже, діяльнісний підхід – це методологічна платформа дослідження, яка базується на наукових принципах, засобах, законах, тенденціях та регулює освітньо-виховний процес, забезпечуючи всебічний розвиток особистості здобувачів освіти, майбутніх вихователів. На нашу думку, діяльнісний підхід у роботі з дітьми дошкільного віку – це один із вагомих методологічних підходів, який націлений на розвиток особистості, ініціативну дію з боку дитини, завдяки якого відбувається розвиток творчого потенціалу, самостійність, саморозвиток у процесі освітньо-пізнавальної діяльності.

Проблему діяльнісного підходу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти досліджували ряд учених (А. Аніщук, В. Борин, А. Кошель, Н. Мирончук та ін.).

Так, Н. Мирончук визначає «діяльнісний підхід» як «практико-орієнтовану тактику». Вчена стверджує, що в межах діяльнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти мають бути засвоєнні та практично апробовані системою способів і прийомів здійснення професійної діяльності, професійні вміння та навички педагогічної діяльності, педагогічно-професійні методи роботи, які

забезпечують успішне становлення майбутнього професіонала [21, с. 86]. Слушною є позиція ученої В. Борин, яка вважає, що «застосування діяльнісного підходу в освітньому процесі закладу вищої освіти засобом моделювання форм художньо-конструктивної діяльності майбутні фахівці дошкільної освіти мають можливість ознайомитись з особливостями матеріалу для конструювання» [7, с. 55].

Отже, діяльнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку – це методологічний підхід, який передбачає опанування знань, умінь, навичок експериментування здобувачами вищої освіти під час освітньо-виховного процесу, безпосереднє засвоєння, що сприяє залученню майбутніх фахівців до власне дослідницької діяльності, забезпечує закріплення знань під час проходження різних видів практик та розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців у професійній діяльності з дітьми дошкільного віку в організації їхньої дослідно-експериментальної діяльності.

Впровадження діяльнісного підходу в організації дослідження з теми «Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку» передбачало реалізацію певних методологічних законів, принципів (правил). Опишемо їх.

– **Закон спеціальної зумовленості** мети, змісту, методів, методик і технологій в організації дослідження. Означений Закон сприяв розробленню моделі дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку.

– **Закон взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку.** Цінність Закону полягає в наявності в освітньому процесі спеціальних цілей виховання й розвитку, а також відпрацьованістю вимірників з діагностики та оцінки їх досягнення.

– **Закон активної діяльності.** Результативність означеного Закону свідчить про те, що навчальний матеріал успішно засвоюється й закріплюється в ході активної діяльності.

– **Закон впливу результатів дослідження** на розвиток особистості тих, хто був задіяний в експерименті.

– **Закон випереджального характеру розвитку педагогічної науки.** Впровадження результатів дослідження свідчить про дієвість

розробленої моделі дослідно-експериментальної роботи у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти з дітьми старшого дошкільного віку.

Реалізація діяльнісного підходу у процесі проведення дослідження з теми: «Діяльнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку» дозволила виявити певні закономірності, від яких залежить успішна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку. 3-поміж них:

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми дошкільного віку на освітньо-професійному ступені, першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях буде успішною, якщо: а) послідовно дотримуватися наступності й перспективності в методиці викладання професійно спрямованих фахових дисциплін; занурення майбутніх вихователів в активну експериментальну роботу з дітьми під час практики і лабораторних занять; успішна організація здобувачами освіти дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку залежить від інноваційних технологій, методів, методик, які використовують майбутні вихователі; усвідомлення майбутніми фахівцями дошкільної освіти пріоритетності їхньої підготовки насамперед як вихователки ЗДО, яка набула знань, умінь і навичок організації дослідно-експериментальної роботи з дітьми; розроблення майбутнім фахівцем дошкільної освіти індивідуальної (освітньої) карти (моделі) щодо змісту експериментально-дослідницької роботи з дітьми.

У дослідженні також було застосовано комплекс методологічних принципів організації дослідження, як-от: принцип взаємозв'язку теорії і практики; принцип науковості; принцип поєднання різних методів і засобів навчання в залежності від завдань і змісту; принцип ситуативності навчання; принцип свідомості і активності; принцип послідовності та систематичності. Розглянемо окремі з них:

– принцип поєднання різних методів і засобів навчання в залежності від завдань, наприклад: 1) ознайомитись із видами експериментів, які доцільно використовувати з дітьми дошкільного віку; 2) дібрати батарею дослідів, які можна проводити з дітьми старшого дошкільного

віку; 3) розкрити методику проведення дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку; і змісту (у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку використовують сучасні методи навчання – інформаційно-технологічні, комп'ютерні, ігри);

– принцип ситуативності навчання (у процесі навчання майбутні фахівці дошкільної освіти самостійно визначають ситуації і здійснюють пошук їх розв'язання). Було використано такі ситуації: 1. Ситуація. Коло Анаксимена. Одного разу учень філософа Анаксимена запитав його, чому з кожним роком він все більше сумнівається в тому, про що раніше говорив без сумнівів. Анаксимен накреслив на піску два кола – мале і велике – і пояснив: «Маленьке коло – це мої знання в юності. Велике коло – це те, що я знаю і розумію сьогодні. З роками коло моїх знань збільшується. Все, що поза колом знань – це незнання. Чим ширше коло знань, тим більше воно стикається з незнанням і породжує все більше сумнівів і питань». Впишіть в коло Ваші знання про технологію дослідно-експериментальної роботи. 2. Ситуація. «Архітектор ЗДО». Ви – архітектор. До Вас звернулася громада освітнього округу, яка готова сплатити ескіз ЗДО за винагороду (це, наприклад, мільйон доларів. Або навіть 10 мільйонів, в залежності від бюджету). Умова: ЗДО має відповідати тим змінам, які пропонуються в Законі України «Про дошкільну освіту» (2024). 3 Ситуація. «Обмеження». Один із способів креативно побачити своє дослідження – самому створити жорсткі обмеження. У шести словах передайте вашу ідею дослідження.

Висновки. Отже, під «діяльнісним підходом у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти» розуміємо особливий механізм, який передбачає обізнаність майбутніх вихователів із спектром компонентів (принципів, форм і методів), спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок у процесі професійної діяльності, вміння організовувати дослідно-експериментальну діяльність (проведення дослідів, експериментів) з дітьми дошкільного віку. Перспективами подальшого дослідження вбачаємо в оцінюванні рівнів підготовленості майбутніх вихователів до дослідно-експериментальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку та визначенні критеріїв із відповідними показниками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьїн В. Україно-англійський словник філософських термінів. Київ. ІСЗІ КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2021. 196 с.
2. Антонова О. Є. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів: вид. 2-ге, доп. і перероб. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
3. Антошина І. Методологія як фундаментальна основа наукового дослідження. *Академічні візії*. 2024. Вип. 27. С. 1–7.
4. Бех І., Л. Зайцева. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2–5.
5. Богуш А.М., Н.В. Гавриш. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. К.: Видавничий дім «Слово», 2008. 408 с.
6. Богуш А. М. Методологічний контент психолого-педагогічного супроводу формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія)* / А. М. Богуш, Л. І. Березовська, С. В. Діхтяренко, Н. В. Маліновська, Р. Г. Найда / За заг. і наук. редакцією А. Богуш. Івано-Франківськ: НАІР, 2023. 296 с.
7. Борин В. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до творчої художньо-конструктивної діяльності з дітьми дошкільного віку. *Освітній простір України*. Вища школа. 2019. Том. 17. С. 52–58.
8. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
9. Войтка В.І. Психологічний словник. Київ. Вища шк., 1982. 214 с. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0001375
10. Воронюк Л. Діяльнісний підхід у навчанні як ресурс якісної освіти. *Майбуття. Серпень-вересень*. 2022. № 16-17(687-688). С. 5–6.
11. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
12. Гумецька Л. Л., Д. Г. Гринчишин., В. Л. Карпова. Короткий тлумачний словник української мови. К.: Рад. Школа, 1978. 296 с.
13. Дубницька О. М. Методологічні підходи у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи*. зб. наук. пр. Випуск 3. Київ-Львів-Бережани-Гомель, 2018. С. 206–209.
14. Калашнікова Л.М., О. А. Жерновникова. Педагогіка вищої школи у схемах і таблицях: навч. посіб. Харків, 2016. 260 с.
15. Киридон А. М., А. В. Арістова., І. В. Шліхта. ВЕЛИКА УКРАЇНСЬКА ЕНЦИКЛОПЕДІЯ. ТЕМАТИЧНИЙ СЛОВНИК ГАСЕЛ 3 напрямку «Філософські науки» (філософія, логіка, естетика,). К.: Державна наукова установа «Енциклопедичне видавництво», 2019. 256 с.
16. Козирева Н. В. Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки). Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2018. 69 с.
17. Козубовська І.В., О. С. Повідайчик. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів. Ужгород. 2021. 41 с. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/33113>
18. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
19. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 3-тє вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2007. 495 с.
20. Кушнір Л. О., Л. М. Кібенко., І. В. Горячок. Діяльнісний підхід при організації змішаного навчання здобувачів освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2013. Вип. 91. С. 141–144.
21. Миرونчук Н. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя. *Вісник Житомирського державного університету*. 2014. Випуск 4(76). С. 85–88.
22. Мукан Н., М. Гаврилюк. Методологія педагогіки: сутність, принципи, підходи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. №2. (106). С. 121–128.
23. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посібник. 2-ге вид., допов. К.: Вища шк., 2001. 478 с.
24. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дітей дошкільника: молодший дошкільний вік. Київ: Генеза. 88 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710102/1/2016_%20%D0%86%D0%B3%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C%20%D0%9F%D1%96%D1%80%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf
25. Плisko Є. Методологія історико-педагогічних досліджень. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2019. (1). С. 179–187.

26. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1392. Зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
27. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. №688. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
28. Політологічний енциклопедичний словник: навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. К.: Генеза, 1997. 400 с.
29. Сергєєнкова О. П. Психологічний словник. 2007. 336 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf
30. Сергєєнкова О. П., О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. Загальна психологія. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури. 2012. 296 с.
31. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.
32. Трифонова О. С. Особистісно-діяльнісний підхід до формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта: наук. практ. журнал*. 2012 №3. С. 118–121. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/13688/1/Tryfonova.pdf>
33. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
34. Шелестова Л. Діяльнісний підхід. Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти: методичний посібник / О. В. Малихін, Н. О. Арістова, О. В. Барановська, В. І. Кизенко, О. П. Кравчук, С. Е. Трубачева, О. В. Чорноус. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 197 с. С. 25–29. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729738/1/Realizatsiia_tekhnolohiy_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD_%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%85%D1%96%D0%B4_25-29.pdf
35. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ. Абрис. 2002. 751 с.
36. Щербина С. В. Діяльнісний підхід як теоретична основа організації науково-дослідницької роботи студентів у вищому навчальному закладі. URL: <https://dspace.kntu.kr.ua/server/api/core/bitstreams/65db245a-0321-4774-822d-dd7c517f8911/content>
37. Ямницький О. В. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх практичних психологів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: зб. наук. пр. 2014. №3–4. С. 39–45.

© Діхтяренко С. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 06.10.2025

Стаття прийнята 06.10.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

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*

TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR FUTURE LAWYERS

ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

The article analyzes the specific features of teaching English for Specific Purposes to future law students in the context of globalization, European integration, and the growing demand for internationally competent legal professionals. It emphasizes that English proficiency today is an integral component of a lawyer's professional culture and a necessary condition for successful communication in international legal practice. The study highlights that the main goal of ESP instruction is not only to develop language knowledge and skills but also to form the ability to apply them effectively in professional contexts – during negotiations, in court hearings, when drafting legal documents, and while providing consultations to foreign clients. The paper discusses methodological and pedagogical approaches that integrate linguistic, legal, and cultural content, ensuring the development of professional communicative competence. Considerable attention is given to the use of interactive and innovative teaching methods, including case studies, role plays, business games, debates, simulations of trials, and integrated interdisciplinary lessons that combine foreign language and legal studies. The use of authentic legal materials contributes to mastering professional terminology and developing analytical and argumentative skills. The article also focuses on the implementation of modern educational technologies – digital platforms, online resources, mobile applications – which help personalize the learning process, increase students' motivation, and simulate real professional communication. The author stresses that the development of intercultural competence plays a decisive role in the professional growth of law students, enabling them to understand legal systems, customs, and communication styles of other countries, and to function successfully in multicultural environments. Teaching English for Specific Purposes to future lawyers, therefore, becomes an essential factor in forming highly qualified, competitive, and globally oriented specialists capable of solving complex professional tasks in English and effectively participating in international cooperation.

Key words: law students, professional competence, intercultural communication, innovative methods, interactive learning, digital technologies, globalization.

У статті проаналізовано особливості викладання англійської мови за професійним спрямуванням майбутнім юристам у контексті глобалізаційних процесів, європейської інтеграції та зростання потреби в підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних і міжнародно компетентних фахівців у галузі права. Підкреслено, що володіння англійською мовою сьогодні є невід'ємним елементом професійної культури юриста, необхідною умовою ефективної комунікації та співпраці в міжнародному правовому середовищі. Зазначено, що головною метою навчання англійської мови за професійним спрямуванням є не лише розвиток мовних знань і навичок, а й формування здатності застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях – під час судових засідань, ділових переговорів, підготовки процесуальних документів, укладання договорів, надання консультацій іноземним клієнтам тощо. У статті окреслено методичні й педагогічні підходи, що інтегрують лінгвістичний, правовий і культурний аспекти навчання, сприяючи розвитку професійної комунікативної компетентності. Значна увага приділена використанню інтерактивних методів навчання, зокрема кейс-стаді, рольових ігор, ділових ігор, дебатів, моделювання судових процесів, а також міждисциплінарних занять, які поєднують іноземну мову з фаховими дисциплінами юридичного циклу. Використання автентичних юридичних матеріалів – міжнародних угод, судових прецедентів, договорів, законодавчих актів – сприяє опануванню професійної термінології, формуванню аналітичних, логічних і аргументативних навичок студентів. Окремо наголошено на впровадженні сучасних освітніх технологій: цифрових платформ, онлайн-курсів, мобільних застосунків, чат-ботів та елементів штучного інтелекту, які дозволяють персоналізувати навчальний процес, підвищити його ефективність, мотивацію студентів та створити умови, максимально наближені до реальної професійної комунікації. Зазначено, що розвиток міжкультурної компетентності має вирішальне значення у професійному становленні юриста, оскільки дає змогу майбутнім фахівцям розуміти правові системи, етикет, традиції та стилі спілкування представників інших країн, що забезпечує їхню успішну інтеграцію у світовий правовий простір. Отже, навчання англійської мови за професійним спрямуванням у підготовці студентів-юристів є одним із ключових чинників формування сучасного фахівця нового покоління – компетентного, культурно свідомого, здатного до аналітичного мислення та ефективної участі у міжнародній правовій співпраці.

Ключові слова: англійська мова за професійним спрямуванням, студенти-юристи, професійна компетентність, міжкультурна комунікація, інноваційні методи, інтерактивне навчання, цифрові технології, глобалізація.

Problem statement. The current development of international business contacts and the expansion of international cooperation in various fields of activity necessitate the mastery of foreign languages as a means of international communication for specialists in any profession, based on the specific characteristics of their field. Proficiency in English enables lawyers to work with international legal documents, participate in negotiations, conferences, seminars, conduct legal analysis of foreign legislation, and apply it in their practice.

A high level of English language proficiency among future lawyers is becoming one of the prerequisites for successful professional activity and competitiveness in the labor market, allowing them to freely communicate and correspond with foreign colleagues, participate in discussions on professional topics, advise foreign individuals and legal entities on legal issues, draft legal documents in modern English, resolve various issues in the field of law, etc. In this regard, the issue of the specifics of teaching English for professional purposes to future lawyers becomes relevant.

Analysis of recent research and publications.

Many scholars have devoted attention to the study of professional communication training: N. Borisko, V. Borshchovetska, N. Zinukova, S. Kolomiets, Z. Korneva, O. Tarnopolsky, C. Barret, P. Bimmel, L. Dam, T. Hutchinson, D. Little, W. Littlewood, A. Waters, and others. Scientific research into innovative methods of teaching foreign languages to future lawyers in wartime includes the works of such scholars as N. Azarova, Yu. Anisimova, M. Lebedeva, I. Savka, and T. Yaremko. The scientific works of O. Badurka, P. Bilenchuk, N. Koval, and O. Skakun are devoted to improving the professional training of lawyers. The theoretical and practical results of these scientific works formed the basis of our research.

The aim of this study is to identify and analyze the peculiarities of teaching English for specific purposes to future lawyers.

Presentation of the main material. Foreign language for specific purposes, involves developing the foreign language proficiency of future lawyers and taking into account the specifics of their future professional activities. To solve this problem, it is necessary not only to teach students legal terminology in English, but also to develop their ability to use legal terms in practice. An integral feature of teaching English for specific purposes to future lawyers is taking into account the specifics of the professional sphere, which will

allow them in the future to use their knowledge for documentation, negotiations, protocols, and successful communication with foreign colleagues. It should be noted that by the term professional competence we mean the ability to demonstrate professional qualities, improve qualifications, establish business connections, and adapt to needs and changes [1, c. 204].

According to international requirements, the level of English proficiency of future lawyers cannot be lower than B2. Unfortunately, not all students have English skills that meet this level. To achieve the appropriate level, teachers need to engage students in developing their professional competence through English language learning, primarily by selecting appropriate topics for discussion and choosing materials that cover all types of speech activities. Therefore, teachers need to take into account the following features of teaching English for specific purposes: age, psychological, pedagogical, organizational, technological, and specific to representatives of a particular specialty. Since we teach English for specific purposes to future lawyers, let's consider the characteristics specific to these specialists. It is worth taking into account the fact that future lawyers have chosen their specialization and entered the university in order to study professional subjects and acquire professional competence in their field [2, c. 232]. Learning English may not be a priority for them, although most students understand that English is the language of international communication and are therefore willing to make an effort to master a foreign language. Teachers need to constantly increase the motivation of future lawyers to learn English and model the language environment during the learning process. At the same time, teachers must take into account the interests of their students and their professional knowledge in the process of teaching English for specific purposes.

Among the specific characteristics inherent in future lawyers, the following should be highlighted: law students are distinguished by a tendency to use clear formulations from specific sources, to justify their statements, to think critically, etc. In addition, the issue of developing professional competence in future lawyers is relevant given the insufficient number of hours allocated to English language study in higher education institutions.

A distinctive feature of teaching English for professional purposes to future lawyers is independent work by students, in the planning of which the teacher must take into account

the individual characteristics of each student. Independent work can be carried out by preparing students for a variety of learning materials. Interesting, modern, and high-quality materials with a communicative focus play an important role in this process. Among the features of teaching English for specific purposes to future lawyers, the following should be highlighted: a large number of terms, specific grammatical structures, differences between their own national legal system and the legal system of the country whose language they are studying.

It should be emphasized that both spoken and written forms of legal language are difficult to understand even for native English speakers, who find it difficult to understand the language used in court, and their lawyers have to explain the meaning of many phrases to them. Learning English legal vocabulary plays an important role in developing students' communication and discussion skills in typical professional communication situations, as well as in developing writing skills. The specifics of teaching English for specific purposes to future lawyers necessitate the optimization of the educational process. Let us consider the possibilities for implementing the teaching of English for specific purposes to future lawyers. In today's environment, this task can be accomplished through the use of interactive methods that bring learning closer to real-life conditions and various Internet resources. It is important to select teaching materials that reflect contemporary and professional issues faced by legal professionals and ways to solve them in practice. In the process of mastering English for specific purposes, future lawyers need to work with authentic legal documents that discuss aspects of law, the legal systems of other countries, and their cultures, which contribute to the study of terminology.

Adequate communication requires not only to know how to use certain foreign language vocabulary to express their thoughts correctly and competently (knowledge of the linguistic code of the language being learned), but also to know how to use certain means foreign language in various situations of communication with foreigners (how to correctly start and end a conversation; how to address the interlocutor; what topics should be discussed in different situations, etc.); the ability to use strategic competence techniques in case of difficulties in the communication process and to evaluate the performance of the act of communication. Given the specifics of training future lawyers in professional foreign language competence, attention should be paid to the pedagogical conditions that contribute to

the formation of this personal phenomenon among representatives of the legal profession: ensuring the foreign language orientation of the learning process, fostering and organizing independent work of students in higher education institutions; creating a favorable socio-psychological climate in the educational environment in the process of students mastering a foreign language; introducing personality-oriented dialogue and game technologies in the process of developing professional foreign language competence in students who are future lawyers. In legal practice, the communicative competence of a lawyer plays an important role, since the legal profession is one of the professions with a high degree of linguistic responsibility, where words are a professional tool, the mastery of which determines not only the success of professional activity, but also the fate of other people and society as a whole [3, c. 104].

The main task of foreign language learning in higher education institutions at the present stage is not only to teach students to use it as a means of communication in all types of speech activity in various situations, but also to apply the foreign language in all types of speech activity in professional situations, to be capable of foreign-language professional communication in solving professional problems. Future specialists in the field of law need to perform highly skilled analytical and organizational work, correctly assess situations, and express their opinions in a reasonable and clear manner. The discrepancy between the professional language training of future lawyers and the current state of affairs is exacerbated by the contradictions between the labor market's requirements for fundamental language training for such specialists and their actual language knowledge, abilities, and skills.

Taking into account the main requirements for organizing work aimed at developing the professional qualities of future lawyers in the process of learning a foreign language, it seems appropriate to consider the following possibilities for implementing methods of professional orientation in the training of future law specialists in the process of studying humanities disciplines.

1. Tasks aimed at developing competence in dialogical and monological speech and writing using authentic legal texts to model typical communicative situations. In the process of performing such exercises, future lawyers learn

- to express their own opinions;
- ask for the point of view of their interlocutor;

express agreement/disagreement on a particular issue;

- identify the main points, supplement;
- summarize a conversation;
- write business letters, such as: a letter of inquiry, a letter of response to an inquiry, a letter of complaint, a letter of order, a letter of confirmation of order, a letter of reminder, a letter of invitation, a letter of refusal, a letter of warning, a letter of acceptance of a position, etc.

2. Tasks aimed at developing communication and discussion skills using active listening techniques. In the process of performing such exercises, future lawyers develop the ability to conduct discussions, debates, and negotiations. Exercises aimed at developing communication and discussion skills are designed to simulate real situations of professional communication. Due to Ukraine's increasing integration into European and global structures, oral communication is becoming increasingly important, as future lawyers may undergo internships in other countries, particularly English-speaking ones.

3. Tasks in the form of educational business games, which are aimed at activating the learning process. Business games in the learning process are useful for overcoming language difficulties, practicing language material, activating language activity, etc.

Another method of studying a foreign language for professional purposes is integrated classes – interdisciplinary classes (combining material from several courses or disciplines). An integrated, binary class is a class in which different disciplines are combined around the study of a single topic. The specificity of such classes lies in the fact that they are conducted jointly by teachers of two or more related disciplines [4, c. 150].

During such classes, students assimilate the material more effectively and delve deeper into specific aspects of the content. For example, when studying the topic "The System of Courts in USA" from the course History of the State and Law of Foreign Countries, instructors conduct lessons in both the native and foreign languages. This allows students to better understand the material and gain an appreciation of the customs and traditions of other countries. Like a game, a debate is a type of discussion. Debates allow participants to demonstrate their knowledge and share their experiences and ideas. The purpose of using this form of discussion is to teach students to express their views calmly in a friendly atmosphere. Debate participants must be able to present arguments for

and against the idea under discussion and convince their opponents of the correctness of their position using clear logic.

Case studies allow students to work with real or realistic legal situations, developing their ability to analyze facts, argue legal positions, and make decisions in English. Business games create conditions for modeling professional interactions, such as negotiations or contract signing, in which students can practice their communication skills in a format that is as close as possible to real professional challenges. Simulations of court proceedings in English provide an opportunity to immerse oneself in the work of lawyers, judges, or other participants in the judicial system, honing not only language skills but also legal thinking. The use of modern technologies significantly increases the effectiveness of English language teaching in higher education institutions. Various online platforms offer interactive tasks, tests, and materials that meet the professional needs of students. Practical methods, namely case studies, business games, and mock trials, play an important role in teaching English at law schools. Mobile applications such as Quizlet and Legal English Vocabulary Trainer enable students to expand their vocabulary, improve their grammar, and practice pronunciation at any convenient time [5, c. 1092].

The implementation of chatbots and artificial intelligence systems helps create a personalized learning environment where students can communicate with virtual partners, simulating real-life situations. The introduction of chatbots and artificial intelligence systems helps to create a personalized learning environment where students can communicate with virtual partners, simulating real-life professional situations. The integration of these technologies helps to increase student motivation, develop their communication skills, and adapt the educational process to the conditions of the modern digital world. Mastering the English language in higher education institutions of law contributes to the development of intercultural communication, which is an integral part of a lawyer's professional activity in the context of globalization.

Knowledge of the linguistic features and cultural nuances of international legal discourse helps students navigate a multicultural environment, taking into account the specifics of the legal systems of different countries. The use of authentic materials, in particular international conventions, treaties, or court precedents, enables students to analyze the

peculiarities of the wording of legal documents in English. The development of intercultural communication in the educational process is aimed at forming skills for adapting to cultural differences, which includes studying linguistic etiquette, analyzing the legal traditions of other countries, and developing tolerance for the cultural characteristics of partners. This helps future lawyers to interact effectively in an international environment, conduct negotiations, represent clients' interests, or participate in international arbitration. Thus, the development of intercultural communication increases students' professional readiness for the challenges of a globalized world.

Conclusions and prospects for further research. The discipline "Foreign Language for Specific Purposes" is an important component in the training of law students, the purpose of which

is not to provide future lawyers with a certain set of linguistic knowledge, but to enable them to use it for keeping records, conducting business negotiations on professional topics, providing legal advice, etc. Taking into account the specifics of teaching English for specific purposes allows for improving the level of oral and written communication skills, which opens up opportunities for future lawyers for career growth and successful employment.

Further research on the formation of foreign language communicative competence may involve a more in-depth analysis of the latest methods of teaching foreign languages for professional purposes using authentic materials, which will contribute to the development of methodological recommendations for both classroom and independent learning for master's students in public management and administration.

BIBLIOGRAPHY:

1. Лебедева М.О. Особливості викладання англійської мови професійного спрямування студентам юридичного факультету. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі*. Київ. 2013. С. 204–213.
2. Савка І. В., Яремко Т. І. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права. *Теорія і методика професійної освіти. Інноваційна педагогіка*. Вип. 21. Т. 3. 2020. С. 102–104.
3. Яковлева М. Упровадження інтерактивних методів навчання при вивченні іноземної мови у вищому юридичному навчальному закладі. *Наукові записки*. Вип. 132. 2014. С. 231–234.
4. Byram M., Wagner M. Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*. 2018. 51(1). P. 140–151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
5. Klimova B. Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. *Education and Information Technologies*. 2018. Вип. 23. P. 1091–1099. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9655-5>

© Makukhina S. V.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 09.10.2025

Стаття прийнята 10.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Фенко Марія Ярославівна,

ORCID ID: 0000-0003-2000-2348

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Мацюк Зоряна Сергіївна,

ORCID ID: 0000-0001-7915-742X

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Гац Георгій Опанасович,

ORCID ID: 0000-0002-5287-9219

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Кордиш Ольга Ігорівна

ORCID ID: 0009-0006-8241-8719

магістрантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Волинський національний університет імені Лесі Українки

ФІЗИЧНА АКТИВНІСТЬ І МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК: ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

PHYSICAL ACTIVITY AND SPEECH DEVELOPMENT: INTEGRATION PROCESSES IN PRESCHOOL EDUCATION

Сучасна педагогічна наука переосмислює традиційні підходи до розвитку дитини, інтегруючи знання з різних галузей для формування цілісного освітнього простору. Особливу увагу в контексті дошкільної освіти зосереджено на мовленнєвому розвитку, оскільки саме мова є ключовим інструментом пізнання, соціалізації та самовираження.

У старшому дошкільному віці, коли дитина активно експериментує з мовленнєвими структурами та розширює сферу комунікативних можливостей, формування словникового багатства стає пріоритетним завданням. Актуальним залишається питання про вибір лексичних пластів, які не лише збагатять мовлення, але й сприятимуть розвитку когнітивних, емоційних та соціальних компетентностей дитини дошкільного віку.

Як специфічний сегмент мови, спортивна лексика, постає перспективним інструментом для досягнення означен вище цілей, адже вона об'єднує поняття пов'язані з руховою активністю, правилами гри, інструктажем, командною взаємодією та здоров'ям. Власне це і робить спортивну лексику вагомим частинкою повсякденного досвіду дитини. Використання спортивних термінів у комунікації не лише розширює словниковий запас, але й формує в дітей дошкільного віку уявлення про здоровий спосіб життя, розвиває просторову уяву, логічне мислення та вміння діяти за алгоритмом. Крім того, спорт як соціокультурний феномен створює природний контекст для вдосконалення мовленнєвих навичок через ігрові ситуації, емоційну включеність і прагнення дітей імітувати поведінку дорослих. Актуальність наукового пошуку зумовлена потребою у створенні інноваційних педагогічних технологій, які поєднували б рухову активність із мовленнєвими дидактичними вправами, що відповідає діяльнісному та компетентнісному підходам у освіті.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, інтеграція, словникове багатство, спортивна лексика, дошкільна освіта, діти дошкільного віку.

Modern pedagogical science rethinks traditional approaches to child development, integrating knowledge from various fields to form a holistic educational space. Particular attention in the context of preschool education is focused on speech development, since language is a key tool for cognition, socialization, and self-expression.

In the older preschool age, when the child actively experiments with speech structures and expands the sphere of communicative possibilities, the formation of vocabulary becomes a priority task. The question of choosing

lexical layers that will not only enrich speech, but also contribute to the development of cognitive, emotional and social competencies of a preschool child remains relevant.

As a specific segment of language, sports vocabulary appears as a promising tool for achieving the above goals, because it combines concepts related to motor activity, game rules, instruction, team interaction and health. This is what makes sports vocabulary an important part of a child's everyday experience. The use of sports terms in communication not only expands the vocabulary, but also forms in preschool children an idea of a healthy lifestyle, develops spatial imagination, logical thinking and the ability to act according to an algorithm. In addition, sports as a socio-cultural phenomenon create a natural context for improving speech skills through game situations, emotional involvement and the desire of children to imitate the behavior of adults.

The relevance of scientific research is due to the need to create innovative pedagogical technologies that would combine motor activity with speech didactic exercises, which corresponds to the activity and competence approaches in education.

Key words: speech development, integration, vocabulary, sports vocabulary, preschool education, preschool children.

Постановка проблеми. У Державному стандарті дошкільної освіти [1], розвиток комунікативної компетентності визначено як один з ключових завдань у цьому віковому періоді. Специфіка дошкільного дитинства передбачає формування умінь співпраці, розуміння різних точок зору, постановку мети спілкування та досягання його результату, а також використання стратегій для вирішення конфліктних ситуацій.

У старшому дошкільному віці, коли дитина активно експериментує з мовними структурами та розширює комунікативні можливості, формування словникового багатства стає пріоритетним завданням. Водночас актуальним залишається питання про вибір лексичних пластів, які не лише збагатять мовлення, а й сприятимуть розвитку когнітивних, емоційних та соціальних компетентностей.

Спортивна лексика – вагомий інструмент мовленнєвого, когнітивного та соціального розвитку старших дошкільників. Її інтеграція в освітній процес:

- розширює понятійний апарат дітей за рахунок термінів, пов'язаних із видами спорту, інвентарем, правилами, діями та емоціями;
- формує уявлення про здоровий спосіб життя через асоціацію фізичної активності з позитивними емоціями та соціальною взаємодією;
- розвиває комунікативні навички, навчає дітей описувати власні дії, висловлювати думки, давати інструкції та підтримувати діалог у команді.

Інтеграція у закладі дошкільної освіти – це процес поєднання різних аспектів навчання та виховання в єдину цілісну систему, що сприяє всебічному розвитку дітей. Вона передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок з різних освітніх напрямів. Фізична активність та мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку знаходяться

у тісному взаємозв'язку, що забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини. Цей зв'язок можна розглянути через кілька основних аспектів: стимуляція мовлення через рухову активність; розширення словникового запасу дошкільників; розвиток соціальних навичок дошкільників.

Аналіз сучасних досліджень і наукових публікацій підтверджує актуальність теми та сталий інтерес науковців до питання інтеграції в освіті. Оскільки інтеграція є багатограним і багатоаспектним явищем, її досліджують у різних напрямках. Формування комунікативної та лексичної компетентності дітей дошкільного віку є одним із провідних напрямів у сучасній педагогічній науці. Ця проблема стала предметом ґрунтовного науково пошуку низки дослідників, зокрема А. Богуш, Л. Артемової, Н. Бібік, М. Вашуленка, Т. Піроженко, О. Кононко, Н. Лисенко, Т. Поніманської та ін.

Мета статті – проаналізувати інтеграційні процеси в освітньому просторі ЗДО, зокрема інтеграцію фізичного та мовленнєвого розвитку дітей передшкільного віку та запропонувати основні форми, методи, прийоми, засоби, що сприяють розвитку словникового запасу старших дошкільників спортивною лексикою.

Для розв'язання окресленої проблеми та досягнення мети використано наступні **методи**: теоретичні – аналіз педагогічних, психологічних і навчально-методичних джерел із теми дослідження; їх систематизація й узагальнення; емпіричні – добір і обробка емпіричних даних (спостереження, бесіди, вивчення навчально-виховної документації тощо).

Виклад основного матеріалу. Поняття «інтеграція» – різноаспектне. Його трактують у мовознавчому, філософському, логічному, соціологічному, ґносеологічному та інших контекстах. Так, наприклад, у Великому тлумачному словнику

сучасної української мови зазначається, що «інтеграція – це об'єднання в ціле будь-яких окремих частин; об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи; процес упорядкування, узгодження та об'єднання структур і функцій у цілому організмі» [3, с. 500].

У педагогічному словнику (за редакцією М. Ярмаченка) «інтеграція означає стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану» [7, с. 229].

Зміст поняття «інтеграція» найбільш повно відображає визначення, наведене дослідницею М. Прокоф'євою: «Інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується зінтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» [8]. Тобто інтеграція – це процес об'єднання різних елементів в єдину цілісну систему або структуру.

Інтеграцію в освіті розглядають як:

- а) педагогічний процес;
- б) педагогічний принцип;
- в) як створення нової цілісної педагогічної системи;
- г) результат освітньої діяльності, тобто нерозривно пов'язаної єдиної цілісності, нової інтегрованої якості [9].

Інтеграція у ЗДО, на думку К. Крутій, це природний динамічний процес, що передбачає взаємопроникнення і взаємозв'язок елементів, розділів та освітніх напрямів на основі системного й усебічного розкриття процесів і явищ, спрямований на забезпечення цілісності знань та вмінь дітей дошкільного віку [6, с. 3].

А. Богуш під інтегрованим освітнім процесом у ЗДО розуміє цілеспрямовану організацію і конструювання об'єднаного змістового контенту за змістовими напрямками БКДО, завдяки якому в здобувачів освіти (дітей дошкільного віку) формується цілісність знань (нові інтегровані «неопоняття») через доцільний взаємозв'язок, взаємодію, взаємопроникнення різних освітніх сегментів у взаємодії різних видів діяльності [2, с. 124].

За словами Н. Гавриш, інтеграція різних сфер діяльності, включаючи музичну, образотворчу, літературну, комунікативну, рухову та інші, сприяє створенню цілісної картини світу.

Принцип інтеграції стимулює культурно-ціннісне пізнання та уявлення дітей про навколишній світ [4, с. 48]. Отже, у контексті освіти інтеграція означає поєднання різних освітніх компонентів або підходів для досягнення комплексного розвитку здобувачів освіти.

Інтеграція у закладі дошкільної освіти – це процес поєднання різних аспектів навчання та виховання в єдину цілісну систему, що сприяє всебічному розвитку дітей. Вона передбачає інтеграцію знань, умінь і навичок з різних освітніх напрямів.

У практиці дошкільної освіти принцип інтеграції реалізується через:

- інтеграцію змісту дошкільної освіти (інтеграцію змісту різних освітніх ліній і специфічних видів діяльності дітей з опанування освітніх ліній);
- інтегративні якості особистості дитини як результат дошкільної освіти, а також основа й єдині цільові орієнтири базової культури дитини дошкільного віку;
- інтеграцію різних типів організацій (дошкільної, загальної, додаткової освіти, соціокультурних центрів, бібліотек, клубів) і груп дітей дошкільного віку, які надають різні можливості для розвитку дітей та забезпечують позитивну соціалізацію дошкільників [5, с. 418].

У дошкільній освіті виокремлюють шість типів інтеграції (рис. 1).

Варто зазначити, що інтеграція у закладі дошкільної освіти полягає у застосуванні цілісного підходу, що поєднує різні освітні сфери, зокрема фізичне виховання, мовленнєвий розвиток, а також ігрову та творчу діяльність, для всебічного розвитку дитини. Інтегрований підхід у фізичній культурі спрямований на те, щоб рухова діяльність супроводжувалась вербальними методами навчання, емоційним схваленням та наочним показом, що створює умови для кращого засвоєння матеріалу та формування позитивного ставлення до фізичної активності. Це сприяє розвитку творчих здібностей, мотивації до активності, соціальних та когнітивних навичок дітей.

У закладах дошкільної освіти застосовують різноманітні форми інтеграції: заняття з елементами театралізації, музично-ритмічні рухи, ігри з елементами спорту, комплексні фізкультурні заняття, тематичні маленькі олімпійські ігри. Важливо, що фізичне виховання не розглядається ізольовано, а як частина загальної освітньої програми, що включає розвиток рухових умінь, знань про тіло, фізичну гнучкість і витривалість,



Рис. 1. Типи інтеграції

а також соціальний і емоційний розвиток дитини. Основна мета – забезпечити гармонійний розвиток особистості.

Власне однією з форм реалізації інтегрованого підходу є інтегровані заняття. Н. Гавриш зазначає, що інтегровані заняття – це форма навчально-виховної діяльності, що поєднує знання з різних освітніх сфер навколо спільної теми. Такий підхід сприяє глибшому сприйняттю матеріалу, активізує мислення, збагачує емоційний досвід дітей і дозволяє розглядати явища комплексно. Систематичне впровадження інтегрованих занять розвиває системне мислення, стимулює уяву та формує позитивне ставлення до навчального процесу [5, с. 20].

Інтегроване заняття – це особливим чином організована елементарна навчальна діяльність дітей дошкільного віку, зміст якої має складну структуру, що охоплює кілька різних компонентів, характеризується визначеними вирішеннями, що охоплює кілька різних компонентів, характеризується визначеними відношеннями і силою взаємодії, сприяє формуванню в дошкільників цілісної картини Всесвіту [6].

Окрім цього, методисти пропонують формат інтегративних днів, у межах яких зміст навчання будується навколо мегатеми, що охоплює кілька занять. Такий підхід розширює межі традиційного навчального процесу, залучаючи дітей до спільної проєктної діяльності разом із дорослими, що завершується отриманням конкретного результату [4, с. 20].

Фізична активність та мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку знаходяться в тісному взаємозв'язку, що забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини. Цей зв'язок можна простежити крізь призму кількох основних аспектів.

Стимуляція мовлення через рухову активність. Одним із ключових аспектів є вплив рухової діяльності на розвиток мовлення. Виконання фізичних вправ, що супроводжуються усними інструкціями, сприяє розвитку слухової пам'яті та уваги у дітей. Наприклад, під час ігор, таких як «Обігни конус!» або «Підкинь м'яч!», діти навчаються не тільки виконувати рухи, а й сприймати та виконувати усні вказівки, що є важливою складовою процесу формування мовленнєвих навичок. Крім того, вправи з музикою, які включають ритмічні стрибки під лічилку або спів під час руху, сприяють розвитку фонематичного слуху, відчуття ритму та координації рухів, що безпосередньо пов'язано з орфоепічними навичками. Дихальні вправи, такі як надування кульок або «квіткове дихання» у йозі, розвивають мовленнєве дихання, що є важливим елементом для виразного мовлення.

Розширення словникового запасу дошкільників. Фізична активність також сприяє розширенню словникового запасу дітей. Заняття спортом вводять нові терміни та поняття, що сприяють збагаченню активного словника. Наприклад, вивчення термінів, пов'язаних із фізичними вправами, такими як «гімнастика», «команда», «перемога», а також дієслів на позначення дій («кидати», «стрибати», «координувати»), розширює мовленнєву компетенцію дошкільників. Ігри, що включають використання просторово-часових орієнтирів, таких як «праворуч», «вище», «швидше», формують у дітей здатність правильно сприймати й використовувати такі поняття в контексті фізичних вправ.

Розвиток соціальних навичок дошкільників. Фізична активність також важлива для розвитку соціальних навичок дітей. Командні ігри, як

футбол, естафети чи танці, сприяють розвитку комунікативних навичок, навчають дітей вести діалог, виражати думки та розв'язувати конфлікти за допомогою мовленнєвих засобів. Протягом таких ігор діти використовують мовлення для координації своїх дій у команді (*«Нумо передай м'яч!»*). Обговорення результатів гри допомагає дітям опановувати емоційну лексику та висловлювати свої почуття, що є важливою складовою емоційного інтелекту (*«Ми перемогли!»*, *«Не засмучуйся!»* тощо).

Розглянемо основні форми, методи, прийоми, засоби, що сприяють розвитку словникового запасу старших дошкільників спортивною лексикою:

1. *Мовлення інструктора/вихователя.* Як відомо, діти прагнуть наслідувати поведінку дорослих. Мовлення дітей формуватиметься під впливом мовлення дорослих. Тому, якщо батьки або вихователь чітко, логічно і правильно викладають свої думки, дитина підсвідомо буде прагнути діяти так само. Особливу увагу слід приділяти правильності вимови слів, точному називанню вправ, вихідних положень, спортивних снарядів, інвентарю тощо. Наприклад: *«Станьте прямо, руки на пояс. Підстрибніть високо, як зайці!»*

2. *Лічилки, заклички, кричалки, девізи* – це вид дитячої творчості, невеликі віршики з чіткою римою та структурою, що мають жартівливий характер і використовуються для випадкового вибору учасника гри, залучення до гри тощо. Лічилки та заклички сприяють розвитку чіткої артикуляції та дикції у дітей дошкільного віку, наприклад: *«Стоїть верба над потоком. Похилилась трохи боком. Похилилась до води – Ти лови»*. Девіз: *«У здоровому тілі – здоровий дух!»*. Промовка: *«В ногу-раз! В ногу-два! Ось і море, і вода. Будемо купатись. Сили набираються»*.

3. *Пояснення правил гри та техніки безпеки під час виконання вправ та з інвентарем.* У будь-якій грі є певні правила, які організатор повинен пояснити гравцям. Спочатку доцільно розповісти про правила дорослому (інструктору, вихователю), а потім запропонувати дітям виконувати це самостійно. Пояснення правил гри сприяє розвитку логічності, чіткості мовлення, підвищенню самооцінки. У процесі пояснення правил дитина вчиться будувати речення згідно з нормами та правилами мови.

4. *Різні види ігор із мовним супроводом:* рухливі колективні ігри, народні ігри, ігри з кольорами, інтерактивні ігри тощо. Такі ігри

поєднують рухову активність із мовленнєвою діяльністю, що сприяє кращому запам'ятовуванню нових слів у природному контексті. Наприклад, гра *«Знайди пару»*. Вихователем використовуються картки зі зображенням спортивного інвентарю та окремі картки з їх назвами. Діти мають знайти відповідні пари, коментуючи свій вибір (*«Це ракетка – нею грають у теніс»*). Гра *«Спортивна естафета зі словами»*. Діти виконують рухові завдання (біг, стрибки, кидки м'яча), а після кожного етапу називають спортивний термін, пов'язаний із дією (*«штовхнути м'яч»*, *«стрибнути в довжину»* тощо).

5. *Проектна діяльність* сприяє активному засвоєнню нової лексики, оскільки діти занурюються в тематичне середовище та виконують практичні завдання. Наприклад, проект *«Мій улюблений вид спорту»*. Діти готують презентацію (малюнки, апікації) про обраний вид спорту, використовуючи лексику (*«гімнастика»*, *«турнік»*, *«тренування»* тощо). Проект *«Спортивний репортаж»*. Діти імітують спортивне змагання з коментатором (дитина описує дії гравців: *«Він біжить до фінішу! Це перемога!»*).

6. *Цифрові технології.* За допомогою цифрових технологій діти можуть переглянути короткі відео про види спорту з подальшим їх обговоренням (*«Що робить гімнаст? Яке обладнання він використовує?»*). Актуальними є інтерактивні вікторини (наприклад, на платформі Kahoot!). Діти можуть обирати правильні назви спортивних предметів або дій на екрані.

7. *Творчі вправи* допомагають дітям не лише запам'ятовувати нові слова, а й розвивати уяву, асоціативне мислення та мовленнєві навички. Наприклад, діти придумують порівняння (*«Стрибаю, як кенгуру»*, *«Біжу швидко, як гепард»* тощо) чи колективно створюють розповідь із використанням слів: *«команда»*, *«тренери»*, *«медаль»*, *«чемпіон»* тощо.

8. *Сенсорно-мовленнєві практики.* Наприклад, діти шукають із заплющеними очима спортивний інвентар (маленький м'яч, скакалку тощо) і називають його, описуючи властивості (*«гладкий»*, *«пружний»* тощо).

Таким чином, інтеграція фізичного та мовного розвитку дітей дошкільного віку є важливою складовою гармонійного розвитку особистості дитини, оскільки забезпечує і фізичну, і психічну підготовленість. Використання різноманітних методів та форм діяльності робить заняття фізкультурою корисними та захопливими.

Ефективність представлених методик базується на кількох ключових принципах. По-перше, це принцип поєднання руху та мовлення, коли фізична діяльність супроводжується вербальними коментарями, що забезпечує одночасну роботу моторної та мовленнєвої пам'яті. По-друге, принцип багаторазового повторення лексичних одиниць через різні види активності, що сприяє їх міцному засвоєнню. По-третє, принцип емоційного залучення, який реалізується через використання змагальних елементів, творчих завдань, рольових ігор, що підвищують інтерес та мотивацію дітей до навчання. По-четверте, принцип індивідуалізації, що передбачає врахування інтересів кожної дитини, адаптацію лексичних завдань відповідно до її уподобань та рівня мовленнєвого розвитку [10].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інтеграція фізичного та мовленнєвого розвитку в дошкільній освіті

є ключовим механізмом формування цілісного світогляду дитини, де рухова активність і мовленнєва діяльність взаємодоповнюють одна одну. Цей підхід сприяє гармонійному розвитку когнітивних, емоційних, соціальних і фізичних аспектів особистості, перетворюючи фізкультуру та спорт на інструмент мовленнєвої активізації; забезпечує синергію між рухом і словом: виконання вправ, супроводжених вербальними інструкціями, розвиває слухову пам'ять, увагу, фонематичний слух і мовленнєве дихання.

Інтеграція фізичного та мовленнєвого розвитку перетворює спорт на міст між тілом і розумом, де кожен рух стає основою для пізнання, комунікації та творчості. Подолання чинних обмежень і системне впровадження інноваційних методик закладуть фундамент для виховання покоління, здатного до здорового способу життя, критичного мислення та ефективної соціалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція / наук. кер. Т. Піроженко; авт. кол.: О. Байер, О. Безсонова, Н. Гавриш та ін. Київ, 2021. 37 с. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Богуш А. М. Інтегрований підхід у дошкільній освіті: мода чи вимога часу? Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса : ПНПУ ім. К. Ушинського, 2023. № 3(144). С. 121–127.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і голов. ред. Бусел В.Т. К.: Ірпінь ВТФ «Перун», 2005. 728 с.
4. Гавриш Н.В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 1 (1). С. 16–20. 23
5. Котелянець Н. Інтеграція в дошкільній освіті. Грааль науки. 2022. № 11. С. 416–420. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.24.12.2021.074>
6. Крутий К. Інтеграція в дошкільній освіті як інноваційне явище, або що треба знати про інтеграцію. Дошкільне виховання. 2018. № 7. С. 2–7.
7. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.
8. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2008. 21 с.
9. Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія) / А. Богуш, Л. Березовська, С. Діхтяренко, Н. Маліновська, Р. Найда / за загальною і науковою редакцією дійсного члена НАПН України доктора педагогічних наук, професора А. Богуш. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 324 с.
10. Фенко М., Кордиш О. Мовленнєва діяльність крізь призму синергетичної методології дошкільної лінгводидактики. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Ушинського. Випуск 1 (150). Одеса. 2025. С. 140–145.

© Фенко М. Я., Мацюк З. С., Гац Г. О., Кордиш О. І.
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 19.10.2025

Стаття прийнята 10.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Khvalyboha Tetiana Ihorivna,

ORCID ID: 0003-2160-4535

*Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of foreign languages,
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University
of the Ministry of Health of Ukraine*

Fedchyshyn Nadiia Orestivna,

ORCID ID: 0000-0002-0909-4424

*Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor at the Department of foreign languages,
Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University
of the Ministry of Health of Ukraine*

DEVELOPMENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN MEDICINE IN THE CONTEXT OF SOUTH KOREA'S EDUCATIONAL POLICY

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У МЕДИЦИНІ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ

The article presents a comprehensive analysis of the formation of English communicative competence among future Doctors of Philosophy in medicine within the context of South Korea's educational policy. Based on the study of university policies, national programs, and standards, it is demonstrated that foreign language training is an integral component of the country's higher education system and is regarded as a strategic factor in the internationalization of the academic environment. The study shows that English in Korean universities functions not only as a subject of study but also as a key tool for scientific activity, professional self-expression, and intercultural communication.

It was found that South Korean universities are characterized by a high degree of systematization, flexibility, and orientation toward international assessment standards. The requirement to demonstrate English proficiency through standardized tests (TOEFL, IELTS, TEPS) ensures objectivity in selection and promotes academic mobility. The combination of formal requirements with practical opportunities to use English in research and academic activities plays a significant role in the development of English-language competence. A substantial portion of dissertations, publications, and conferences is conducted in English, which fosters the development of academic writing skills, oral communication, and intercultural interaction.

The effectiveness of mentoring systems and specialized courses aimed at improving academic writing, preparing research presentations, and developing professional communication skills has been identified. It is emphasized that the integration of foreign language training with research activities contributes to the formation of functional communicative competence, which directly supports the research productivity of doctoral students.

In summary, South Korea's foreign language education model is based on a combination of national policy and institutional autonomy, allowing flexible adaptation of language training to the specific needs of different academic fields, particularly medicine. It is concluded that the South Korean experience represents an effective example of an integrative approach that combines academic mobility, practical orientation, and international cooperation. Prospects for further research include an in-depth analysis of pedagogical technologies, digital platforms, blended learning methods, and mentorship models that enhance the development of English communicative competence in medical PhD programs.

Key words: English communicative competence, Doctor of Philosophy, medical education, South Korea, educational policy, internationalization, academic mobility, academic writing, mentorship, scientific communication.

У статті здійснено комплексний аналіз особливостей формування англomовної комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії у галузі медицини в контексті освітньої політики Південної Кореї. На основі вивчення університетських політик, державних програм та стандартів доведено, що іншомовна підготовка є невід'ємною складовою системи вищої освіти країни та розглядається як стратегічний чинник інтернаціоналізації академічного простору. Показано, що англійська мова у корейських університетах виконує функції не лише навчального предмета, а й ключового інструмента наукової діяльності, професійного самовираження й міжкультурної комунікації.

З'ясовано, що університети Південної Кореї характеризуються високим рівнем системності, гнучкості та орієнтації на міжнародні стандарти оцінювання. Вимога підтвердження рівня володіння англійською мовою через стандартизовані тести (TOEFL, IELTS, TEPS) забезпечує об'єктивність відбору та сприяє академічній мобільності. Значну роль у розвитку англомовної компетентності відіграє поєднання формальних вимог із практичними можливостями застосування англійської мови у навчально-дослідницькій діяльності. Показано, що значна частина дисертацій, публікацій та конференцій реалізується англійською, що стимулює розвиток навичок академічного письма, усного мовлення та міжкультурної взаємодії.

Виявлено ефективність менторських систем і спеціалізованих курсів, спрямованих на вдосконалення академічного письма, підготовку наукових презентацій і розвиток навичок професійного спілкування. Наголошено, що інтеграція іншомовної підготовки з науковими дослідженнями сприяє формуванню функціональної комунікативної компетентності, яка безпосередньо підтримує наукову продуктивність аспірантів.

Узагальнено, що модель іншомовної освіти Південної Кореї базується на поєднанні державної політики з автономією університетів, завдяки чому забезпечується гнучке пристосування мовної підготовки до потреб конкретних наукових напрямів, зокрема медичного. Зроблено висновок, що досвід Південної Кореї є ефективним прикладом інтеграційного підходу, у якому поєднуються академічна мобільність, практична орієнтованість і міжнародна співпраця. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі педагогічних технологій, цифрових платформ, змішаних форм навчання та моделей наставництва, які забезпечують розвиток англомовної комунікативної компетентності у програмах на здобуття ступеня доктора філософії медичного профілю.

Ключові слова: англомовна комунікативна компетентність, доктор філософії, медична освіта, Південна Корея, освітня політика, інтернаціоналізація, академічна мобільність, академічне письмо, менторство, наукова комунікація.

Introduction. In the contemporary globalized educational landscape, proficiency in English has become not only a means of intercultural communication but also a vital prerequisite for researchers' professional self-realization. This is particularly relevant to the field of medicine, where English serves as the primary language of international research, clinical guidelines, publications, and professional discussions. For PhD candidates, English communicative competence functions not merely as a tool for academic writing but as a key factor in integrating into the global scientific community.

South Korea holds a leading position in higher medical education and scientific innovation, actively promoting the internationalization of its universities. Over the past few decades, there has been a clear tendency toward implementing English-medium graduate programs, especially within medical schools. This approach reflects the country's efforts to enhance the competitiveness of Korean researchers, expand international collaboration, and increase the visibility of scientific publications in high-impact journals. In this context, English communicative competence is regarded as a strategic component of professional training for future Doctors of Philosophy in Medicine.

Despite the growing body of research devoted to English for Specific Purposes (ESP) and English for Academic Purposes (EAP), the issue of developing English communicative competence among PhD students in medical specialties remains relatively underexplored, particularly within the South Korean

context. The integration of language training into the research process, the use of English in interdisciplinary collaboration, and the impact of national educational policy on the communicative competence of doctoral students have not yet been sufficiently studied.

Therefore, the relevance of this topic lies in the need for an in-depth analysis of the role of English communicative competence in the professional training of future PhD holders in medicine, as well as in examining the South Korean experience, which may serve as a model for improving doctoral education frameworks in Ukraine and other countries.

The aim of this article is to analyse the university policies and national standards regulating the language training of PhD candidates in medicine in South Korea and to determine how English communicative competence is integrated into the system of professional training for future medical researchers.

Theoretical framework. An analysis of South Korea's university policies and state standards indicates that English-language education constitutes an integral part of the higher education system, particularly at the doctoral level in medicine (Byun et al., 2011; Yu et al., 2023). Since the early 2000s, the country has demonstrated a clear trend toward the internationalization of its educational environment, as reflected in national initiatives such as Brain Korea 21 (BK21) and BK21 Plus. These programs aim to enhance the global competitiveness of universities and attract international doctoral

students. One of their key priorities is the advancement of academic English as the primary medium of scientific communication and publication activity (Bolton et al., 2023; Wijnen-Meijer, 2023).

In most South Korean universities, English-language proficiency is regarded as a prerequisite for admission to doctoral programs and for conducting research activities. For instance, at Chonnam National University (2025), clear minimum English requirements are established for international or overseas doctoral applicants: TOEFL iBT 71, IELTS 5.5, TEPS, or other equivalent tests. Similar requirements are outlined in international admission guidelines, which stipulate that applicants must provide proof of proficiency in either English or Korean through an official, valid certificate. At the majority of graduate schools, applicants are required to submit the results of TOEFL iBT, IELTS, or TEPS, although some institutions also recognize other internationally accepted language tests or allow internal language examinations.

It is worth noting that there is a certain degree of variability in these standards. Some universities, such as Seoul National University, rely exclusively on international certificates, while others, including Yonsei University and Korea University, accept national Korean tests (such as TEPS) as well (Byun et al., 2011; Kim, 2012). This approach provides greater flexibility but also results in diversity within the assessment system. In several cases, universities allow exemptions from submitting language certificates if the candidate has obtained a previous degree from an institution where English was the medium of instruction or comes from a native English-speaking country.

One of the major challenges lies in the measurement of communicative competence. Most universities focus on standardized test results that primarily assess reading, writing, and listening skills, while speaking, academic rhetoric, and presentation abilities often remain beyond direct evaluation (Bolton, Botha, & Lin, 2024). Consequently, doctoral students who achieve high scores on TOEFL or IELTS may still experience difficulties when participating in conferences, academic discussions, or research presentations in English.

Additionally, it is worth emphasizing the role of technological platforms in supporting English-language communication. Many universities have created digital environments for discussing research projects, conducting online seminars, and hosting webinars in English, allowing PhD students to practice the language in a real research context

and develop skills for remote collaboration with international colleagues.

Another notable aspect is the differentiation of language requirements across faculties. Humanities and social science programs usually impose stricter English proficiency criteria, as the language serves as a tool for analytical reasoning and argumentation. In contrast, medical and STEM fields tend to emphasize comprehension of professional literature, thus giving less attention to productive communication skills (Wijnen-Meijer, 2023). As a result, PhD students in medical programs may demonstrate a strong theoretical understanding of their field but possess limited practical communication abilities, which can affect their participation in international academic exchange.

Formal language requirements undoubtedly ensure a basic level of quality control by setting a minimum threshold of proficiency. However, an analysis of the curricula at leading universities – such as KAIST, Sungkyunkwan University, and Ewha Womans University – reveals a relative lack of specialized courses dedicated to academic writing, scientific communication, or intercultural interaction at the doctoral level (Yu et al., 2023). In most cases, students acquire these skills informally – through collaboration in international research projects or by engaging in publication activities under the guidance of academic supervisors. The absence of structured training modules can lead to fragmented development of English-language competence, which may not fully align with the current demands of global academic mobility (Bolton et al., 2023).

Furthermore, there is a noticeable trend toward creating interdisciplinary academic environments where PhD students from different fields join research groups. Such integration encourages the use of English as a universal tool for scientific communication and promotes the development of teamwork skills in international projects (Bolton, Botha, & Lin, 2024).

Another significant issue is the absence of a unified national framework specifically regulating language requirements for PhD students in medicine (Byun et al., 2011). South Korea's state education standards primarily emphasize general academic competencies without differentiating by discipline. Consequently, the linguistic training of doctoral students in medicine largely depends on individual universities or supervisors. While this autonomy allows institutions to tailor approaches to specific academic needs, it also complicates the harmonization of outcomes at the national level (Yu et al., 2023).

Additional systemic limitations include ambiguity in the equivalence of standardized tests (TOEFL, IELTS, TEPS), limited validity periods of certificates (usually two years), requiring students to retake tests, insufficient institutional support mechanisms for international students who need linguistic adaptation, an emphasis on receptive rather than productive language skills (Kim, 2012).

In this context, the experience of universities that have implemented integrated language training models appears particularly valuable. For example, Pohang University of Science and Technology (POSTECH) offers mandatory courses such as Academic English Writing and Research Presentation Skills for doctoral students. These programs combine linguistic and research preparation, contributing to the development of functional communicative competence that directly supports academic performance and scientific productivity.

The results of the analysis indicate that South Korea's university policy in the field of foreign language training for doctoral students is characterized by a high degree of systematization, flexibility, and alignment with international standards (Bolton et al., 2023; Yu et al., 2023). Verification of English language proficiency through internationally recognized tests ensures objectivity in assessment, promotes academic mobility, and enhances the global credibility of Korean research programs (Wijnen-Meijer, 2023).

An important advantage of this system is the combination of formal language requirements with ample opportunities for the practical use of English in academic and research activities (Byun et al., 2011). A significant portion of dissertation research, publications, and academic conferences is conducted in English, which enables future PhD holders to develop effective intercultural communication skills and professional self-expression in the global academic environment (Bolton et al., 2023).

Many universities actively promote academic writing courses, communication training programs, and international internship opportunities, which contribute to the practical improvement of linguistic proficiency (Yu et al., 2023). Well-functioning mentoring systems also play a key role: experienced professors and researchers provide doctoral students with guidance in preparing academic articles, abstracts, and presentations in English (Bolton, Botha, & Lin, 2024).

A major factor contributing to the success of this approach is the integration of foreign language

training with research activity. South Korean universities have created an academic environment in which English functions as a medium of professional communication, collaboration, and knowledge creation (Wijnen-Meijer, 2023). Active cooperation with international educational and research platforms facilitates continuous exchange of experience and contributes to the improvement of research training quality (Bolton et al., 2023).

Finally, it should be noted that the prospects for the development of English-language training in medical PhD programs are linked to the implementation of innovative pedagogical practices: digital courses, blended learning, and regular assessment of communication skills within academic projects (Yu et al., 2023). This approach enhances the effectiveness of learning and provides PhD students with the necessary competencies for a successful international research career (Wijnen-Meijer, 2023).

Conclusions and prospects for further research. Thus, the system of foreign language training for doctoral students in South Korea demonstrates coherence, strategic orientation, and practical effectiveness. It is based on a balance between national educational policy and institutional autonomy, which allows universities to tailor language preparation to the specific needs of different disciplines, including medicine. Emphasis on international assessment standards, the implementation of academic writing courses, and the development of mentoring and research programs in English together ensure a comprehensive approach to the formation of foreign language competence among future PhD holders.

The implementation of such a policy contributes to the preparation of highly qualified researchers capable of participating actively in global academic dialogue, presenting their research findings internationally, and engaging in scientific collaboration with foreign colleagues. Importantly, English in the South Korean educational context is regarded not merely as a subject of study but as a key instrument of research activity, professional self-expression, and intercultural interaction. This fosters the development of not only linguistic but also cognitive, sociocultural, and research competences essential for modern scholars.

A notable outcome of the Korean model is the successful integration of language training with research practice, the creation of a supportive academic environment for developing English-language skills, and the strengthening of the

international reputation of Korean universities. This system enhances the quality of research publications, increases doctoral students' participation in international conferences, and broadens opportunities for academic mobility.

Prospects for further research include a more detailed analysis of pedagogical technologies and educational strategies that effectively promote the development of English communicative competence in medical PhD programs. Future studies could also explore the efficiency of blended learning approaches, digital platforms for academic writing, mentorship models, and inter-university

collaboration frameworks. Comparative analysis of South Korea's experience with that of other countries where English-medium education plays a leading role in doctoral training would allow the identification and adaptation of best practices to diverse national educational contexts.

Overall, South Korea's experience demonstrates the effectiveness of an integrative model of foreign language training, combining academic mobility, practical orientation, and international cooperation. This approach fosters the formation of a competitive generation of researchers capable of active engagement in the global medical and scientific community.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bolton K., Ahn H., Botha W., Bacon-Shone J. EMI (English-medium instruction) in South Korean elite universities. *World Englishes*. 2023. Vol. 42, No. 3. P. 465–486. DOI: <https://doi.org/10.1111/weng.12623>.
2. Bolton K., Botha W., Lin B. *The Routledge handbook of English-medium instruction in higher education*. London: Routledge, 2024.
3. Byun K., Chu H., Kim M., Park I., Kim S., Jung J. English-medium teaching in Korean higher education: Policy debates and reality. *Higher Education*. 2011. Vol. 62, No. 4. P. 431–449. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9397-4>.
4. Chonnam National University. Graduate Admission Guide (2025 Spring Semester). URL: <https://international.jnu.ac.kr/Data/tmpfiles/download/2024/2024-ad-1005-en.pdf> (date of access: ____).
5. Kim Tae-Young. The L2 motivational self system of Korean EFL students: Cross-grade survey analysis. *English Teaching*. 2012. Vol. 67, No. 1. P. 29–56.
6. Korea University Graduate School. Admission Eligibility (English proficiency requirements). URL: <https://graduate2.korea.ac.kr/admission/eligibility.html> (date of access: ____).
7. Pohang University of Science and Technology (POSTECH). Graduate English Program & Language Education Center. URL: <https://picl.postech.ac.kr/en/affiliated/language-center> (date of access: ____).
8. Wijnen-Meijer M. Implications of internationalisation of medical education. *BMC Medical Education*. 2023. Vol. 23, No. 1. P. 640. DOI: 10.1186/s12909-023-04630-5.
9. Yonsei University Graduate School. Academic Guide: Language / International. URL: https://graduate.yonsei.ac.kr/graduate_en/academic/language.do (date of access: ____).
10. Yu P., Yao N., Cheng L. The reform process of English-medium instruction in Korean higher education. *Journal of Contemporary Educational Research*. 2023. Vol. 7, No. 11. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.26689/jcer.v7i11.5558>.

© Khvalyboha T. I., Fedchyshyn N. O.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 30.10.2025

Стаття прийнята 13.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Шевцова Лариса Станіславівна,

ORCID ID: 0000-0002-6343-782X

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри слов'янської і германської філології та перекладу

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Валенкевич Ольга Вадимівна,

ORCID ID: 0000-0002-9583-6024

здобувач вищої освіти

кафедра професійно-педагогічної, спеціальної освіти та управління

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

FEATURES OF THE FORMATION OF RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF PHILOLOGY

У статті звертається увага на особливості компетентнісного підходу (на прикладі формування риторичної компетентності) на заняттях з методики навчання української та польської мов. Наголошено, що риторична компетентність у студентів-філологів передбачає володіння рядом умінь та навичок, серед яких сприймання висловлення на слух, вплив на адресата мовлення тощо. Підкреслено, що для створення та ефективного подання тексту слід враховувати особливості сприймання кожної особистості, усвідомлювати основні поняття, що стосуються процесу спілкування та ін.

У статті розкрито на прикладі риторичної компетентності основні можливості діяльнісного підходу до навчання в умовах фахової підготовки вчителів-словесників. Підкреслено, що важливим є врахування комунікативних факторів у щоденному житті, студенту як майбутньому вчителю слід уміти передавати свої думки, самовиражатися, використовувати набуті знання та здібності. Здобувачі освіти повинні вміти керувати аудиторією, знати особливості сприймання висловлювання, уміти визначати та усвідомлювати роль мовлення у спілкуванні з учнями.

Проблема становлення риторичної компетентності у здобувачів освіти піднімалась у ряді досліджень, побудованих на основі впровадження сучасних інноваційних технологій. Першочергову роль відіграє практичне засвоєння студентами найважливіших положень освітніх компонент. Досконале володіння особистості аналізом тексту та умов його подання, набуття риторичних умінь та навичок сприяє фаховому зростанню майбутніх учителів української та польської мов.

У статті зазначено, що виникає необхідність у створенні нових концепцій освіти, пов'язаних із розкриттям риторичної компетентності. Для того, щоб ефективно сформувати риторичну компетентність у майбутніх учителів-філологів, важливо стимулювати їхнє занурення у проблему, творчий підхід до виконання мовленнєвих завдань на заняттях з методики навчання української та польської мов. Матеріали статті можуть стати у нагоді під час викладання курсу методики навчання української та польської мов, у розробці дисциплін, побудованих на основі риторичного та комунікативного аспектів.

Ключові слова: риторична компетентність; компетентнісний підхід до навчання; розвиток мовлення; методика навчання української мови; методика навчання польської мови; мовленнєва діяльність.

The article draws attention to the peculiarities of the competence-based approach (using the example of developing rhetorical competence) in classes on teaching Ukrainian and Polish. It is emphasised that rhetorical competence in philology students requires a number of skills and abilities, including listening comprehension, influencing the addressee of speech, etc. It is emphasised that in order to create and effectively present a text, it is necessary to take into account the peculiarities of each individual's perception, to be aware of the basic concepts related to the communication process, etc.

The article reveals the main possibilities of the activity-based approach to teaching in the context of professional training of language teachers using the example of rhetorical competence. It is emphasized that it is important to take into account communicative factors in everyday life; students, as future teachers, should be able to convey their thoughts, express themselves, and use the knowledge and skills they have acquired. Students should be able to manage an audience, know the peculiarities of perception of speech, and be able to determine and understand the role of speech in communication with students.

The problem of developing rhetorical competence in students has been raised in a number of studies based on the introduction of modern innovative technologies. The primary role is played by the practical assimilation of the most important provisions of educational components by students. Perfect mastery of the ability to analyse text and the conditions of its presentation, as well as the acquisition of rhetorical skills and abilities, contributes to the professional growth of future teachers of the Ukrainian and Polish languages.

The article states that there is a need to create new concepts of education related to the development of rhetorical competence. In order to effectively develop rhetorical competence in future philology teachers, it is important to encourage them to immerse themselves in the problem and take a creative approach to performing speech tasks in classes on the methodology of teaching Ukrainian and Polish. The materials of the article may be useful when teaching a course on the methodology of teaching Ukrainian and Polish languages, in the development of disciplines based on rhetorical and communicative aspects.

Key words: rhetorical competence; competence-based approach to teaching; speech development; Ukrainian language teaching methodology; Polish language teaching methodology; speech activity.

Постановка проблеми. Система освіти України постійно вдосконалюється, що впливає на розгляд різних методичних питань. Здобувачі вищої освіти оволодівають новими вміннями та навичками, необхідними у майбутній фаховій діяльності. У цілій низці сучасних державних документів, зокрема в Законі України «Про освіту» вказано, що остання є підґрунтям для різнобічного розвитку особистості. Навчання стає ефективним у тому разі, коли пробуджує творчість, пізнавальну діяльність та активність, спонукає здобувача освіти до співпраці, виховує спосіб повноцінного життя з урахуванням необхідних форм, способів його організації та здійснення [4]. Проблему формування компетентностей на рівні організації навчального процесу шкіл різного рівня акредитації ґрунтовно дослідили К. Баханов, Ю. Галатюк, І. Зязюн, О. Іваницький, О. Пінчук, М. Степаненко та інші науковці.

У працях зазначається про необхідність формування вміння у здобувачів освіти подати навчальний матеріал, викликати необхідну реакцію, осмислення сприйнятої інформації. Відтак розгляд риторичної компетентності, розвитку мовлення студентів у процесі опанування методики польської та української мов видається актуальним і перспективним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз компетентнісного підходу до навчання проведено українськими науковцями (роботи А. Андрєєва, В. Болотова, І. Зимньої, В. Калініної, В. Козирьова, К. Колесіної, Н. Кузьміної, Г. Лежнини, А. Маркової, Т. Олійник, Г. Пахомової, О. Пометун [10], Ю. Рибалко [12], Г. Руденко та багатьох інших учених). У працях дослідників (Б. Авво, А. Андрєєв, В. Байденко, В. Болотов, М. Головань, В. Калініна, Т. Кобильник, В. Козирьов, К. Колесіна, О. Крутенко [7], Н. Кузьміна, О. Кучай, Г. Лежнина, С. Лейко, А. Маркова, Т. Олійник, Г. Пахомова, В. Плохій, Н. Побірченко [9],

О. Пометун [10], Ю. Рибалко [12], Г. Руденко, В. Химець та інші) ґрунтовно вивчено компетентнісний підхід. Увагу науковців привернуто до різних положень: до визначення переліку ключових компетентностей та перебудови освітнього процесу задля їхньої реалізації (О. Овчарук), до формування ключових властивостей здобувачів освіти (Н. Бібік) тощо.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід необхідно запроваджувати у навчанні української та польської мов. В основі оновленого змісту вищої освіти лежить розвиток у її здобувачів ключових компетентностей. Завдяки такому підходу зміст та результат діяльності формується на основі відповідних знань, умінь та навичок, набуття досвіду самостійної активності та особистої відповідальності здобувачів освіти, формування ключових компетентностей, серед яких слід назвати риторичну.

Мета статті – звернути увагу на необхідність формування риторичної компетентності у здобувачів вищої освіти в процесі опанування методикою навчання польської та української мов, звернути увагу на особливості такої роботи.

Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення таких завдань: визначити базові поняття дослідження; з'ясувати можливості формування риторичної компетентності студентів на заняттях методики навчання української та польської мов; надати рекомендації для покращення освітньої політики з формування компетентнісного підходу до навчання.

Виклад основного матеріалу. У методиці навчання української та польської мов однією з першочергових вважається риторична компетентність, яку визначають як знання функціонування та вміння керувати мисленнєво-мовленнєвою діяльністю [5]. Риторична компетентність передбачає одночасне врахування бачення мовця та адресата (вміння мовця оцінювати себе з погляду адресата), держати у фокусі уваги особливості

конкретної мовленнєвої ситуації, виховувати риторичну культуру.

У методиці навчання мови риторичну компетентність проаналізовано в працях О. Бабкіної, Н. Голуб [1], О. Горошкіної [2], Л. Горобець, О. Корчової, І. Кучеренко, О. Кучерук [7], М. Кухарчук, Л. Мацько, Л. Мамчур, В. Нищети [8], М. Пентилюк та багатьох інших учених, проаналізовано значення риторики в житті особистості, визначено науковий апарат, вивчено історичний розвиток риторики. Науковці враховують важливість навчання риторики у методиці української та польської мов, підкреслюють, що важливою умовою діяльності активної особистості є вміння грамотно та логічно викладати думки, дотримуватися мовленнєвої культури, аналізувати, створювати та публічно виголошувати риторичні тексти [13]. Питання оволодіння риторикою піднімалось у працях О. Залюбінської, М. Захарійчук, В. Науменко, В. Нищети [8], І. Кучеренко, М. Пентилюк, О. Симакової та багатьох інших.

У працях методистів риторична компетентність визначається як:

- поєднання знань та вмінь, що здійснюють вплив на ефективні стратегії і тактики мовленнєвої діяльності (Н. Голуб),
- керування властивостями, що визначають здатність ефективно спілкуватися, особистісне ціннісне ставлення до інформації, досвід спілкування, необхідний для особистісно та суспільно значущої продуктивної діяльності (О. Симакова),
- спосіб володіння знаннями, вміннями, навичками та експресивними, логічними засобами мовлення; необхідність їх використовувати для досягнення запланованого прагматичного результату (В. Нищета),
- коректна мовленнєва діяльність, невіддільна частина комунікативної поведінки (О. Бабкіна),
- найвищий рівень володіння комунікативної компетентності, що визначає риторичну діяльність особистості як можливість свідомо створювати, реалізувати та сприймати (рефлексія) авторсько-адресний текст, враховувати мету та ситуацію публічного виступу (Л. Горобець).

Як визначають методисти навчання мови (І. Кучеренко, В. Нищета [8]), використання елементів риторики у навчальному процесі, ще з початкової ланки, мотивує вчителя до створення відповідних ситуацій у практичній комунікації. У методиці навчання української та польської мов для якісної фахової підготовки враховуємо складові практичної риторики (мовленнєва практика,

вивчення лінгвістичної теорії для розвитку мовлення, мотивація у здійсненні комунікативної діяльності, необхідність усвідомлення важливості риторичної освіти, мовленнєве спрямування у навчальному процесі, суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студентів, оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, застосування риторично виразних засобів) [4].

М. Пентилюк підкреслює, що мовленнєвий розвиток здобувачів освіти відбувається з урахуванням практичних аспектів риторики: єдність слова і думки, морально-етична готовність оратора, вміння мовця емоційно переконувати слухача, створення діалогу, використання різних видів риторичних жанрів, урахування риторичної норми. До основних риторичних умінь та навичок методисти (В. Нищета, С. Помирча та інші [8; 11]) відносять: переконливу емоційність у мовленні (вміння наводити аргументи для впевнення адресата у правильності своїх думок), логічне мислення (вміння будувати послідовні, чіткі та обґрунтовані тексти), використання риторичних засобів, чітка дикція та інтонація (оволодіння голосовим тоном, ритмом, інтонаційними моментами, дикцією), відкрите спілкування (можливість вести діалог, спонукати до відповідей адресата), досконале володіння мовними засобами в усіх стилях, типах та видах мовленнєвої діяльності.

Риторичну компетентність науковці визначають як міжпредметну, тому її формування слід здійснювати не лише на заняттях з методики навчання української та польської мов, а й у процесі оволодіння методикою літератури та всіма іншими навчальними предметами. Осередком такої роботи є педагогічне спілкування, творче співробітництво під час практики в школі та на заняттях. Риторика майбутнього вчителя формується у гармонійному навчально-комунікаційному середовищі. Відомо, що предметом педагогічної риторики є закономірності мовленнєвої поведінки майбутнього вчителя-філолога в різних ситуаціях спілкування, видах практичної діяльності з метою створення оптимального висловлювання, тому важлива роль відводиться формуванню риторичних умінь та навичок педагога в досягненні пізнавальної, розвивальної та виховної мети навчання. Риторично-педагогічна діяльність вчителя базується на вмінні ефективно навчати основним мовним поняттям (доцільно й переконливо розповідати, пояснювати), на вмінні майстерно ставити запитання до учнів і викликати їх на діалог, на вмінні цікаво

й захопливо почати й закінчити урок, щоб залишився хороший спогад, який спонукає учнів до роздумів.

Необхідною умовою методичного підходу в навчанні української та польської мов є володіння знаннями про психологічні основи мовної освіти, виявлення риторичних закономірностей, які слід враховувати майбутньому вчителю в процесі формування та реалізації висловлювань.

За діяльнісно-процесуальними ознаками риторичні вміння поділяються на аналітичні, критеріально-оцінювальні, перетворювальні, продуктивні, проєктні, рефлексійні, такі, що впливають на вольову, емоційну, мотиваційну діяльність, міжособистісної взаємодії [3; 11]. Щодо аспектів риторичної діяльності вміння поділяють на ті, що стосуються публічного, діалогічного, монологічного, власне риторичного, полемічного мовлення, створення й аналізу мовленнєвої ситуації, вербальних і невербальних риторичних засобів, аналізу й створення тексту, риторичних знань.

Ураховуючи сказане, формування риторичної компетентності – довготривалий процес, який починається ще в дошкільному та ранньому шкільному віці та продовжується протягом усього періоду навчання. Сучасні методичні вимоги враховують наступність та перспективність усіх методів у такому тривалому навчанні, спираються на партнерство, активну участь здобувачів освіти у навчанні, враховують їхні нагальні потреби у спілкуванні та рівень розвитку, наближають до реального життя [14]. Довготривалий процес формування риторичної компетентності передбачає наступність та перспективність у навчанні протягом життя. Багато науковців вважають риторичну компетентність загальнопедагогічним принципом, деякі вчені загальнопедагогічною закономірністю, інші – методологічним принципом. Наступність як постійний процес навчання практичної риторики спирається на загальні та специфічні цілі для кожного періоду навчання, а також визначає основні складові: цільову, змістову, технологічну, психологічну і структурно-організаційну. Реалізація таких аспектів наступності та перспективності у навчанні риторики відбувається шляхом доцільної організації процесу навчання та розвитку студентів на всіх етапах педагогічної освіти з урахуванням можливостей (опора на потреби та здібності здобувачів освіти, створення умов для виявлення індивідуальності, розкриття й розвиток креативності кожної особистості).

До основних риторичних умінь та навичок, сформованих за участю активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів, традиційно слід віднести: необхідність визначати обсяг, зміст, межі тексту; підпорядкування викладу матеріалу головній думці; орієнтування в ситуаціях спілкування; добір засобів та систематизація матеріалу для висловлення, формування його змісту; виконання творчих завдань різних типів; необхідність вільно висловлювати свої думки, враховуючи тип мовленнєвої діяльності; удосконалення створеного висловлювання, усунення недоліків тощо [1]. Слід зазначити, що набуття такого переліку риторичних умінь та навичок неможливе без здійснення пізнавальної активності, оскільки говориться не тільки про виклад мовного матеріалу (окремих речень), а також про формування активної мовленнєвої позиції. На заняттях з методики навчання української та польської мов активна риторична діяльність здобувачів освіти є невід'ємним елементом комунікативно-діяльнісного підходу [7].

Систему роботи над формуванням риторичних умінь слід будувати таким чином, щоб спонукати студентів до професійного спілкування. Ефективним видом такої роботи слід вважати комунікативні та ситуаційні завдання, які створюють і підтримують потребу в спілкуванні, творчість студентів. Методисти вказують на значні комунікативні можливості ситуацій, коли спілкування носить неформальний, особистісний характер, а його учасниками можуть бути люди різних галузей діяльності. Найбільш продуктивним видом роботи є використання рольових ігор у створенні проєктів уроків української та польської мов, що ґрунтуються на різних життєвих ситуаціях, коли активізація пізнавальної діяльності здобувачів освіти сприяє розвитку креативності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, у формуванні риторичної компетентності варто враховувати творче вираження ідей студентів, набутий ними досвід у всіх видах мовленнєвої діяльності, активно використовувати різні види завдань, розвивати мовлення здобувачів вищої освіти.

У визначенні особливостей формування риторичної компетентності враховуємо вміння та навички: знати й аналізувати види комунікації, вміти висловлювати власну думку та цікаво її інтерпретувати; досліджувати, оцінювати та використовувати інформацію на різну тематику у проєктуванні уроків української та польської

мов. Сучасна українська освіта рекомендує викладачеві залучати інноваційні підходи до навчання, що є необхідним в умовах освітнього середовища.

Аналіз формування риторичної компетентності на заняттях з методики навчання української та польської мов свідчить про важливість і необхідність освітньої роботи в цьому напрямку, побудованому на основі творчих можливостей, інтерактивності, активної співпраці, широкого вивчення особистості учня.

Названі рекомендації покликані допомогти вдосконалити методику навчання української та польської мов, побудовану на основі діяльнісного

підходу, сформувати ряд компетентностей, серед яких першочергова роль належить риторичній. Саме тому звернення до активізації мовленнєвої діяльності під час оволодіння іншими освітніми компонентами буде корисним і актуальним.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення впливу компетентнісного підходу на навчальний процес у вищому навчальному закладі, аналіз програми з методики навчання української та польської мов щодо можливостей формування різних компетентностей, створення необхідних методичних розробок, відеоматеріалів з орієнтуванням на риторичну діяльність студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Голуб Н. Б., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В., Новосьолова В. І. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу. *Посібник*. Київ: Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.
2. Горошкіна О.М. Мета і завдання компетентнісно орієнтованої методики навчання української мови учнів ліцею на рівні стандарту. *Концептуальні засади компетентнісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті О. М. Біляєва*. Київ: Наук. думка, 2019. С. 24–27.
3. Джонсон Р. Б. Культурна компетентність в Україні. *Журнал європейської економіки*. Т. 13. № 3. 2014. С. 236–247.
4. Закон України «Про освіту». URL: https://urist.com.ua/act/pro_osvitu
5. Коркішко О., Коркішко А., Назаренко Є. Формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів як актуальна педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць*. 2025, №1 (107). С. 33–42.
6. Крутенко О. В. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до нових вимог державних освітніх стандартів. *Загальнокультурна компетентність*. Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. 68 с.
7. Кучерук О.А. Компетентнісний підхід до українськомовної освіти студентів вищої школи. *Формування базових і фахових компетентностей студентів у закладах вищої освіти: матеріали науково-практичної конференції*. Житомир: Рута, 2020. С.17–20.
8. Нищета В. Риторичні уміння як діяльнісний компонент риторичної компетентності. *Українська мова і література в школі*. 2013, №7. С. 13–18.
9. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. № 3 (152). 2012. С. 24–31.
10. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С. 2004. С. 66–72.
11. Помирча С., Іштутіна О., Хващевська О. Сутність, зміст і структура риторичної компетентності здобувачів початкової освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 21, Слов'янськ, 2024. С. 111–120.
12. Рибалко Ю. В. Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. № 35. 2012. С. 385–394.
13. Savignon S. Evolution of Communicative Competence The ACTFL Provisional Proficiency Guidelines. *The Modern Language Journal*, (95). 1995, 129–134.
14. Than T. H. Dewey's philosophy of considering education as life itself and the evocative value for Vietnamese education today. *Kalagatos Revista de Filosofia*, 21(2). 2024.

© Шевцова Л. С., Валенкевич О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 14.10.2025

Стаття прийнята 02.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

РОЗДІЛ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

УДК 796.8:061.1

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-27>

Демічковський Андрій Павлович,

ORCID ID: 0000-0002-5319-3040

доктор філософії у галузі фізичної культури та спорту

Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

Шило Олексій Миколайович,

ORCID ID: 0009-0005-7967-1468

аспірант кафедри стрільби та технічних видів спорту

Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СТРІЛЬБИ НА МІЖНАРОДНІЙ АРЕНІ СПОРТУ

PREREQUISITES FOR THE EMERGENCE AND FORMATION OF THE INTERNATIONAL PRACTICAL SHOOTING CONFEDERATION (IPSC)

Стаття присвячена висвітленню історичних передумов виникнення практичної стрільби, як виду спорту та становленню Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC). Мета дослідження полягає у визначенні передумов виникнення практичної стрільби, як виду спорту та розвитку Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC).

У роботі висвітлено витоки практичної стрільби у 1950-1960-х роках у США, які зумовлені необхідністю адаптації стрілецької підготовки до нових технічних можливостей вогнепальної зброї та її прикладного застосування. Описано історію від післявоєнних стрілецьких ініціатив у США та створення у 1976 році міжнародної організації, до сучасності. Запропоновано авторську періодизацію розвитку Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC), яка складається з чотирьох етапів: формування ідей та головних принципів практичної стрільби; створення конфедерації; розвиток та географічне розширення; модернізація та сучасний стан. Перший етап (1950–1976) характеризується становленням головних принципів розвитку практичної стрільби, проведення перших офіційних змагань, початком формування міжнародної спільноти та осередків, проведення першого Чемпіонату світу у 1975 році. Другий етап (1976–1993) – створення Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC), створення правил, статуту та інших документів, утворення нових осередків, тобто національних федерацій з практичної стрільби, запровадження нових дивізіонів у стрільбі з пістолету, використання різноманітних типів прицілних пристосувань. Третій етап (1993–2000) – створення та затвердження міжнародних правил, впровадження офіційної системи класифікації стрільців, співпраця з іншими організаціями та використання практичної стрільби у системі прикладного застосування. Четвертому етапу (розпочинається з 2000 років – до тепер) характерно проведення міжнародних змагань, а саме офіційних чемпіонатів світу в різноманітних дисциплінах «карабін» та «дробовик», поява нових сучасних зразків матеріально-технічного оснащення для навчально-тренувального процесу і проведення змагань, створення системи багаторічної підготовки. Підготовка спортсменів відбувається відповідно до чотирирічного олімпійського циклу, розподіл дивізіонів за віком та статтю, внесення змін до правил змагань у всіх дисциплінах практичної стрільби, проведення великої кількості змагань всіх рівнів.

Запропонована періодизація відображає логічні етапи становлення та розширення діяльності Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC). Аналіз джерел дозволив чітко встановити поступовість її розвитку від невеликої ініціативи ентузіастів до глобальної спортивної структури з розвинутою інфраструктурою та багаторівневою системою змагань.

Проаналізовано роль технічного прогресу, практичне значення, впровадження нових змагальних вправ та навчально-тренувальних підходів. Результати дослідження сприятимуть глибшому розумінню становлення практичної стрільби, як виду спорту та виникненню Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC), значення у міжнародному та національному спортивному просторі сучасної України.

Ключові слова: практична стрільба, Міжнародна конфедерація практичної стрільби, історія спорту, стрілецький спорт.

The article is devoted to highlighting the historical prerequisites for the emergence of practical shooting as a sport and the formation of the International Practical Shooting Confederation (IPSC). The purpose of the study is to determine the prerequisites for the emergence of practical shooting as a sport and the development of the International Practical Shooting Confederation (IPSC).

The work highlights the origins of practical shooting in the 1950s–1960s in the USA, which are due to the need to adapt shooting training to new technical capabilities of firearms and its practical application. The history is described from the post-war shooting initiatives in the USA and the creation of an international organization in 1976 to the present day. The author's periodization of the development of the International Practical Shooting Confederation (IPSC) is proposed, which consists of four stages: the formation of ideas and main principles of practical shooting; the creation of the confederation; development and geographical expansion; modernization and current state. The first stage (1950–1976) is characterized by the establishment of the main principles of the development of practical shooting, the holding of the first official competitions, the beginning of the formation of an international community and centers, the holding of the first World Championship in 1975. The second stage (1976–1993) is the creation of the International Practical Shooting Confederation (IPSC), the creation of rules, statutes and other documents, the formation of new centers, i.e. national federations for practical shooting, the introduction of new divisions in pistol shooting, the use of various types of sighting devices. The third stage (1993–2000) is the creation and approval of international rules, the introduction of an official system of classification of shooters, cooperation with other organizations and the use of practical shooting in the system of applied application. The fourth stage (starting in 2000 – until now) is characterized by the holding of international competitions, namely official world championships in various disciplines of "rifle" and "shotgun", the emergence of new modern models of material and technical equipment for the educational and training process and the holding of competitions, the creation of a system of multi-year training. The training of athletes takes place in accordance with the four-year Olympic cycle, the division of divisions by age and gender, changes to the rules of competitions in all disciplines of practical shooting, the holding of a large number of competitions of all levels.

The proposed periodization reflects the logical stages of the formation and expansion of the activities of the International Practical Shooting Confederation (IPSC). Analysis of the sources allowed us to clearly establish the gradualness of its development from a small initiative of enthusiasts to a global sports structure with a developed infrastructure and a multi-level competition system.

The role of technical progress, practical significance, introduction of new competitive exercises and educational and training approaches are analyzed. The results of the study will contribute to a deeper understanding of the formation of practical shooting as a sport and the emergence of the International Practical Shooting Confederation (IPSC), its importance in the international and national sports space of modern Ukraine.

Key words: practical shooting, International Practical Shooting Confederation, history of sports, shooting sport.

Постановка проблеми. В сучасному спортивному просторі існує велика кількість видів стрілецького спорту. Відповідно до запропонованої дослідниками структури стрілецького спорту, яка складається з трьох складових: олімпійські види, неолімпійські види та перспективні [1; 2; 3]. Проте в наукових дослідженнях більша увага приділялася олімпійським видам, а іншим – значно менше [4; 11]. Одним з таких неолімпійських видів є практична стрільба [6; 7]. Вона, як вид спорту зародилася доволі нещодавно, початком формування слід вважати 50-ті роки минулого століття [8]. Хоча немає такої довгої історії та глибоких традицій, його розвиток має прикладне значення [6; 7; 10].

Практична стрільба характеризується, як динамічний вид стрілецького спорту, де стрільба виконується з різних видів зброї, мета якого є влучити в мішень за короткий проміжок часу, при цьому виконуючи поступові переміщення (подолання маршрутів) та різні положення [9; 10]. Заснований колишніми правоохоронцями та військово-службовцями з метою підготовки стрільців з урахуванням сучасних тенденцій ведення боротьби,

самооборони та відпрацювання різноманітних ситуацій, які можуть виникнути під час виконання службових обов'язків [6; 9].

Перші неофіційні змагання проводилися до створення Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC), завдяки їй практична стрільба досягла значного поширення у різних країнах та континентах [10]. Станом на 2025 рік функціонує 108 національних федерацій практичної стрільби, зокрема, і в Україні, які безпосередньо визнані та підпорядковуються Міжнародній конфедерації практичної стрільби (IPSC) [10]. До її обов'язків входить проведення міжнародних змагань в декількох видах, зміна правил змагань, координація та навчання судів та популяризація практичної стрільби [7; 10]. В подальшому міжнародна федерація планує виконання вимог щодо входження в програму Ігор Олімпіад. На основі зростаючого зацікавлення до практичної стрільби виникає потреба в ґрунтовному науковому аналізі історії становлення та діяльності IPSC.

Зміст дослідження полягає в пошуку та аналізі наукових джерел в яких описується поява та подальший розвиток стрілецьких видів спорту [11].

Аналіз останніх джерел. Наукові дослідження демонструють використання практичної стрільби, як засобу спеціальної стрілецької підготовки поліцейських та військовослужбовців [6; 7; 9; 11]. В них широко обґрунтовується користь та ефективність динамічних видів стрілецького спорту, як засобу підготовки осіб, що в майбутньому пов'язують власну трудову діяльність з правоохоронними чи військовими структурами тощо.

На основі вищезазначеного вбачається необхідність подальших досліджень у описі та характеристиці основ практичної стрільби й історичних витоків розвитку Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC) для розуміння особливостей напрацювання практичних та методичних рекомендацій удосконалення підготовки стрільців.

Мета роботи: визначити передумови виникнення практичної стрільби, як виду спорту та розвитку Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC).

Методи дослідження: Методологічну основу роботи склали: теоретичний аналіз та узагальнення наукової і методичної літератури, Інтернет мережі, документальний метод.

Завдання:

1. Встановити передумови виникнення практичної стрільби та Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC).

2. Запропонувати розроблену періодизацію розвитку діяльності практичної стрільби та Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC).

3. Охарактеризувати етапи розвитку практичної стрільби та Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC).

Результати дослідження. З відродженням Ігор Олімпіад в Афінах у 1896 році спорт та підготовка спортсменів набувають нового значення та вимагають фахового підходу до планування навчально-тренувального навантаження. Активно відбувається створення громадських спортивних організацій різного рівня – міжнародних, національних та їх осередків.

Поступово було створено значну кількість спортивних організацій зі стрільби з лука, стрільби кульової, стрільби стендової, практичної стрільби [1; 5]. До завдань можна віднести розвиток, популяризація, створення та внесення змін у правил змагань, формування стратегії [2; 5]. Існують випадки, коли розвитком та діяльністю певного стрілецького виду спорту займаються декілька міжнародних організацій. У практичній

стрільбі виділяємо дві головні міжнародні федерації – Міжнародна асоціація захисних пістолетів (IDPA), яка є зосередженою на прикладному застосуванні та Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC) спрямована на розвиток спортивної складової [10].

Практична стрільба, як вид спорту бере початок свого становлення у післявоєнний час, рушійними силами в цьому стали технічний і технологічний розвиток, поява нових видів матеріально-технічного забезпечення, наприклад, точної та багатозарядної зброї [6, 10]. В такому випадку постало завдання організації, проведення та застосування новітнього обладнання під час навчально-тренувального процесу, створення сучасних та ефективних методів підготовки стрільців, які будуть відповідав певним вимогам та дозволять спортсменам демонструвати високі спортивні результати. Тому у 1976 створено Міжнародну конфедерацію практичної стрільби (IPSC), яка у повній мірі бере на себе відповідальність за розвиток та впровадження спортивного напрямку [10].

З моменту створення Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC) активно розвивається, як самостійна спортивна організація та бере безпосередню участь у розвитку цього виду спорту на міжнародному рівні [10]. Було створено правила змагань, запропоновано і впроваджено розподіл стрільців на дивізіони, розроблено нові стрілецькі вправи, систему ліцензування суддів та офіційних інструкторів [9; 10]. Активний розвиток та діяльність Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC) допомогла утворити 108 Національних федерацій на багатьох континентах, зокрема Федерацію практичної стрільби України (ФПСУ) [8; 10].

Аналіз наукової та методичної літератури щодо становлення та розвитку практичної стрільби і Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC) дозволив запропонувати періодизацію у 4 етапи: передумови виникнення, основні принципи та формування цілей, створення конфедерації, період розквіту й розширення та сучасний стан (табл.1).

Слід звернути увагу, що перші сучасні змагання у стрільбі з стрілецької міжнародного рівня вартує вважати Ігри Олімпіад, які проведено у 1896 році. У то час барон П'єр де Кубертен за власної ініціативи запропонував до програми ігор ввести стрільбу з револьвера та карабіна, адже сам був багаторазовим переможцем змагань у Франції [2; 3].

Таблиця 1

Періоди розвитку Міжнародної конфедерації практичної стрільби

Назва	Період	Характеристика
Передумови виникнення, основні принципи та формування цілей	1950–1976	Становлення засад розвитку практичної стрільби, проведення перших офіційних змагань, закладення фундаментальних принципів, формування технічних і тактичних прийомів та їх вдосконалення, початок формування міжнародної спільноти та осередків, проведення першого Чемпіонату світу (1975).
Створення конфедерації та формалізація	1976–1993	Створення Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC), створення правил змагань, статуту та інших установчих документів, утворення нових осередків федерації практичної стрільби, розширення географії проведення змагань, поява нових дивізіонів у стрільбі з пістолета, використання різних типів прицільних пристроїв.
Розквіт та розширення	1993–2000	Створення нових національних осередків, співпраця з іншими громадськими організаціями щодо розвитку практичної стрільби у системі підготовки, внесення змін до правил змагань, впровадження системи класифікації стрільців, розширення кількості дивізіонів.
Модернізація та сучасний стан	2000–2025	Початок проведення чемпіонатів світу з практичної стрільби в програмах «карабін» та «дробовик», поява нових сучасних засобів матеріально-технічного оснащення, проведення змагань, зокрема електронних тирів, створення різних програм сучасних програм навчально-тренувального процесу багаторічної підготовки. Подальший розподіл стрільців на дивізіони, за віком та статтю, остаточне формування і формування правил змагань з практичної стрільби, проведення Чемпіонатів світу, різного рангу змагань на рік.

В подальшому відбувалися різні трансформації змагань, організація проведення, нові вправи, програми, застосування новітнього додаткового матеріально-технічного устаткування.

Подальше формування стрілецької спільноти тривало до 50–60 років XX століття. У цей час відбувається стрімкий науково-технічний розвиток, під час якого з'являються перші зразки спортивного спеціального спорядження. Таким чином відбувається початкове формування різних видів стрілецького спорту на стрільбу кульову та практичну стрільбу.

Перший етап розпочався у 50-ті роки XX століття і тривав до створення Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC). Аналіз літературних джерел дозволив встановити, що витoki практичної стрільби припадають головним чином на післявоєнні роки минулого століття. В цей час у США колишні військовослужбовці та поліцейські запропонували ідею, яка полягала в прикладному застосуванні зброї для самозахисту та несення служби у силових структурах [6; 7; 9]. Особливості виконання стрільби кульової в повній мірі не дозволяють забезпечити якісну підготовку в межах поставлених завдань, що виникли перед стрілецьким спортом. Отже, перед практичною стрільбою постала мета сприяти

вдосконаленню спеціальних стрілецьких навичок у прикладних умовах виконання, тобто застосування зброї. Для демонстрації вмінь спортсмени розпочали проводити відповідні змагання, що були схожі на реальні ситуації бойових дій. Вони були проведені, як перший чемпіонат світу у практичній стрільбі з пістолета World Handgun World Shoot, у якому переміг відомий стрілець Рей Чепмен [10].

В цей період було закладено головні принципи практичної стрільби, як виду стрілецького спорту, які зберігаються та дотримуються до сьогодні [9; 10; 11]. На початках у підготовці та змаганнях серед стрільців застосовувалися лише пістолети.

Важливу роль у становленні практичної стрільби відіграв Джеф Купер (Jeff Cooper). Він був професійним стрільцем та одним з ідейних рушіїв, пропонував у підготовці застосовувати динамічну стрільбу, відточення тактичних дій, переміщення стрільця, використання бар'єрів і укриття. З його ініціативи у 1960-х роках у Каліфорнії почали відбуватися змагання, що в подальшому набрали популярності у інших штатах [10; 11].

Другий етап характеризується стрімкою появою та бурхливим розвитком Міжнародної

конфедерації практичної стрільби (IPSC), який відбувся 1976 року (момент заснування організації) та тривав до 1993 року [8; 9; 10]. Відбувається формування структури федерації, створення та затвердження правил змагань, введенням нових змагальних програм, збільшення та розширенням масштабів проведення змагань [9; 10].

Поступово зростає кількість спортсменів учасників, як Сполучених Штатах Америки, так і за межами, і у 1976 році відбулася міжнародна конференція, яка отримала назву «Колумбійська конференція 1976». У створенні Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC) взяло участь 45 делегатів із різних країн світу, відкрито представництва в 14 країнах. Присутні делегати обрали першим президентом федерації Джефа Купера та наділили його відповідними повноваженнями [10].

Після створення Міжнародна конфедерація практичної стрільби (IPSC), як громадська спортивна організація розпочала активно розбудовувати внутрішню систему управління, визначено повноваження та створено структуру управління (рис. 1), сформовано статутні та нормативні документи.

Міжнародною конфедерацією практичної стрільби (IPSC) розроблено правила змагань (IPSC Rule-book), які змінювалися та доповнювалися з урахуванням досвіду попередніх змагань [9; 10]. Важлива роль відводилася удосконаленню системи суддівства та безпеці поведінки зі зброєю, філософії федерації, яка описана у DVC (Diligentia, Vis, Celeritas).

Третій період характеризується подальшим зростанням кількості учасників Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC). Зокрема, приєднуються нові країни-учасниці з Європи, Азії, Південної Америки та Африки. Так наприкінці 1990-х у конфедерацію входило понад 60 країн, а число стрільців складало понад

50 тисяч [10]. В цей час вносяться зміни до правил змагань та розширюються окремі дивізіони. У 1999 році до програми змагань окремою вправою входить стрільба з револьвера. Також зростає професійна майстерність спортсменів та тренерів-інструкторів, з'являються нові осередки, що володіють статусом національних федерацій з практичної стрільби [8]. Велика увага приділяється налагодженню зовнішніх зв'язків із різними силовими структурами, які застосовують навички з практичної стрільби, а вона використовується, як засіб удосконалення вмінь фахівців [11].

Цей період слід вважати етапом формування фундаменту іміджу Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC).

Початок четвертого етапу, який нами виділено, припадає на початок XXI століття. Розширення кордонів є поштовхом для розвитку конфедерації, що визначається розширенням впливу організації у світі, змінами до правил змагань, технологічною інтеграцією у спортивний процес [10; 11]. Конфедерація остаточно сформувалася, як повноцінна міжнародна спортивна громадська організація, що налічує понад 100 осередків на різних континентах, які розподілені за регіонами.

У 2003 році практичну стрільбу, а саме стрільбу з пістолета «Shotgun» визнано, як окрему повноцінну дисципліну. В 2006 році такий статус отримала практична стрільба із гвинтівки «Rifle», що надало поштовх до глибшого розуміння та активного розвитку програм у стрільбі з карабіна та пістолета, застосування багато форматного підходу організації та проведення змагань [8; 10; 11].

Міжнародною конфедерацією практичної стрільби (IPSC) у 2001–2015 роках видано кілька повноцінних редакцій офіційних правил (Handgun Rules, Shotgun Rules, Rifle Rules). В яких описано та визначено єдиний формат змагань, вимоги до матеріально-технічного

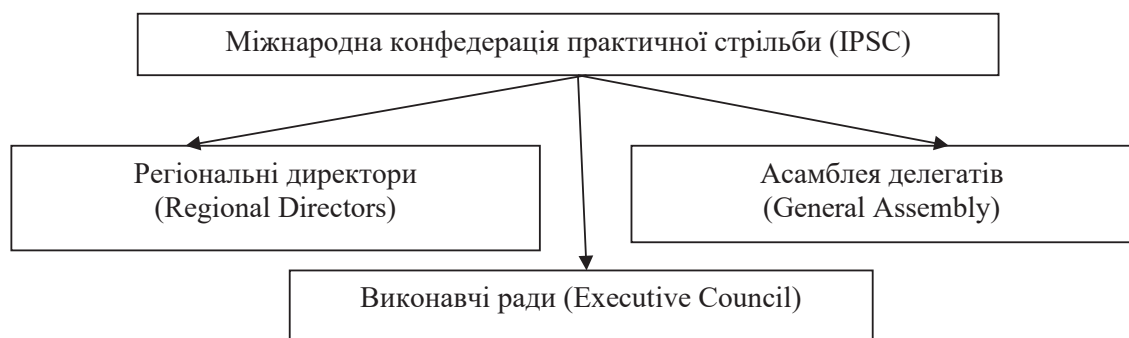


Рис. 1. Структура Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC)

оснащення, безпеки, зональних матчів та чемпіонатів світу.

Відповідно впроваджено електронну реєстрацію для участі у змаганнях, надано можливість онлайн-доступу до правил, протоколів та світового рейтингу. У підготовці спортсменів почали широко застосовувати відео-аналіз, різноманітні технічні пристосування, які збирають та аналізують техніко-тактичні показники виконання стрільби спортсменами і різноманітні тренажери [6; 8; 9; 11].

Чемпіонати світу з практичної стрільби проводяться регулярно, охоплюючи все більшу географію учасників. Так наприклад: Handgun World Shoot 2002 (Південна Африка), 2005 (Еквадор), 2008 (Індонезія), 2011 (Греція), 2014 (США); Shotgun World Shoot 2012 року вперше відбулися в Угорщині.

Також четвертий період характеризується створенням програм початкової підготовки стрільців,

як основи подальшого удосконалення умінь та навичок, юніорських дивізіонів, розвитком локальних шкільних і клубних стрілецьких секцій.

Висновок. Поява Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC) стала результатом розвитку підходів до якісної підготовки спортсменів та прагнення поєднати спортивні та прикладні елементи стрільби. Формування стрілецьких клубів, що розробляють нові змагальні вправи, орієнтовані на швидкість, точність і тактичну доцільність. Проведення міжнародної конференції у 1976 році, де було засновано Міжнародну конфедерацію практичної стрільби (IPSC) та затверджено її принципи було важливим кроком у світовій історії стрілецького спорту.

Аналіз джерел дослідження дозволив розподілити на періоди появу практичної стрільби та розвиток Міжнародної конфедерації практичної стрільби (IPSC), як виду спорту на 4 етапи, які детально описано в роботі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виноградський, Б., Демічковський, А., & Шило, О. (2024). Перспективи розвитку стрілецького спорту в Україні. Моделювання та інформаційні технології у фізичному вихованні і спорті. С. 124–126.
2. Виноградський Б. Теорія і методика спортивної стрільби з пістолета : навч. посіб. / Богдан Виноградський, Андрій Демічковський. Львів : ЛДУФК імені Івана Боберського, 2022. 172 с.
3. Виноградський Б. Теорія і методика спортивної стрільби з гвинтівки : навч. посіб. / Богдан Виноградський, Андрій Демічковський. Львів : ЛДУФК ім. Івана Боберського, 2021. 168 с.
4. Михайлов В. В. Теорія і методика стрільби кульової (пістолет) : навч.-метод. посіб. / В. В. Михайлов, Ю. С. Коростильова, О. В. Петрачков. Київ : НУОУ, 2023. 67 с. ISBN 978-617-7187-75-1
5. Островський М., Виноградський Б. організаційна структура національних та міжнародних керівних організацій у кюдо. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 2. С. 15–26. URL: <https://doi.org/10.31891/pcs.2023.2.2>.
6. Федоров В. В., Піскунова О. Б. Роль практичної стрільби в системі вогневої підготовки поліцейських: психологічна складова. *Law and Safety*. 2021. Vol. 80, No. 1. P. 67–71.
7. Jinghua Z., Bo Z. A new exploration on practical shooting teaching method of pistol. *Journal of Military Sports*. 2007. №82. P. 40–42.
8. Liu H. An Exploration on the Evolution and Future of Practical Shooting Teaching in IPSC. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2024. Vol. 33. P. 246–251.
9. Minjiao Z. Shooting Range Design close to actual combat and Strict control of safe gun use habits. An interview with Alan Joly, Chief Judge of Police Pistol Competition of the World Police Competition. *Modern World Police*. 2019. №403. P. 14–15.
10. Practical Shooting – History / Practical Shooting Ukraine: URL: <https://practical-shooting.org.ua/history/> (дата звернення: 25.07.2025).
11. The Effects of Innovative Shotgun Shooting Methods on Collegiate Shotgun Shooters / A. A. Wolfe et al. *International Journal of Physical Education, Fitness and Sports*. 2018. Vol. 7, No. 3. P. 57–65.

© Демічковський А. П., Шило О. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 17.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Дичко Данило Владиславович,

ORCID ID: 0000-0003-0905-8228

кандидат біологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і методики фізичної культури

та здоров'я збереження

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Дичко Владислав Вікторович,

ORCID ID: 0000-0003-3350-0602

доктор біологічних наук, професор,

завідувач кафедри фізичної терапії, фізичного виховання,

спорту та біології

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Чернозуб Андій Анатолійович,

ORCID ID: 0000-0001-6293-8422

доктор біологічних наук, професор,

професор кафедри спорту та фізичної культури

Волинський національний університет імені Лесі Українки

Сивохоп Едуард Миколайович,

ORCID ID: 0000-0001-8939-8446

кандидат педагогічних,

декан факультету здоров'я та фізичного виховання

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ НА ІМУНОЛОГІЧНУ РЕАКТИВНІСТЬ, КЛІТИННУ РЕЗИСТЕНТНІСТЬ ТА АДАПТАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ДІТЕЙ СПОРТСМЕНІВ-ФУТЗАЛІСТІВ ВІКОМ 13–14 РОКІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СТАТІ

INFLUENCE OF PHYSICAL ON IMMUNOLOGICAL REACTIVITY, CELLULAR RESISTANCE AND ADAPTATION PUOCTSSSTS IN YOUNG FUTSAL PLAYERS AGED 13–14 YEARS DEPENDING ON SEX

У статті досліджено вплив фізичних навантажень на імунологічну реактивність, клітинну резистентність та адаптаційні процеси у дітей-спортсменів-футзалістів віком 13–14 років залежно від статі. Актуальність теми зумовлена потребою визначення особливостей функціонування імунної системи у пубертатному періоді, коли організм підлітків зазнає інтенсивних гормональних і метаболічних змін, що впливають на формування імунної відповіді. У дослідженні взяли участь 30 юних спортсменів (15 хлопців і 15 дівчат), які систематично займаються футзалом. Використовувалися загальноклінічні методи аналізу крові з розрахунком аналітичних індексів, що характеризують адаптаційне напруження, клітинну резистентність, імунологічну реактивність та неспецифічну резистентність організму. Проведений порівняльний аналіз показав наявність статевих відмінностей у формуванні адаптаційних механізмів: у дівчат виявлено перевагу в рівні адаптаційних процесів, неспецифічної резистентності та реактивній відповіді нейтрофілів, що свідчить про ефективніший перебіг механізмів неспецифічного імунного захисту. У хлопців спостерігається вищий рівень клітинної резистентності, стабільність афекторної та ефекторної ланок імунної відповіді та кращий баланс між гуморальною й клітинною системами імунітету. Отримані результати підтверджують наявність статевих особливостей імунологічних реакцій у період пубертату при впливі однакових фізичних навантажень. Практичне значення дослідження полягає у використанні результатів для оптимізації тренувальних програм, профілактики імунних дисфункцій і підтримання здоров'я юних спортсменів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням динаміки гормональних та імунних змін у підлітків різної статі під впливом різних видів спорту.

Ключові слова: імунологічна реактивність, клітинна резистентність, адаптаційні процеси, фізичні навантаження, пубертатний період, діти-спортсмени, футзал.

The article examines the effect of physical exercise on immunological reactivity, cellular resistance, and adaptive processes in 13–14-year-old futsal players depending on sex. The relevance of the study lies in identifying the peculiarities of immune system functioning during puberty, a critical period of hormonal and metabolic changes that affect immune response formation. The study involved 30 young athletes (15 boys and 15 girls) who regularly train in futsal. General clinical blood analysis methods were applied with the calculation of analytical indices characterizing adaptive tension, cellular resistance, immunological reactivity, and nonspecific resistance of the body. A comparative analysis revealed distinct sex differences in the development of adaptive mechanisms: girls demonstrated higher levels of adaptive processes, nonspecific resistance, and neutrophil reactivity, indicating more effective nonspecific immune protection. Boys showed higher cellular resistance, stability of afferent and effector immune response components, and a better balance between humoral and cellular immunity. The obtained results confirm the sex dependence of immunological mechanisms during puberty under identical physical loads. The practical value of the study consists in the possibility of using its results to optimize training programs, prevent immune dysfunctions, and preserve the health of young athletes. Future research should focus on the dynamics of hormonal and immune changes in adolescents of both sexes engaged in different types of sports.

Key words: immunological reactivity, cellular resistance, adaptive processes, physical exercise, puberty, young athletes, futsal.

Вступ. У сучасному світі спорт є одним із ключових чинників формування здоров'я молодого покоління. Заняття фізичною культурою та спортом у підлітковому віці сприяють гармонійному розвитку організму, однак водночас створюють додаткове функціональне навантаження на всі системи, зокрема імунну. Саме тому дослідження адаптаційних механізмів імунної системи дітей-спортсменів у критичні вікові періоди має велике значення як для теорії, так і для практики спортивної медицини [2; 3; 5].

Відомо, що у розвитку дитини виділяють п'ять критичних періодів становлення імунної системи, які супроводжуються підвищеною вразливістю організму. П'ятий критичний період (13–14 років) збігається з фазою пубертату, що характеризується активацією статевих залоз, гормональними перебудовами, змінами в імуннокомпетентних органах і тканинах. У цей час спостерігається зменшення маси лімфоїдних органів, підвищення секреції андрогенів і естрогенів, що призводить до дисбалансу між клітинною та гуморальною ланками імунітету. У хлопців більш виражене пригнічення клітинного імунітету, у дівчат – порушення регуляторних механізмів Т-лімфоцитів на фоні дисбалансу естрогенів і прогестерону. Усе це сприяє зростанню ризику інфекційних, алергічних і аутоімунних станів [2; 3; 5].

Фізичні навантаження можуть виступати як фактор, що посилює адаптаційні резерви організму, так і як стресор, здатний викликати перетренованість і зниження імунної реактивності. Наукові дослідження останніх десятиліть доводять, що ефективність і безпечність тренувального процесу залежать від індивідуальної реакції імунної системи спортсмена на фізичне навантаження [6; 7; 8].

Огляд літератури. Особливий інтерес становить вивчення статевих відмінностей у формуванні імунної відповіді в підлітків-спортсменів. Попередні дослідження показали, що дівчата та хлопці по-різному реагують на фізичні навантаження: у дівчат більше виражені процеси неспецифічної резистентності та протизапальні механізми, тоді як у хлопців – підвищена клітинна резистентність і кращий баланс між гуморальною та клітинною ланками імунітету [1; 2; 4; 5].

Разом із тим, кількість досліджень, присвячених аналізу імуногематологічних показників у дітей-спортсменів саме у пубертатному періоді, залишається обмеженою. Залучення показників адаптаційного напруження, клітинної резистентності та загальної імунологічної реактивності дозволяє отримати комплексну характеристику стану імунної системи, що є необхідним для оптимізації тренувального процесу у футзалі та інших видах спорту.

Таким чином, актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю виявлення статевих особливостей адаптаційних та імунологічних реакцій у спортсменів-підлітків, що дозволить підвищити ефективність тренувального процесу, знизити ризик імунних дисфункцій та забезпечити збереження здоров'я спортсменів у довгостроковій перспективі.

Метою дослідження стало проведення порівняльного аналізу рівня основних показників адаптаційного напруження, клітинної резистентності та загальної імунологічної реактивності організму дітей-спортсменів (футзалістів) 13–14 років у залежності від їхньої статі.

Методи і матеріал дослідження. Обстежено 30 дітей юних-спортсменів (15 хлопців і 15 дівчат) віком 13–14 років, які займаються футзалом. Були створенні групи 15 хлопців-футзалістів та 15

дівчат-футзалісток. Усі учасники дослідження займалися футзалом професійно та тренувалися за ідентичною програмою.

Використовувався загальноклінічний аналіз крові з визначенням лейкоцитарної формули. На основі гематологічних показників розраховувалися аналітичні індекси (Адаптаційний індекс, індекс клітинної резистентності, ЛПІ за Каліф-Каліфа, індекс неспецифічної резистентності), що комплексно характеризують адаптаційні процеси та імунний захист.

Статистичну обробку отриманих результатів проводили за загальновідомими методами: визначалися середні значення (M) та стандартна помилка (m), значущість відмінностей між групами визначали за допомогою t -критерію Studenta. Статистично значущими вважали відмінності при $p < 0,05$.

Результати дослідження та їх обговорення. У теперішній час відомо, що в житті дітей виділяють п'ять критичних періодів, які

характеризуються найбільшою вразливістю організму дітей. П'ятий критичний період становлення імунної системи у дітей 13–14 років характеризується активацією функцій статевих залоз. Пубертатний стрибок росту поєднується із зменшенням маси лімфоїдних органів, підвищенням секреції гормонів (перш за все андрогенів), що призводить до інгибування клітинної ланки імунітету і стимуляції гуморальних механізмів імунної відповіді. Це призводить до підвищення чутливості хлопчиків до збудників інфекційних хвороб і полегшується перебіг алергічних та автоімунних процесів. У дівчаток внаслідок недосконалого взаємовідношення естрогенів і прогестерону знижується супресивна функція клітинної ланки імунітету. Перераховане вище підштовхнуло нас провести порівняльну характеристику рівня основних показників адаптаційного процесу, клітинної резистентності та загальної імунологічної реактивності організму дітей спортсменів-футзалістів у залежності від статі дитини (таблиця 1).

Таблиця 1

Вплив комплексної програми фізичних навантажень на основі аналітичних показників рівня адаптивного напруження, клітинної резистентності, неспецифічного та загального імунного захисту організму спортсменів-футзалістів віком 13-14 років залежно від статі дитини

Аналітичні імунологематологічні показники	Хлопці-футзалісти (n=15)	Дівчата-футзалістки (n=15)	Ступінь порушень	P
Адаптаційний індекс	0,50±0,10	0,51±0,10	-I	>0,05
Індекс клітинної резистентності	41,29±0,53	37,46±0,47	+ I	<0,01
ЛПІ за Я.Я. Каліф-Каліфа	1,09±0,11	1,04±0,11	+ I	>0,05
Ядерний індекс ступеня ендотоксикозу	0,03±0,01	0,04±0,01	- I	>0,05
Гематологічний показник інтоксикації за Васильєвим	37,64±1,41	44,56±1,45	- I	<0,05
Індекс неспецифічної резистентності організму	0,10±0,01	0,37±0,04	- III	>0,01
Індекс неспецифічної реактивності	49,28±4,87	50,23±3,51	- I	>0,05
Індекс імунологічної резистентності	2,03±0,19	2,13±0,21	- I	>0,05
Індекс імунологічної реактивності	6,56±1,07	6,17±0,59	+ I	>0,05
Реактивна відповідь нейтрофільних гранулоцитів	1,45±0,11	1,65±0,16	- I	>0,05
Лімфоцитарно-гранулоцитарний індекс	0,61±0,04	0,62±0,07	- I	>0,05
Лейкоцитарний індекс	0,10±0,01	0,08±0,01	+ I	<0,05
Нейтрофільно-лімфоцитарний коефіцієнт	2,10±0,09	2,07±0,18	+ I	>0,05
Індекс зсуву нейтрофілів	0,03±0,01	0,04±0,01	- I	>0,05
Індекс зсуву лейкоцитів	1,89±0,17	1,84±0,18	+ I	>0,05
Індекс співвідношення лімфоцитів і моноцитів	6,07±0,30	5,69±0,20	+ I	>0,05
Індекс співвідношення лейкоцитів та еозинофілів	12,47±1,32	11,80±1,07	+ I	>0,05
Індекс алергізації	2,57±0,12	4,97±0,51	- II	<0,05
Індекс співвідношення абсолютної кількості лейкоцитів і ШЗЕ	1,07±0,10	0,65±0,07	+II	<0,05

Примітка: ШЗЕ – швидкість зсідання еритроцитів. (+): перевищення показників у хлопців; (-): перевищення показників у дівчат. I, II, III – ступінь порушень.

Показано, що адаптаційні процеси у дівчаток мають перевагу на 2,0% над таким показником у хлопчиків. Клітинна резистентність у хлопців-футзалістів суттєво (на 10,22%; $P < 0,01$) переважає над клітинною резистентністю дівчаток, що проявляється зниженою ендogenous інтоксикацією за гематологічним показником інтоксикації за Васильєвим на 18,38% ($P < 0,05$). Неспецифічна резистентність організму дівчаток переважає такий показник у хлопчиків у 3,7 рази ($P < 0,01$), а неспецифічна реактивність переважає лише на 1,93% ($P > 0,05$). Реактивна відповідь нейтрофільних гранулоцитів краще формується (на 13,79%) у дівчаток. Взаємовідношення гуморальної і клітинної відповіді проявляються більш потужними у хлопчиків (на 25,0%).

Не дивлячись на обмежену кількість індивідумів (дітей), обстежених нами, можемо простежити тенденції, які показують, що рівень аналітичних та імуногематологічних показників залежить від статі спортсменів-футзалістів. У дівчаток спортсменок-футзалісток має місце покращення адаптаційних процесів, неспецифічної (вродженої) резистентності (у 3,7 разів) і реактивності (на 1,93%); імунологічної резистентності (на 4,93%), реактивної відповіді нейтрофільних гранулоцитів (на 13,79%) та пониження (на 93,39%) можливості формування гіперчутливості (алергічних реакцій) уповільненого типу. У хлопчиків спортсменів-футзалістів має місце тенденція

до підвищення рівня клітинної резистентності (на 10,22%), тенденція до підвищення імунологічної реактивності (на 6,32%), покращення (на 6,68%) взаємовідношень афекторної та ефекторної ланок імунологічного процесу, а також нормалізації співвідношень процесів гіперчутливості негайного та уповільненого типів.

Висновки. Таким чином, у дівчат-футзалісток віком 13–14 років відзначено перевагу у формуванні адаптаційних процесів та неспецифічної резистентності організму, підвищену реактивність нейтрофілів та зниження ризику алергічних реакцій уповільненого типу, у хлопців-футзалістів спостерігається вища клітинна резистентність, стабільність афекторної та ефекторної ланок імунної відповіді та кращий баланс між гуморальною та клітинною імунною відповіддю. Отримані результати залежність імунологічних механізмів від статі у період пубертату при однакових фізичних навантаженнях.

Перспективи подальших досліджень. Основні наукові положення, наведені в цій статті, є основою для проведення тривалих спостережень за спортсменами обох статей у пубертатному періоді з урахуванням динаміки гормональних змін, вивчення впливу різних видів фізичного навантаження та інтенсивності тренувань на адаптаційні імунні процеси. Це дозволить створити оптимізовані програми тренувань з урахуванням статевих відмінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко М. С. Імунологічна реактивність у спортсменів різного віку. Київ: Наукова думка, 2020. 168 с.
2. Дичко В. В., Дичко Д. В. Психофізіологічні та імунологічні аспекти адаптації дітей-спортсменів. Слов'янськ: ДДПУ, 2021. 20–25
3. Дичко В. В., Дичко О. А. Загальна імунологічна резистентність організму юних футзалістів, які знаходяться у критичному періоді становлення імунної системи. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15, п. 4(190), р. 33–36.
4. Кулинич Л. М. Фізіологія розвитку дітей: критичні періоди становлення. Харків: Основа, 2019. 140 с.
5. Чернозуб А. А. Адаптаційні зміни в організмі жінок середнього віку в умовах занять силовим фітнесом / А. А. Чернозуб, Г. В. Тітова, О. В. Дубачинський, О. С. Славітьяк. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. 2017. Вип. 147(1). С. 233–238.
6. Nieman D.C. Exercise, infection, and immunity. *Int J Sports Med*. 2021;42(3):195–205.
7. Walsh N.P. Recommendations to maintain immune health in athletes. *Eur J Sport Sci*. 2018;18(6):820–831.
8. Walsh N.P., Oliver S.J. Exercise, immune function and respiratory infection: An update on the influence of training and environmental stress. *Immunol Cell Biol*. 2016. 94(2):1, 32–139.

© Дичко Д. В., Дичко В. В., Чернозуб А. А., Сивохоп Е. М.
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 01.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Кужель Микола Миколайович,

ORCID ID: 0000-0002-8945-0248

*кандидат психологічних наук,**завідувач кафедри реабілітаційної психології та фізичного виховання**ЗВО «Подільський державний університет»***Хомовський Олександр Іванович,**

ORCID ID: 0000-0002-7323-6845

*асистент кафедри реабілітаційної психології та фізичного виховання**ЗВО «Подільський державний університет»***Цимбалістий В'ячеслав Миколайович,**

ORCID ID: 0000-0003-0401-0292

*асистент кафедри реабілітаційної психології та фізичного виховання**ЗВО «Подільський державний університет»*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ СПОРТИВНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО СТАНУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

EFFECTIVENESS OF USING SPORTS AND GAMES AS A MEANS OF OPTIMIZING THE PHYSICAL CONDITION OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

У реаліях сьогодення етап розвитку системи вищої освіти країни характеризується суттєвим підвищенням вимог до рівня інтелектуальної активності здобувачів освіти, що досить часто супроводжується підвищенням ефективності навчального процесу, зростанням психоемоційного навантаження та гіподинамією. Такий дисбаланс між руховою активністю та розумовою діяльністю негативно позначається на загальному фізичному стані молодого організму, знижує рівень стійкості до стресових ситуацій, погіршує адаптаційні можливості, тим самим негативно впливає на працездатність. З огляду на вищезазначене, перед фахівцями фізичного виховання у закладах вищої освіти постає питання про необхідність модернізації освітнього процесу, що вимагає пошуку інноваційних та гнучких педагогічних методів, які будуть здатні ефективно протидіяти негативним тенденціям та забезпечать комплексний розвиток організму. У статті розглянуто вплив спортивно-ігрової діяльності на фізичний стан здобувачів вищої освіти. Проаналізовано основні підходи до організації освітнього процесу з використанням ігрових методів, визначено їх вплив на показники витривалості сили, швидкості, координації і, особливо, на психоемоційний стан молоді. Автори вважають, що спортивно-ігрова діяльність має нереалізований потенціал, поєднуючи в собі такі важливі складові як фізичне навантаження, емоційне залучення та можливість формування соціально важливих навичок всіх учасників освітнього процесу. Дослідниками обґрунтовано теоретичні аспекти впровадження спортивно-ігрової діяльності у фізичному вихованні, розроблено методику інтеграції елементів гри у навчальний процес, а також проведено педагогічне спостереження динаміки впливу спортивно-ігрової діяльності на стан розвитку основних фізичних якостей та мотиваційної сфери здобувачів вищої освіти. Практична цінність даної публікації полягає у розробці конкретних, науково-обґрунтованих методичних рекомендацій, які фахівці фізичного виховання зможуть інтегрувати в освітній процес з метою забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до фізичного виховання молоді у закладах вищої освіти, що, у свою чергу, дозволить оптимізувати зміст, форми та методи фізичного виховання, роблячи його більш релевантним до індивідуальних потреб.

Ключові слова: фізичне виховання, здобувачі освіти, оптимізація фізичного процесу, спортивно-ігрова діяльність, рухова активність.

In today's reality, the stage of development of our country's higher education system is characterized by a significant increase in the requirements for the level of intellectual activity of students, which is often accompanied by an increase in the effectiveness of the educational process, an increase in psycho-emotional stress, and physical inactivity. This imbalance between physical activity and mental activity negatively affects the overall physical condition of young people, reduces their resistance to stressful situations, impairs their ability to adapt, and thus negatively affects their performance. In view of the above, physical education specialists in higher education institutions are faced with the need to modernize the educational process, which requires the search for innovative and flexible teaching methods that would be able to effectively counteract negative trends and ensure the comprehensive development of the body. The article examines the impact of sports and games

on the physical condition of higher education students. The main approaches to organizing the educational process using game methods are analyzed, and their impact on indicators of endurance, strength, coordination, and, especially, on the psycho-emotional state of young people is determined. The authors believe that sports and game activities have unrealized potential, combining such important components as physical activity, emotional involvement, and the opportunity to develop socially important skills for all participants in the educational process. The researchers substantiated the theoretical aspects of introducing sports and game activities into physical education, developed a methodology for integrating game elements into the educational process, and conducted an educational experiment to assess the dynamics of the impact on the development of basic physical qualities and the motivational sphere of higher education students. The practical value of this publication lies in the development of specific, scientifically based methodological recommendations that physical education specialists can integrate into the educational process in order to ensure a personality-oriented approach to physical education for young people in higher education institutions, which, in turn, will optimize the content, forms, and methods of physical education, making it more relevant to individual needs.

Key words: physical education, students, optimization of the physical process, sports and games, physical activity.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань системи вищої освіти є збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді. Саме ця соціальна група становить інтелектуальний та трудовий потенціал нашої країни. Як зазначає Ж. Малахова [2], освітня діяльність здобувачів вищої освіти характеризується високими розумовими та емоційними навантаженнями, що відбувається за умов дефіциту часу у сукупності з постійними нервовими напруженнями. Науковці стверджують, що основним засобом зміцнення свого здоров'я, відновлення працездатності та забезпечення нормальної життєдіяльності організму – є рухова активність. Збереження та зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти можливе лише за умов систематичних занять фізичними вправами.

Незважаючи на всю важливість фізичного виховання, реалії сьогодення свідчать про його недостатню ефективність. Зниження рівня рухової активності, погіршення показників фізичного здоров'я, зростання чисельності студентів, віднесених до спеціальних медичних груп – об'єктивні реалії нашого життя сьогодні.

Традиційні підходи до фізичного виховання у закладах вищої освіти вже не відповідають індивідуальним потребам та інтересам молодого покоління. Вони сприймаються як рутинні обов'язкові елементи освітнього процесу, що призводить до формального відвідування занять та низької особистої мотивації. Перед фахівцем фізичного виховання постає нагальна потреба пошуку більш гнучких та захоплюючих методів впливу на фізичний стан учасників освітнього процесу.

Спортивно-ігрова діяльність посідає особливе місце серед найбільш перспективних напрямків оптимізації фізкультурно-оздоровчої роботи. Завдяки своїй емоційній складовій, змагальності та

можливості реалізації особистісно-орієнтованого підходу спортивно-ігрова діяльність має значний потенціал. Незважаючи на вищезазначене, враховуючи загальне визнання її користі, сама методика цілеспрямованого, науково-обґрунтованого застосування рухливих спортивних ігор, саме як засобу комплексної оптимізації фізичного стану здобувачів вищої освіти, залишається ще недостатньо розробленою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В останні роки зросла кількість досліджень присвячених вивченню та впровадженню спортивно-ігрових методик у закладах освіти, зокрема їх впливу на фізичну підготовленість, мотивацію та психологічний стан учасників освітнього процесу. Практичні педагогічні спостереження, як тривалістю від декількох тижнів, семестру, так і протягом всього навчального року, демонструють покращення основних фізичних показників (сили, витривалості, координації) та психологічних (увага, пам'ять, стресостійкість) при впровадженні навчальних програм на основі спортивно-ігрової діяльності. Такі результати підтверджуються як у працях вітчизняних дослідників, так і зарубіжних. Так, Рядова Л., Корчагін М., Мкртічян О. та Коновалов В. відмічають, що заняття із застосуванням спортивно-рухової діяльності сприяють зміцненню здоров'я, удосконаленню фізичного розвитку, підвищенню працездатності. Вони позитивно впливають на функціональний стан серцево-судинної, дихальної системи, покращують роботу вестибулярного апарату [3, с. 67]. Кожна спортивно-ігрова рухливість має свої, відмінні від інших особливості, які впливають на фізичний та психологічний стан організму. Так, дослідники Щекотиліна Н., Павлюк А. та Щекотилін Г. відмічають, що заняття футболом сприяють всебічному розвитку організму, покращенню обміну речовин, розвитку

спостережливості, уваги, ініціативності тощо. [5]. А наведені дані Цюпака Ю., Швая О. та Іваніцького Р. свідчать про вплив систематичних занять баскетболом на зміцнення кісток, сухожиль, покращення рухливості в суглобах. [4]. Гончар В. дослідив, що заняття спортивним тенісом сприяють покращенню мислення, планування, креативності, розв'язання та передбачення проблем у здобувачів вищої освіти [1]. А Pišot & Kroprej вказують, що саме дефіцит рухової активності становить загрозу для стану здоров'я, сприяє погіршенню функціонального стану, когнітивних функцій, спричиняє розвиток захворювань опорно-рухового апарату, швидку стомлюваність тощо [6].

Наявні дослідження підтримують доцільність впровадження спортивно-ігрових програм у освітніх закладах як для підвищення мотивації, так і для фізичного, функціонального та психологічного стану всіх учасників освітнього процесу.

Мета статті. Метою нашого дослідження є комплексне теоретичне обґрунтування, експериментальна перевірка ефективності застосування та визначення доцільності впровадження спортивно-ігрової практики як ключового багатофункціонального засобу оптимізації фізичного стану здобувачів вищої освіти, а саме покращення фізичного стану організму, розвитку основних рухових якостей та підвищення психоемоційного благополуччя учасників освітнього процесу.

У дослідженні було використано:

- теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури;
- анкетування для визначення мотивації до занять.
- тестування фізичної підготовленості студентів;
- власне педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система освітнього процесу з фізичного виховання повинна бути спрямована не лише на розвиток фізичних якостей, а й на формування стійкої мотивації до рухових активностей та збереження психоемоційного стану здобувачів освіти. Проаналізувавши науково-методичні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців, спираючись на власні педагогічні спостереження, ми ще раз переконалися, що одним із ефективних методів у цьому напрямі виступає спортивно-ігрова діяльність, яка поєднує в собі фізичні навантаження, елементи гри, командну взаємодію учасників, позитивні емоції та самовираження особистості. Ігрові форми занять

сприяють комплексному розвитку фізичних якостей таких як сила, спритність, координація, швидкість, тим самим підвищують рухову активність, знижують ризик гіподинамії та формують мотивацію до занять фізичною культурою. Особливої актуальності така практика набуває в умовах воєнного стану, коли значна частина здобувачів освіти перебуває у стані тривоги, емоційного напруження, невизначеності. Тому досить важливо у процесі навчання підтримувати психоемоційний стан молоді, створюючи для них безпечне середовище, а рухливі командні ігри сприяють зниженню стресу, розвитку позитивного мислення, впевненості в собі.

У межах теоретичного аналізу нами було розглянуто сутність ігрових технологій у фізичному вихованні, досліджено та проаналізовано їхні переваги над традиційними методами в контексті підвищення внутрішньої мотивації здобувачів освіти до занять руховою активністю і свідомого ставлення до збереження власного здоров'я.

Крім того, для досягнення поставленої мети було проведено педагогічне спостереження із залученням до процесу двох груп студентів першого курсу (кількість здобувачів освіти у двох групах становила 42). Перша група студентів займалася за традиційною програмою. Нами вивчався вихідний рівень фізичного стану здобувачів освіти за основними показниками. Друга група (експериментальна) займалася за програмою, яка була насичена елементами ігрових вправ, спортивних ігор (рухливі ігри – футбол, волейбол, баскетбол, гандбол, командні змагання, естафети, ігрові елементи).

Отримані результати показали, що у групі, де були впроваджені спортивно-ігрові заняття, спостерігається покращення фізичного стану, підвищення працездатності, рівень втомлюваності знизився, відзначається покращення координації тощо. Водночас учасники відмітили покращення емоційного самопочуття, виявили бажання брати участь у рухових активностях.

Оцінювання результатів проводилося, використовуючи комплекс об'єктивних методів. Для оцінки рівня розвитку ключових фізичних якостей, таких як загальна витривалість, швидкісно-силові якості, координаційні здібності використовувався комплекс об'єктивних методів, включаючи стандартизоване тестування, а також методи математичної статистики.

У експериментальній групі у результаті насиченого впровадження спортивно-ігрових занять (волейбол, естафети, футбол, теніс та

ін.) у освітній процес студентів протягом семестру, спостерігалася значно вища позитивна динаміка приросту всіх досліджуваних показників, у порівнянні з основною групою. Середній показник витривалості зріс на 8%, сили на 5%, координаційних здібностей на 10. Крім того, 70% студентів під час проведення анкетування зазначили підвищення мотивації до занять фізичною культурою, при цьому відмітили покращення емоційного стану, кращий рівень соціальної взаємодії та зниження проявів навчального стресу.

Таким чином, результати проведеного дослідження переконливо довели високу ефективність впровадження спортивно-ігрової діяльності, не лише як засобу фізичного розвитку, а й як важливого чинника психоемоційної стабілізації здобувачів освіти. Проте, незважаючи на загальне визнання її користі, методика цілеспрямованого, науково-обґрунтованого застосування спортивних та рухливих ігор саме як засобу комплексної оптимізації фізичного стану учасників освітнього процесу залишається недостатньо розробленою. Таким чином, актуальність подальших досліджень зазначеного питання буде полягати у розробці цілісної та практично-орієнтованої методики, яка сприятиме перетворенню спортивно-ігрової діяльності з просто «корисного та цікавого заняття» на інструмент науково-обґрунтованої комплексної оптимізації стану здобувачів вищої освіти.

Необхідно звернути увагу, що при впровадженні спортивно-ігрової діяльності в навчальний процес, необхідно враховувати стан здоров'я, функціональний стан систем і аналізаторів, рівень фізичної підготовленості, індивідуальні уподобання та особливості, стійкість до фізичного контакту здобувачів освіти та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Актуальний стан фізичного виховання у закладах вищої освіти в Україні втрачає свою

ефективність. Універсальність та нормативна спрямованість чинної системи ігнорує інтереси та мотиваційні ресурси нинішнього студента. Замість того, щоб стати ефективним ресурсом для зміцнення власного здоров'я та гармонійного розвитку, заняття часто перетворюються на обов'язковий формалізований елемент навчального плану. Надзвичайно важливу комплексну функцію в освітньому процесі відіграє спортивно-ігрова діяльність.

Отримані результати підтверджують доцільність впровадження спортивно-ігрових технологій у навчальний процес як ефективного методу підвищення рівня фізичної активності та мотивації до занять руховою активністю:

Спортивно-ігрова діяльність під час занять забезпечує комплексний вплив як на фізичний, так і на психоемоційний стан здобувачів вищої освіти.

Постійне впровадження ігрових форм занять підвищує рівень фізичної підготовленості учасників освітнього процесу, сприяє мотивації до рухової активності та знижує психоемоційне напруження.

Впровадження спортивно-ігрових елементів у систему фізичного виховання є доцільним і обґрунтованим, відповідає сучасним вимогам до формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді.

Як перспективу подальших досліджень планується вивчення впливу різних видів спортивно-ігрової діяльності (флорбол, інтерактивні фітнес-ігри) на показники когнітивної працездатності та адаптаційного потенціалу студентів. Як окрему гілку для подальших досліджень вбачаємо активні відеоігри і гейміфікацію як метод стимулювання рухової активності та поліпшення психологічного стану здобувачів освіти. Вважаємо, дана публікація буде дієвим механізмом для підвищення ефективності освітнього процесу в сучасних реаліях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончар В.В. Вплив занять настільним тенісом на когнітивні функції у здобувачів вищої освіти. Актуальні питання фізичного виховання, спорту, здорового способу та якості життя різних верств населення: зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. (електронне видання), 22 березня 2024 року. Харків: Національний аерокосмічний університет імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», С. 58–60.
2. Малахова Ж. В. Рухова активність і мотиваційні пріоритети студентської молоді. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. пр. / за ред. О. В. Тимошенка. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. Вип. 2 (146) 22. С. 83–88.
3. Рядова Л., Корчагін М., Мкртічян О., Коновалов В.. Ефективність використання спортивних ігор на заняттях із фізичного виховання. *Спортивні ігри*, 2024. (3(33), С. 62–83.

4. Цюпак Ю., Швай О., Іваніцький Р. Методика навчання основних технічних прийомів ігри в баскетбол: метод. реком. Луцьк: Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2021. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/20246/basket_metod.pdf

5. Щекотиліна Н.Ф., Павлюк А., & Щекотилін Г.А. Розвиток фізичних якостей студентів засобом гри у футбол. Інноваційна педагогіка, 2018. 4, 1, С.88–92.

6. Pišot, R., & Kropej, V. L. (2006). Correlation between perceived quality of life and healthy environment in youth facta universitatis. Physical Education and Sport, 2006. 4, 2, p. 115–123.

© Кужель М. М., Хомовський О. І., Цимбалістий В. М.
Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Чернишов Сергій Олександрович,

ORCID ID: 0009-0008-2844-2157

*аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту
Харківська державна академія фізичної культури*

Пономарьов Валентин Олександрович,

ORCID ID: 0000-0001-7289-1007

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Запорізький національний університет*

ЕТАПНА ДИНАМІКА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ ЮНИХ ПАУЕРЛІФТЕРІВ 15–17 РОКІВ У СИСТЕМІ ДЮСШ

STAGE DYNAMICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS OF YOUNG POWERLIFTERS AGED 15–17 IN THE YOUTH SPORTS SCHOOL SYSTEM

Мета дослідження полягала у кількісному встановленні етапних зрушень психофізіологічної спроможності юних пауерліфтерів 15, 16 та 17 років у процесі класичної програми підготовки ДЮСШ. У дослідженні взяли участь 26 спортсменів (щорічні зрізи у 15, 16 і 17 років), які систематично тренувалися за уніфікованою програмою у комунальному закладі «Комплексна ДЮСШ № 9». Для оцінки застосовано маркери: показники таблиць Шульте (ефективність роботи, психічна стійкість, ступінь впрацьованості), час простої реакції на світло, час реакції на рухомий об'єкт, рівень самооцінки сили волі та теплінг-тест. Вимірювання виконували у стандартизованих умовах на початку кожного навчально-тренувального року, статистичне опрацювання здійснювали параметричними методами (t-критерій Стюдента). Результати засвідчили послідовну позитивну динаміку: ефективність роботи зросла ($t_{1,3} = 3,67$; $p < 0,01$; $t_{2,3} = 2,30$; $p < 0,05$), ступінь впрацьованості підвищилася ($t_{1,3} = 2,23$; $p < 0,05$), показник психічної стійкості зменшився ($t_{1,3} = 2,57$; $p < 0,05$), скоротився час простої реакції на світло ($t_{1,3} = 2,28$; $p < 0,05$) і реакції на рухомий об'єкт ($t_{1,3} = 2,31$; $p < 0,05$), зросли рівень самооцінки сили волі ($t_{1,3} = 3,14$; $p < 0,01$) та показник теплінг-тесту ($t_{1,3} = 3,49$; $p < 0,01$). Найбільші міжвікові відмінності зафіксовано між 15- та 17-річними спортсменами, тоді як між суміжними етапами зміни мали вибірковий або помірний характер. Сукупність зрушень підтверджує ефективність класичної програми ДЮСШ у формуванні психофізіологічних резервів і безпечної адаптації до силових навантажень у підлітковому віці. Практично доцільним є регулярний моніторинг ефективності роботи, психічної стійкості, ступеня впрацьованості, часу сенсомоторних реакцій, самооцінки сили волі та показників теплінг-тесту для етапної індивідуалізації обсягу та інтенсивності навантажень, оптимізації співвідношення гіпертрофічних, силових і техніко-координаційних блоків і профілактики перевантажень.

Ключові слова: пауерліфтинг; підлітки 15–17 років; багаторічна підготовка; таблиці Шульте; психічна стійкість; сенсомоторні реакції; теплінг-тест.

The aim of the study was to quantitatively establish the stage shifts in the psychophysiological capacity of young powerlifters aged 15, 16 and 17 years in the process of the classical training program of the Youth Sports School. The study involved 26 athletes (annual sections at 15, 16 and 17 years), who systematically trained according to a unified program at the municipal institution "Complex Youth Sports School №. 9". The following markers were used for assessment: Schulte table indicators (work efficiency, mental stability, degree of engagement), simple reaction time to light, reaction time to a moving object, level of self-assessment of willpower and tapping test. Measurements were performed under standardized conditions at the beginning of each training year, statistical analysis was carried out using parametric methods (Student's t-test). The results showed consistent positive dynamics: work efficiency increased ($t_{1,3} = 3,67$; $p < 0,01$; $t_{2,3} = 2,30$; $p < 0,05$), the degree of engagement increased ($t_{1,3} = 2,23$; $p < 0,05$), the mental stability index decreased ($t_{1,3} = 2,57$; $p < 0,05$), the time of simple reaction to light ($t_{1,3} = 2,28$; $p < 0,05$) and reaction to a moving object ($t_{1,3} = 2,31$; $p < 0,05$) decreased, the level of self-esteem of willpower ($t_{1,3} = 3,14$; $p < 0,01$) and the tapping test index ($t_{1,3} = 3,49$; $p < 0,01$) increased. The largest age differences were recorded between 15- and 17-year-old athletes, while between adjacent stages the changes were selective or moderate. The set of changes confirms the effectiveness of the classical program of the Youth Sports School in the formation of psychophysiological reserves and safe adaptation to power loads in adolescence. It is practically advisable to regularly monitor work efficiency, mental stability, degree of engagement, time of sensorimotor reactions, self-assessment of willpower and stepping test indicators for stage-by-stage individualization of the volume and intensity of loads, optimization of the ratio of hypertrophic, power and technical-coordination blocks and prevention of overloads.

Key words: powerlifting; adolescents 15–17 years old; long-term training; Schulte tables; mental stability; sensorimotor reactions; stepping test.

Постановка проблеми. Пауерліфтинг у юному віці стрімко інституціоналізується в системі спортивних шкіл та фітнес індустрії: до секцій приходять спортсмени, які вже у 15–17 років демонструють високий інтерес до силового тренінгу й змагальних вправ [8, с. 752]. За таких умов різко зростає потреба у науково обґрунтованому плануванні багаторічної підготовки, де психофізіологічний стан (регуляторні можливості ЦНС, сенсомоторні та когнітивні характеристики, рівень нервово-психічної напруги й стрес-відновних балансів) розглядається як базова передумова безпечного зростання силових результатів, технічної надійності та відновлюваності [1, с. 59; 2, с. 81; 9, с. 98].

Сенситивний період у спортсменів 15–17 років відповідає середньому підлітковому етапу з інтенсивними морфо- та психофізіологічними зрушеннями: перебудовою нейрогуморальної регуляції, варіабельністю процесів збудження та гальмування у корі та підкіркових структурах, неоднаковою динамікою уваги, швидкості простої та вибіркової реакції, психоемоційного фону та сну. У цей період навіть класичні тренувальні стимули (лінійне нарощування обсягу й інтенсивності, хвильова періодизація) можуть спричиняти різний психофізіологічний відгук у межах однієї групи. Звідси – необхідність етапного моніторингу психофізіологічних показників з операційною інтерпретацією для своєчасної корекції навантаження [1, с. 59; 3, с. 98; 5, с. 332; 6, с. 86; 7, с. 86].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні праці зі силових видів спорту докладно описують періодизацію, техніко-тактичні засоби й морфологічні зрушення. Водночас для юних пауерліфтерів 15–17 років бракує поздовжніх робіт, які системно простежують саме психофізіологічні маркери на тлі стандартизованої програми підготовки спортивних шкіл. Часто увага зосереджена на прирості силових показників та антропометрії, тоді як комплексний моніторинг сенсомоторних реакцій (латентність простої та вибіркової реакції), стійкості та переключення уваги (коректурні проби), темпу рухової активності (теппінг-тест), варіабельності серцевого ритму як індикатора вегетативної регуляції, показників психоемоційного стану та якості сну подається фрагментарно або без прив'язки до етапів макро-та мезоциклу [5, с. 332; 10, с. 1396; 13, с. 756]. Це обмежує можливості індивідуалізації тренувального процесу в критичні вікові «вікна чутливості».

Психофізіологічні індикатори дозволяють розмежовувати корисну тренувальну втому й перевантаження, своєчасно виявляти дисбаланс симпатико-вагальних впливів, коливання уваги та швидко-координаційних можливостей, зрушення психоемоційного стану. Їх регулярна реєстрація у стандартизованих умовах (єдині часові точки, уніфіковані протоколи, статистична оцінка динаміки) створює основу для персоналізації не лише обсягу та інтенсивності, а й внутрішньої структури мікроциклу (співвідношення гіпертрофічних, силових і техніко-координаційних блоків), планування навантажень під важливі контрольні тренування та старти, а також для профілактики перевантаження [1, с. 59; 3, с. 98; 4, с. 100; 5, с. 332; 6, с. 86; 7, с. 86; 11, с. 120].

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківської державної академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Формулювання мети статті: кількісно охарактеризувати етапні зрушення психофізіологічних показників юних пауерліфтерів 15–17 років у процесі класичної програми підготовки, оцінивши динаміку кардіореспіраторних показників між етапами підготовки й визначивши пороги змін для подальшої індивідуалізації тренувальних навантажень

Виклад основного матеріалу досліджень: дослідження проводилися з учнями Комунального закладу «Комплексної дитячої юнацької спортивної школи № 9» зі спортсменами 15–17 років в кількості 26 осіб, що займаються пауерліфтингом. Всі спортсмени тренувались за класичною програмою розробленою для ДЮСШ.

Під час дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; психометричні методи дослідження; педагогічний експеримент та методи математичної статистики.

Психометричні методи дослідження.

Оцінювали три показники: ефективність роботи (ЕР), психічну стійкість (ПС) і ступінь впрацьованості (СВ). Для тесту Шульте застосовано 5 таблиць 5×5 з числами 1–25 (додаток «Shulte tables» на iPad Air 10.2). Фіксували сумарний час проходження та помилки; розрахунки: $ЕР = T1+T2+T3+T4+T5$; $СВ = T1 \times ЕР$; $ПС = T4/ЕР$ (менше 1 – краща стійкість).

Час простої реакції на світло вимірювали електронним мілісекундоміром (Casio) з варіабельними інтервалами, передчасні натискання відбракували. Реакцію на рухомий об'єкт визначали за точністю зупинки стрілки мілісекундоміра на «0» після короткого тренування; результат – середній модуль похибки. Силу нервової системи оцінювали теппінг-тестом (6 інтервалів по 5 с із підрахунком крапок): висхідна крива – сильна НС, рівна – середня, низхідна – слабка, увігнута – слабо-середня.

Дані опрацьовували параметричними методами після перевірки нормальності розподілу (тест Колмогорова-Смірнова; $p > 0,05$ – нормальний). Обчислювали середнє $\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$ та похибку середнього (SEM) $m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}$, де s – стандартне відхилення. Між групові відмінності оцінювали t-критерієм Стюдента для незалежних вибірок.

Результати багаторічного спостереження за спортсменами 15–17 років, які систематично

займалися паєрліфтингом, підтверджують поступове вдосконалення адаптаційних можливостей до фізичних навантажень. У старшому віці швидкість переходу в робочий стан зростає, що пов'язано з більш досконалими механізмами нейрогуморальної регуляції кровообігу.

Дослідження змін психофізіологічних показників проводилися протягом трьох років у 26 паєрліфтерів 15, 16 та 17 років. Заміри показників реєструвалися щоразу на початку навчального року.

Показники психофізіологічних стану спортсменів паєрліфтерів 15, 16 та 17 років отримані протягом 3 років наведені в таблиці 1.

У таблиці 1 подано результати психофізіологічного тестування юних паєрліфтерів 15–17 років, які систематично тренуються за програмою ДЮСШ. Зафіксовано послідовне покращення сенсомоторної реактивності, стійкості уваги, психічної витривалості та регуляції нервових процесів зі зростанням віку й тренувального стажу, що відображає поетапне формування психофізіологічних резервів (табл. 1).

Таблиця 1

**Зміни психофізіологічних показників юних паєрліфтерів 15–17 років,
які тренувалися за програмою ДЮСШ ($n_1=26$; $n_2=26$; $n_3=26$)**

№ з/п	Показники	Групи			Оцінка статистичної відмінності	
		15 років $n_1=26$	16 років $n_2=26$	17 років $n_3=26$		
		$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$	$\bar{X}_3 \pm m_3$	t	$\bar{X}_1 \pm m_1$
1.	Ефективність роботи, ум.од.	35,2±1,02	37,2±1,3	41,3±1,33	$t_{1,2}=1,28$ $t_{1,3}=3,67$ $t_{2,3}=2,30$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}<0,05$
2.	Ступінь впрацьованості, ум.од.	0,56±0,06	0,64±0,07	0,69±0,04	$t_{1,2}=1,02$ $t_{1,3}=2,23$ $t_{2,3}=0,75$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
3.	Психічна стійкість, ум.од.	1,12±0,04	1,04±0,05	0,97±0,06	$t_{1,2}=1,60$ $t_{1,3}=2,57$ $t_{2,3}=1,09$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
4.	Час простої реакції на світло, с	1,24±0,07	1,12±0,05	1,03±0,08	$t_{1,2}=1,66$ $t_{1,3}=2,28$ $t_{2,3}=1,12$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
5.	Час реакції на предмет, що рухається, с	1,31±0,07	1,22±0,08	1,13±0,06	$t_{1,2}=0,98$ $t_{1,3}=2,31$ $t_{2,3}=1,05$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
6.	Показник рівня самооцінки сили волі, ум.од.	12,3±1,5	16,2±1,8	19,7±2,0	$t_{1,2}=1,77$ $t_{1,3}=3,14$ $t_{2,3}=1,37$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$
7.	Теппінг тест, рухів·хв ⁻¹	4,27±0,16	4,65±0,25	4,94±0,13	$t_{1,2}=1,47$ $t_{1,3}=3,49$ $t_{2,3}=1,20$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$

Відзначено прогрес у більшості метрик із віком та стажем спортивної кваліфікації (табл. 1). Ефективність роботи зросла з $35,2 \pm 1,02$ ум. од. (15 р.) до $41,3 \pm 1,33$ ум. од. (17 р.): різниці достовірні між 15–17 роками ($t_{1,3}=3,67$; $p < 0,01$) і 16–17 роками ($t_{2,3}=2,30$; $p < 0,05$), тоді як 15–16 – недостовірні ($p > 0,05$). Ступінь впрацьованості підвищився з $0,56 \pm 0,06$ до $0,69 \pm 0,04$ ум. од.; значущість встановлено для 15–17 років ($t_{1,3}=2,23$; $p < 0,05$), інші порівняння – без істотних відмін ($p > 0,05$) (табл. 1).

Психічна стійкість покращилася: $1,12 \pm 0,04 \rightarrow 0,97 \pm 0,06$ ум. од.; достовірно для 15–17 років ($t_{1,3}=2,57$; $p < 0,05$), пари 15–16 і 16–17 – недостовірні ($p > 0,05$). Час простої реакції на світло зменшився з $1,24 \pm 0,07$ до $1,03 \pm 0,08$ с ($t_{1,3}=2,28$; $p < 0,05$; інші – $p > 0,05$), а час реакції на рухомий об'єкт – з $1,31 \pm 0,07$ до $1,13 \pm 0,06$ с ($t_{1,3}=2,31$; $p < 0,05$; інші – $p > 0,05$), що відображає прискорення сенсомоторних процесів (табл. 1).

Рівень самооцінки сили волі збільшився з $12,3 \pm 1,5$ до $19,7 \pm 2,0$ ум. од.; достовірно між 15–17 роками ($t_{1,3}=3,14$; $p < 0,01$), інші пари – без значущих змін. Показник теплінг-тесту підвищився з $4,27 \pm 0,16$ до $4,94 \pm 0,13$ рухів·хв⁻¹ ($t_{1,3}=3,49$; $p < 0,01$; інші – $p > 0,05$), що свідчить про зміцнення нервово-психічної регуляції та зростання психофізіологічних резервів (табл. 1).

Таким чином, зростання ефективності роботи та ступеня впрацьованості, підвищення результатів теплінг-тесту й рівня самооцінки сили волі разом зі зниженням показника психічної стійкості та скороченням часу простої сенсомоторної реакції і реакції на рухомий об'єкт підтверджують нарощування психофізіологічних резервів юних пауерліфтерів 15–17 років у межах програми дитячо-юнацької спортивної школи. Отримані результати свідчать про ефективність систематичних занять і обґрунтовують необхідність регулярного психофізіологічного моніторингу для індивідуалізації тренувальних навантажень і профілактики перевтоми.

Висновки. Проведене трирічне дослідження психофізіологічного стану юних пауерліфтерів 15, 16 та 17 років, які систематично тренуються за класичною програмою ДЮСШ, засвідчило

позитивну віково-тренувальну динаміку ключових показників нервово-психічної регуляції та сенсомоторної продуктивності в період попередньо-базової підготовки.

Встановлено достовірне зростання ефективності роботи з $35,2 \pm 1,02$ до $41,3 \pm 1,33$ ум. од. ($t_{1,3}=3,67$; $p < 0,01$; $t_{2,3}=2,30$; $p < 0,05$; 15–16 р. – $p > 0,05$) та підвищення ступеня впрацьованості з $0,56 \pm 0,06$ до $0,69 \pm 0,04$ ум. од. ($t_{1,3}=2,23$; $p < 0,05$). Показник психічної стійкості знизився з $1,12 \pm 0,04$ до $0,97 \pm 0,06$ ум. од. ($t_{1,3}=2,57$; $p < 0,05$). Сенсомоторні реакції прискорилися: час простої реакції на світло скоротився з $1,24 \pm 0,07$ до $1,03 \pm 0,08$ с ($t_{1,3}=2,28$; $p < 0,05$), а реакції на рухомий об'єкт – з $1,31 \pm 0,07$ до $1,13 \pm 0,06$ с ($t_{1,3}=2,31$; $p < 0,05$). Рівень самооцінки сили волі зріс з $12,3 \pm 1,5$ до $19,7 \pm 2,0$ ум. од. ($t_{1,3}=3,14$; $p < 0,01$), показник теплінг-тесту – з $4,27 \pm 0,16$ до $4,94 \pm 0,13$ рухів·хв⁻¹ ($t_{1,3}=3,49$; $p < 0,01$), що в сукупності відображає зміцнення психофізіологічних резервів і оптимізацію регуляторних механізмів.

Отримані результати підтверджують ефективність класичної програми підготовки ДЮСШ у формуванні психофізіологічної спроможності та безпечній адаптації до силових навантажень у пауерліфтерів підліткового віку. Практично доцільним є систематичний моніторинг ефективності роботи, ступеня впрацьованості, показника психічної стійкості, часу сенсомоторних реакцій, рівня самооцінки сили волі та теплінг-тесту для етапної індивідуалізації обсягу й інтенсивності навантаження, точного балансування гіпертрофічних, силових і техніко-координаційних блоків, а також профілактики перевантажень.

Перспективи подальших досліджень. Потребують стандартизації протоколи психофізіологічного тестування (час та умови проведення, кількість спроб, критерії валідності), валідації «чутливих» порогів змін (мінімально значуща відмінність та SEM) для своєчасної корекції навантаження на різних етапах, а також розроблення інтегральних моделей прогнозування тренувальної відповіді з урахуванням вікових, морфологічних і регуляторних чинників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Джим В.Ю., Ленко Д.Є. Удосконалення спеціальної фізичної підготовки юних пауерліфтерів за допомогою різних тренажерних пристроїв в підготовчому періоді річного макроциклу. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)* 6 (166) 2023. С. 59–64. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6\(166\).12](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.6(166).12)

2. Джим М. О., Півень О. Б., Джим В. Ю. зміни антропометричних показників у кваліфікованих спортсменок – фітнес моделей під впливом методики функціонального тренування протягом річного макроциклу. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 81–89.* <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10>.
3. Канунов Р.А., Півень О.Б., Джим В.Ю. Аналіз технічних помилок при виконанні ривка класичного юними важкоатлетами на етапі попередньо-базової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) 4 (163) 2023. С. 98–104.* [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).19](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).19)
4. Канунов, Р. А., Джим, В. Ю., Півень, О. Б. Кореляційний взаємозв'язок між основними елементами техніки поштовху класичного та морфологічними показниками і показниками фізичної підготовки, що забезпечують їх виконання юними важкоатлетами 12 років. *Фізичне виховання та спорт. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2023 (4), 100–109.* <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-12>
5. Олешко В. Г.. Теорія та методика тренерської діяльності у важкій атлетиці: підруч. для студ. закл. вищої освіти з фіз. виховання і спорту. Київ : *Національний університет фізичного виховання і спорту України, Олімпійська література*, 2018. 332 с.
6. Півень О.Б., Дорофеева Т.І. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфо-функціональної та спеціальної силових підготовленості важкоатлетів на етапі попередньої базової підготовки. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2017. – №4 (60) С. 86–90.
7. Півень О.Б.. Особливості навчально-тренувального процесу важкоатлетів 15-16 років в змагальному періоді річного макроциклу з використанням різних методів швидко-силової підготовки. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 9. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) (91) 2017. С. 86–90.*
8. Платонов В. Н.. Сучасна система спортивного тренування: Київ : *Перша друкарня*. 2020. 752 с.
9. Харланова М.О., Джим В. Ю., Канунова Л.В.. Вплив занять функціонального тренування на прояв спеціальної фізичної підготовленості кваліфікованих спортсменок фітнес моделей протягом підготовчого періоду. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) 4 (163) – 2023. С. 98–104.* [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\).34](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34).
10. Antoniuk O, Pavlyuk Y, Pavlyuk O, Chopyk T. Types of weights trajectory in snatches used by female weightlifters of various build. *Journal of Physical Education and Sport* 22 (6), 1396–1402. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.06175>.
11. Podrihalo, O.O., Podrigalo, L.V., Bezkorovainyi, D.O., Halashko, O.I., Nikulin, I.N., Kadutskaya, L.A., et al. (2020). The analysis of handgrip strength and somatotype features in arm wrestling athletes with different skill levels. *Physical education of students*, 24 (2), 2020. 120–126. <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>.
12. Tykhorsky O., Dzhyim V., Galashko M., Dzhyim E.. Analysis of the morphological changes in beginning bodybuilders due to resistance training. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 18 Supplement issue 1, Art 52, 2018 pp. 382–386. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s152>.
13. Vidal Pérez D., Miguel Martínez-Sanz J.M., Ferriz-Valero A., Gómez-Vicente V., Ausó E. Relationship of limb lengths and body composition to lifting in weightlifting. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18 (2), 756; <https://doi.org/10.3390/ijerph18020756>.

© Чернишов С. О., Пономарьов В. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 10.10.2025

Стаття прийнята 05.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

РОЗДІЛ 5 ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 616.1/.4-001.45:615.8

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-31>**Гузак Олександра Юріївна,**

ORCID ID: 0000-0002-5961-9161

*доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,**спеціальної та інклюзивної освіти**ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ФІЗИЧНА ТЕРАПІЯ ПРИ УРАЖЕННІ ВНУТРІШНІХ ОРГАНІВ ВНАСЛІДОК ВОГНЕПАЛЬНИХ ПОРАНЕНЬ

PHYSICAL THERAPY FOR INTERNAL ORGAN INJURIES RESULTING FROM GUNSHOT WOUNDS

Статтю присвячено узагальненню сучасних підходів до фізичної терапії при вогнепальних пораненнях внутрішніх органів із урахуванням клінічних, функціональних і реабілітаційних аспектів. Актуальність теми зумовлена зростанням кількості тяжких бойових уражень серед військовослужбовців, що потребує удосконалення системи медичної реабілітації та впровадження ефективних фізіотерапевтичних стратегій. Метою дослідження є визначення оптимальних напрямів фізичної терапії на різних етапах лікування постраждалих із ураженнями внутрішніх органів внаслідок вогнепальних поранень та формування узагальненої моделі відновлення функціонального стану.

У роботі проаналізовано сучасні підходи до організації фізичної терапії, яка включає ранню мобілізацію, контрольовані дихальні вправи, позиціонування, поступове розширення рухової активності та психоемоційну підтримку. Підкреслено важливість індивідуалізації втручань із урахуванням клінічного стану, типу травми та рівня толерантності до навантажень. Наголошено на доцільності мультидисциплінарного підходу, що об'єднує зусилля фізичних терапевтів, хірургів, ерготерапевтів, анестезіологів і психологів для забезпечення комплексного відновлення пацієнта.

Отримані результати свідчать, що системне впровадження програм фізичної терапії сприяє покращенню вентиляції легень, нормалізації гемодинаміки, зниженню ризику тромбоемболічних і септичних ускладнень, скороченню тривалості госпіталізації та підвищенню рівня функціональної автономії. Фізична терапія розглядається як ключовий компонент реабілітаційного процесу, що забезпечує не лише фізичне, а й психоемоційне відновлення постраждалих. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення національної моделі фізичної терапії для осіб із бойовими пораненнями внутрішніх органів, адаптованої до сучасних умов української військової медицини.

Ключові слова: фізична терапія, вогнепальні поранення, внутрішні органи, реабілітація, мультидисциплінарний підхід.

The article summarizes modern approaches to physical therapy for gunshot injuries of internal organs, considering clinical, functional, and rehabilitative aspects. The relevance of the study is determined by the increasing number of severe combat-related injuries among military personnel, which highlights the need to improve medical rehabilitation systems and implement effective physiotherapeutic strategies. The research aims to identify optimal directions for physical therapy at various stages of treatment for patients with internal organ damage caused by gunshot wounds and to develop a generalized model for restoring functional capacity.

The study examines contemporary approaches to organizing physical therapy, which include early mobilization, controlled breathing exercises, positioning, gradual expansion of motor activity, and psychological support. The importance of individualized interventions is emphasized, taking into account the clinical condition, type of injury, and level of tolerance to physical load. The study also underlines the value of a multidisciplinary approach that integrates the efforts of physical therapists, surgeons, occupational therapists, anesthesiologists, and psychologists to ensure comprehensive patient recovery.

The findings indicate that the systematic implementation of physical therapy programs contributes to improved pulmonary ventilation, stabilization of hemodynamics, reduction of thromboembolic and septic complications,

shorter hospitalization periods, and enhanced functional autonomy. Physical therapy is regarded as a key component of the rehabilitation process, ensuring not only physical but also psychological recovery of the injured. A promising direction for further research involves the development of a national model of physical therapy for individuals with combat-related internal organ injuries, adapted to the current conditions of Ukrainian military medicine.

Key words: physical therapy, gunshot injuries, internal organs, rehabilitation, multidisciplinary approach.

Постановка проблеми. Збройна агресія проти України, що триває з 2014 року та набула повномасштабного характеру з 2022 року, призвела до безпрецедентного зростання кількості пацієнтів з бойовими травмами, зокрема вогнепальними пораненнями внутрішніх органів. За даними Міністерства охорони здоров'я України та міжнародних гуманітарних організацій, щомісяця до медичних закладів надходять сотні військово-службовців і цивільних осіб з пораненнями, що потребують не лише хірургічного втручання, а й тривалої реабілітації [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові джерела підтверджують зростаючу роль фізичної терапії у реабілітації пацієнтів з бойовими пораненнями внутрішніх органів. У публікаціях українських дослідників акцентовано на ефективності раннього втручання, етапності реабілітаційного процесу та необхідності індивідуалізації терапевтичних заходів. Визначено позитивний вплив дихальних вправ, позиціонування та поступової мобілізації на функціональний стан пацієнтів.

Міжнародні протоколи (NICE, VA/DoD) пропонують структуровані алгоритми фізичної терапії при критичних станах, які включають ранню активізацію, мультидисциплінарний підхід та стандартизовану оцінку ефективності втручань. Їх адаптація до українських умов розглядається як перспективний напрям удосконалення реабілітаційної допомоги.

Загалом, аналіз літератури свідчить про необхідність інтеграції фізичної терапії в протоколи лікування бойових травм, розробки національних стандартів та підвищення кваліфікації фахівців у сфері реабілітації.

Виклад основного матеріалу. Вогнепальні поранення внутрішніх органів належать до найбільш складних і небезпечних категорій бойових травм, що супроводжуються високим ризиком летальності, розвитком поліорганної недостатності та тривалими функціональними порушеннями [3]. Клінічні прояви залежать від локалізації ураження, характеру механічної дії снаряду та своєчасності медичного втручання. Вони варіюють від гострої крововтрати й шоку до тяжкої дихальної недостатності, септичних

ускладнень і стійких порушень життєво важливих функцій [3; 9].

Органи черевної порожнини формують складну інтегровану систему, що об'єднує травну, сечостатеву, судинну, лімфатичну та імунну підсистеми, які забезпечують гомеостаз і вісцеральну регуляцію організму. Будь-який травматичний вплив у цій ділянці призводить до системного розладу з ризиком незворотних наслідків [3]. При вогнепальних пораненнях живота снаряд (куля, осколок або інше стороннє тіло) завдає прямого механічного пошкодження тканин і створює рановий канал, у межах якого формується зона контузії та некрозу. Додатково утворюється тимчасова пульсуюча порожнина, спричинена вибухоподібним підвищенням тиску в замкнутому просторі, що нагадує «об'ємний вибух» і викликає розриви та функціональну неспроможність органів [3; 4].

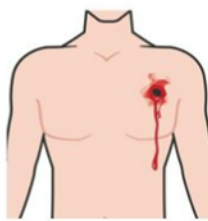
Попри широке застосування бронежилетів, які зменшили кількість проникаючих поранень живота у 2–3 рази, повного захисту вони не забезпечують [3]. При близькому влучанні снаряду, навіть без його пробиття, енергія удару передається через деформацію пластини бронежилета на прилеглі тканини. Це створює замкнуту «ударну порожнину», що викликає забої та розриви паренхіматозних органів – печінки, нирок, селезінки – і утворення підкапсульних гематом або ушкодження порожнистих структур.

Торакальні поранення становлять значну частку бойових ушкоджень. Проникаюча травма грудної клітки виникає при потраплянні предмета через шкіру та грудну стінку в грудну порожнину, тоді як тупа – внаслідок ударної хвилі, падіння або вибуху [9]. У цивільній практиці торакальні ушкодження фіксують у 12–50 % випадків, переважно внаслідок тупих механізмів (понад 90 %), тоді як хірургічного втручання потребує менш як 10 % пацієнтів [10].

Натомість у військових умовах більшість торакальних поранень мають проникаючий характер, при цьому частіше зустрічаються пневмоторакс, забій легень та пошкодження грудної стінки – травми з найвищим рівнем смертності (рис. 1).

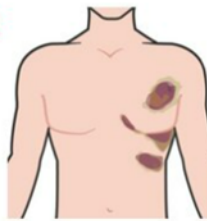


ЗАГРОЗЛИВА ДЛЯ ЖИТТЯ ТРАВМА ГРУДНОЇ КЛІТКИ



ПРОНИКАЮЧЕ ПОРАНЕННЯ

Вогнепальне або осколкове поранення грудної клітки



ТУПА ТРАВМА

Вибух саморобного вибухового пристрою (СВП), дорожньо-транспортна пригода з сильним ударом (удар грудної клітки об кермо) тощо.

Деформації, синці, набряки, забої (в ділянці грудної клітки та на спині), крепітація, яка відчувається пальпаторно або чується на слух (потріскування, лопання, скрипіння)

БУДЬ-ЯКІ деформації грудної клітки



ПАМ'ЯТАЙТЕ: ці травми можуть призвести до напруженого пневмотораксу.

Напружений пневмоторакс - це **одна з найпоширеніших причин смерті** на полі бою, якій можна запобігти

MARCH

Рис. 1. Основні типи торакальних ушкоджень при бойових травмах

Джерело: за даними [9].

Основним методом первинної діагностики й лікування таких станів є дренування плевральної порожнини, тоді як при складніших ушкодженнях виконують торакотомію або стернотомію [9].

Комплексна реабілітація після торакальних операцій включає три етапи – передопераційний, ранній післяопераційний та відновний – і спрямована на швидке відновлення дихальної функції, рухливості та загальної працездатності [11]. Перед операцією фізичний терапевт інформує пацієнта про перебіг реабілітації, навчає дихальних і поструральних вправ, що виконуються до і після втручання. Уже в першу добу після операції за відсутності ускладнень пацієнт починає короткі прогулянки, дихальні вправи (діафрагмальні, реберні, локальні), а також вправи для постави та плечового суглоба для профілактики контрактур [11]. На пізнішому етапі додаються силові тренування, велотренажер, вправи на координацію, фізіотерапія (інфрачервоне випромінювання, теплові процедури) та лазеротерапія для стимуляції регенерації [11; 12].

Українські дослідження. Українські науковці активно досліджують роль фізичної терапії у відновленні функціонального стану постраждалих, зокрема тих, хто зазнав вогнепальних поранень внутрішніх органів.

Крук І.М. та Григус І.М. (2022) у своїй роботі підкреслюють, що фізична терапія в умовах військових госпіталів сприяє покращенню

функціонального стану пацієнтів, зменшенню больового синдрому та підвищенню рівня їхньої незалежності. Автори акцентують на важливості раннього втручання, яке включає дихальні вправи, позиціонування, пасивну та активну мобілізацію, а також психоемоційну підтримку. Застосування таких методів дозволяє не лише стабілізувати фізичний стан, але й сприяє швидшому поверненню до соціальної активності [1].

У дослідженні Салайди І.М. та співавторів (2023) розглянуто практичні аспекти впровадження фізичної терапії для військовослужбовців з різними типами бойових травм, включаючи ураження внутрішніх органів. Автори наголошують на необхідності етапного підходу до реабілітації: від стабілізації життєво важливих функцій до поступового розширення рухової активності. Особлива увага приділяється індивідуалізації втручань залежно від типу поранення, супутніх ускладнень та психоемоційного стану пацієнта. Такий підхід дозволяє адаптувати фізичну терапію до конкретних клінічних умов і забезпечити її максимальну ефективність [2].

Загалом, український досвід демонструє високий потенціал фізичної терапії як інструменту комплексної реабілітації при бойових пораненнях внутрішніх органів. Водночас, існує потреба в розробці національних протоколів, що враховують специфіку бойових травм, міжнародні стандарти та ресурсні можливості українських медичних закладів.

Міжнародний досвід. У світовій практиці фізична терапія розглядається як один із ключових компонентів комплексного лікування пацієнтів із торакоабдомінальними травмами. Її ефективність доведена численними клінічними дослідженнями та підтверджена провідними рекомендаціями, зокрема NICE (2024) та VA/DoD Clinical Practice Guidelines (2023), де наголошується на важливості ранньої мобілізації, дихальної гімнастики, раціонального позиціонування тіла та поступового відновлення рухової активності [6; 7].

Рекомендації NICE (NG236, 2023). Хоча настанови NICE NG236 (2023) розроблено переважно для реабілітації пацієнтів після інсульту, вони містять універсальні принципи, придатні для ведення осіб із тяжкими бойовими травмами, включно з пораненнями внутрішніх органів. Ключовими напрямками, рекомендованими для ранньої реабілітації, є:

- Рання активізація – початок фізичних втручань протягом 24–48 годин після стабілізації стану, що сприяє зниженню ризику тромбозів, легеневих ускладнень і атрофії м'язів.

- Оптимальне позиціонування – правильне розміщення пацієнта лежачи чи сидячи покращує вентиляцію легень, запобігає пролежням і підтримує гемодинамічну стабільність.

- Дихальні техніки – контрольоване дихання, стимуляція діафрагми та вправи на розширення грудної клітки особливо ефективні після абдомінальних або торакальних втручань.

- Поступове розширення рухової активності – перехід від пасивних до активних вправ із урахуванням болю, рівня свідомості та функціональних можливостей пацієнта.

Клінічні настанови VA/DoD (2024). Американські рекомендації VA/DoD (2024), розроблені для військових медичних установ, містять 47 доказових положень, які охоплюють усі етапи фізичної реабілітації поранених військовослужбовців. Основні положення включають:

- Структуровані алгоритми фізичної терапії – передбачають оцінку ризиків, визначення допустимого навантаження та постійний моніторинг життєвих показників.

- Мобілізацію з урахуванням типу травми – особлива увага приділяється пацієнтам після операцій на органах грудної та черевної порожнини, із рекомендацією уникати підвищення внутрішньочеревного тиску.

- Персоналізований підхід – адаптація терапевтичних заходів до типу поранення, наявності

ускладнень (сепсис, дихальна недостатність) та психоемоційного стану.

- Мультидисциплінарну взаємодію – координація дій фізичних терапевтів із хірургами, анестезіологами, ерготерапевтами та психологами, що забезпечує цілісне відновлення пацієнта.

Мультидисциплінарна модель, передбачена в цих настановах, сприяє не лише фізичному, а й психосоціальному відновленню постраждалих, що особливо важливо для військовослужбовців після тяжких поранень [7].

Досвід військової медицини. У сучасній військовій практиці фізична терапія дедалі частіше розглядається як невід'ємна складова лікування бойових уражень. Дослідження Quinn та співавторів (2024) стало одним із перших, що комплексно висвітлює роль фізичної терапії на всіх етапах медико-евакуаційного маршруту – від моменту травми до спеціалізованого лікування на другому рівні медичної допомоги [5].

Автори аналізують досвід реабілітації військовослужбовців, поранених під час бойових дій в Україні, з акцентом на торакоабдомінальні пошкодження [4; 5]. Вони підкреслюють, що включення фізичної терапії ще на етапі стабілізації, до проведення операційного втручання, сприяє покращенню прогнозу та зниженню кількості ускладнень.

До ключових втручань, рекомендованих на ранніх етапах, належать:

- Позиціонування – оптимізація вентиляції легень, профілактика пролежнів і покращення венозного відтоку [6];

- Дихальні вправи – підтримання респіраторної функції, профілактика гіпостатичної пневмонії;

- Пасивна мобілізація кінцівок – запобігання контрактурам, стимуляція кровообігу, зменшення ризику тромбоемболічних ускладнень [1];

- Психоемоційна підтримка – зниження рівня тривожності, підвищення мотивації до реабілітації [1].

Впровадження таких підходів дозволяє зменшити частоту септичних і респіраторних ускладнень, скоротити термін госпіталізації та підвищити функціональну автономію пацієнтів.

Результати міжнародних та українських досліджень узгоджуються з висновками про високу ефективність комплексних програм фізичної терапії у зменшенні больового синдрому, профілактиці деформацій грудної клітки та покращенні загальної фізичної витривалості військовослужбовців. Отже, адаптація

перевірених міжнародних протоколів до умов української системи охорони здоров'я є стратегічно важливим завданням сучасної військової медицини [1; 2; 3; 5; 7].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Фізична терапія є критично важливою складовою реабілітації пацієнтів з вогнепальними пораненнями внутрішніх органів. Її своєчасне та етапне застосування сприяє стабілізації життєво важливих функцій, профілактиці ускладнень, покращенню функціонального стану та підвищенню рівня незалежності пацієнтів.

Міжнародні протоколи (NICE, VA/DoD) демонструють ефективність ранньої мобілізації,

позиціонування, дихальної гімнастики та мультидисциплінарного підходу. Українські дослідники (Крук, Григус, Салайда та ін.) підтверджують ці положення у власних клінічних умовах, адаптуючи втручання до реалій військових госпіталів.

Існує потреба в розробці національних стандартів фізичної терапії при бойових травмах, які поєднуюватимуть доказову базу міжнародних рекомендацій з практичним досвідом українських фахівців. Такий підхід дозволить підвищити якість медичної допомоги, знизити рівень інвалідизації та забезпечити ефективну реінтеграцію постраждалих у суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гуменюк К.В., Білий В.Я., Король С.О., Заруцький Я.Л., Гибало Р.В., Асланян С.А., Жовтоножко О.І., Гончарук В.С., Бондарчук В.В. Хірургічна тактика при вогнепальних пораненнях порожнистих органів живота: методичні рекомендації. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 48 с.
2. Крук І.М., Григус І.М. Фізична терапія військовослужбовців з наслідками вогнепальних поранень. *Rehabilitation and Recreation*. 2022. №1 2. С. 45–52. <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2022.12.6>
3. Салайда І.М., Коваль В.Б., Попович Д.В. Фізична терапія як метод відновлення військовиків після вогнепальних поранень різного характеру в результаті бойових дій в Україні. Здобутки клінічної і експериментальної медицини. 2023. №2(48). С. 33–39.
4. Як фізична реабілітація допомагає військовослужбовцям після поранень. *Somatica.com.ua*. URL: <https://somatica.com.ua/blog/yak-fizychna-reabilitacziya-dopomagaye-vijskovosluzhbovczyam-pislya-poranen/>
5. Gumeniuk K., Panasenکو S., Quinn J. et al. Gunshot injury to the colon by expanding bullets in combat patients wounded in the hybrid period of the Russian-Ukrainian war during 2014–2020. *BMC Surgery*. 2023. Vol. 23, Article 45. DOI: 10.1186/s12893-023-02045-7. <https://doi.org/10.1186/s12893-023-01919-6>
6. Quinn J., Panasenکو S., Gumeniuk K. et al. Prehospital lessons from the war in Ukraine: damage control resuscitation and surgery experiences from point of injury to role 2. *Military Medicine*. 2024. Vol. 189, Issue 1. P. 15–23.
7. Schaller S. J., Scheffenbichler F. T., Bein T., Blobner M., Grunow J. J., Hamsen U., Hermes C., Kaltwasser A., Lewald H., Nydahl P., Reißhauer A., Renzewitz L., Siemon K., Staudinger T., Ullrich R., Weber-Carstens S., Wrigge H., Zergiebel D., Coldewey S. M. Guideline on positioning and early mobilisation in the critically ill by an expert panel. *Intensive care medicine*, 50(8), 2024. 1211–1227. <https://doi.org/10.1007/s00134-024-07532-2>
8. U.S. Department of Veterans Affairs and Department of Defense. VA/DoD Clinical Practice Guideline for Rehabilitation of Combat-Related Injuries. Washington, D.C.: VA/DoD, 2023. 72 p.
9. Tactical Combat Casualty Care (TCCC). Module 08: Respiration Assessment and Management in TFC/CMC. URL: <https://tccc.org.ua/guide/module-08-respiration-assessment-management-in-tfc-cmc>
10. Wartime Thoracic Injury CPG [Електронний ресурс]. URL: <https://tccc.org.ua/guide/wartime-thoracic-injury-cpg>
11. Forbes J, Burns B. Abdominal Gunshot Wounds. [Updated 2023 Jul 20]. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2025 Jan. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK564335/>
12. Professional Services of Physical Therapists, World War II [Електронний ресурс]. U.S. Army Medical Department, Historical Division. – URL: <https://achh.army.mil/history/corps-medical-spec-chapterviii>

© Гузак О. Ю.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 05.10.2025

Стаття прийнята 28.10.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Сабадош Мар'яна Володимирівна,

ORCID ID: 0000-0001-9755-9107

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Красна Вікторія Іванівна,

ORCID ID: 0009-0009-1081-4503

*асистент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти,
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ЕРГОТЕРАПІЯ У ВІДНОВЛЕННІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ ТА РУХОВОЇ СФЕР ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ЗАНЯТТЕВО-ОРІЄНТОВАНА ТЕРАПІЯ

OCCUPATIONAL THERAPY IN THE REHABILITATION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL AND MOTOR SPHERES OF MILITARY PERSONNEL: AN OCCUPATION-CENTERED APPROACH

Стаття присвячена дослідженню ролі ерготерапії, заснованої на заняттєво-орієнтованому підході, у процесі комплексної реабілітації військовослужбовців після бойових травм. У сучасних умовах військових дій зростає потреба у відновленні не лише фізичних, а й психоемоційних та соціальних функцій осіб, які зазнали поранень або пережили травматичні події. Традиційні методи реабілітації переважно зосереджені на відновленні рухових можливостей, проте не забезпечують достатнього рівня повернення до повсякденного життя.

Ерготерапія, у центрі якої лежить виконання значущих для людини видів діяльності, сприяє відновленню мотивації, емоційної стійкості, самоконтролю та залученості до соціальних і професійних ролей.

Ключові слова: ерготерапія, заняттєво-орієнтована терапія, емоційно-вольова сфера, психоемоційний стан, рухова функція, військовослужбовці.

The article examines the role of occupational therapy grounded in an occupation-centered approach within the comprehensive rehabilitation process of military personnel following combat-related injuries. In the current context of military operations, there is an increasing need to restore not only the physical but also the psycho-emotional and social functions of individuals who have sustained injuries or experienced traumatic events. Traditional rehabilitation methods primarily focus on the recovery of motor abilities but often fail to ensure a sufficient level of reintegration into everyday life.

Occupational therapy, which emphasizes engagement in meaningful and purposeful activities, contributes to the restoration of motivation, emotional resilience, self-regulation, and participation in social and professional roles.

Key words: occupational therapy, occupation-centered therapy, volitional and emotional regulation, psycho-emotional state, motor function, military personnel.

Постановка актуальності проблеми. Повномасштабна війна в Україні зумовила різке зростання кількості військовослужбовців, які потребують комплексної медико-психологічної та фізичної реабілітації. Поєднання травматичних уражень опорно-рухового апарату з порушеннями емоційно-вольової сфери, посттравматичними стресовими розладами, зниженням мотивації та самооцінки створює серйозні виклики для системи відновлення.

Традиційні підходи, орієнтовані переважно на відновлення фізичних функцій, не завжди забезпечують відновлення цілісної участі людини

у повсякденному, професійному та соціальному житті.

У цьому контексті особливого значення набуває ерготерапія, у центрі якої лежить заняттєво-орієнтована терапія – метод, що використовує значущі для людини дії як засіб фізичного та психоемоційного відновлення. Ерготерапевтичні втручання спрямовані не лише на покращення рухових можливостей, але й на формування внутрішньої мотивації, відновлення емоційної стійкості, самоконтролю та здатності брати участь у важливих життєвих ролях. Саме така терапія

дозволяє поєднати фізичну, психологічну та соціальну реабілітацію військовослужбовців у єдину систему.

Зважаючи на сучасні потреби Збройних Сил України, інтеграція ерготерапії, заснованої на заняттєво-орієнтованій терапії, у комплекс військової реабілітації є вкрай актуальною. Вона відкриває нові можливості для підвищення якості життя, реінтеграції та збереження професійного потенціалу військовослужбовців, які пережили поранення або психологічну травму.

Таким чином, дослідження ефективності ерготерапевтичних втручань, побудованих на принципах заняттєво-орієнтованої терапії, має важливе наукове, практичне та соціальне значення для розвитку системи реабілітаційної допомоги в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері реабілітації військовослужбовців після бойових дій дедалі більше акцентують увагу на необхідності поєднання фізичного, психоемоційного та соціального відновлення. Травматичні ушкодження, у поєднанні з емоційним виснаженням і посттравматичними стресовими розладами, зумовлюють комплексне порушення життєвої активності людини.

У практиці дедалі ширше застосовується заняттєво-орієнтована терапія (occupation-centered therapy), яка розглядає участь у значущих видах діяльності як ключовий чинник відновлення функціональних можливостей і психоемоційної стабільності [1, 3, 7].

Наукові джерела підкреслюють, що ерготерапія – провідний напрям реалізації цього підходу. Її теоретичну основу становлять моделі МОНО (Model of Human Occupation) та СМОР-Е (Canadian Model of Occupational Performance and Engagement), що описують взаємозв'язок між мотиваційними, поведінковими й середовищними факторами відновлення. Центральне місце у цих моделях займає воля (volition) – здатність людини свідомо обирати та здійснювати діяльність, яка має для неї особистісний сенс. Це безпосередньо стосується відновлення емоційно-вольової сфери у військовослужбовців, які після травми часто стикаються з апатією, втратою мотивації та труднощами самоідентифікації [2].

Дослідження свідчать, що залучення людини до значущих занять (догляд за собою, навчання, професійна активність, дозвілля, соціальна взаємодія) сприяє зниженню рівня тривожності, депресії, підвищенню впевненості у власних силах і формуванню позитивного ставлення до майбутнього.

Ерготерапевтичні втручання допомагають поступово повернутися до повсякденного життя, відновити навички саморегуляції, планування дій і відповідальності за власне відновлення [6].

Інтегровані програми, що поєднують ерготерапію, фізичну терапію, психологічну підтримку та соціальну адаптацію, демонструють вищу ефективність у відновленні рухових, когнітивних і емоційних функцій. Ерготерапія надає реабілітації практичну спрямованість, переносить відновні дії у реальні життєві ситуації, що є ключем до успішної реінтеграції людини у повсякденне та соціальне життя [4].

Значну увагу дослідники приділяють емоційно-вольовій регуляції, адже вона є основою для подолання наслідків травми. Цілеспрямовані заняття, які мають особистісну цінність, допомагають зменшити емоційне виснаження, відновити почуття контролю, відповідальності та впевненості [5].

Водночас, спостерігається дефіцит емпіричних досліджень, присвячених саме військовій ерготерапії. Потребують подальшого розвитку довготривалі спостереження, порівняльні аналізи ефективності різних моделей ерготерапевтичних втручань та інтегрованих програм.

Отже, узагальнення даних підтверджує, що ерготерапія, заснована на заняттєво-орієнтованій терапії, є перспективним напрямом комплексної реабілітації військовослужбовців, оскільки поєднує фізичне, психоемоційне та соціальне відновлення.

Мета статті: обґрунтувати та оцінити ефективність ерготерапевтичних втручань, спрямованих на відновлення емоційно-вольової регуляції та рухової активності у військовослужбовців після бойових поранень із використанням заняттєво-орієнтованої терапії.

Виклад основного матеріалу. Первинна оцінка фізичного та психоемоційного стану 32 військовослужбовців, які проходили реабілітацію після вогнепальних поранень, виявила виражені порушення у функціонуванні опорно-рухового апарату та емоційно-вольовій сфері.

За результатами клінічних вимірювань відзначено зниження м'язової сили (у межах 3–4 балів за 5-бальною шкалою), обмеження амплітуди рухів у суглобах на 20–30% від норми, а також низький рівень функціональної витривалості – середній результат 6-хвилинного тесту ходьби становив 320 ± 45 метрів.

Психоемоційна оцінка показала високий рівень втоми (32 ± 6 балів за шкалою FAS),

виражені симптоми посттравматичного стресового розладу (45 ± 8 балів за PCL-5), помірну тривожність (12 ± 3 бали) та депресію (11 ± 4 бали за шкалою HADS).

Серед поведінкових проявів переважали агресивні реакції (46,9%), порушення сну (21,9%), алкогольна залежність (15,6%) та потреба у медикаментозному супроводі (15,6%).

Отримані результати підтверджують необхідність застосування комплексних ерготерапевтичних втручань, спрямованих не лише на відновлення фізичних функцій, а й на регуляцію емоційно-вольової сфери, розвиток самоконтролю та адаптацію до мирного життя.

Ерготерапевтична програма була побудована на засадах заняттєво-орієнтованої терапії, що передбачає активну участь військовослужбовців у власному відновленні через виконання значущих дій і соціальних ролей. Метою програми було покращення емоційно-вольової регуляції, рухових навичок і соціальної активності після бойових травм.

Втручання включали індивідуальні та групові заняття, спрямовані на відновлення фізичної, психоемоційної та соціальної функціональності.

Особлива увага приділялася заняттєво-орієнтованим фізичним втручанням, які забезпечували відновлення рухових і функціональних навичок через виконання значущих видів діяльності.

Програма передбачала тренування повсякденних навичок (ADL) – самообслуговування, пересування, користування побутовими предметами з урахуванням індивідуальних обмежень.

Функціональні вправи через діяльність включали виконання завдань, що імітують реальні життєві ситуації (приготування їжі, робота з інструментами, догляд за побутом). Також застосовувались активні рухові вправи з елементами координації, спрямовані на покращення балансу, сили та витривалості через цікаві й мотивувальні форми активності.

Паралельно з фізичними втручаннями реалізовувався блок емоційно-вольових та когнітивних інтервенцій, спрямований на розвиток внутрішньої мотивації, саморегуляції та психологічної стійкості.

Ключовим елементом виступала діяльність, орієнтована на ціль (goal-directed activity) – визначення особисто значущих цілей відновлення, що сприяло формуванню відповідальності та впевненості у власних силах.

Психоосвітні заняття, які проводились у тандемі з психологом, були спрямовані на розвиток

навичок емоційної саморегуляції, подолання стресу, управління агресією та формування усвідомленої поведінки. Творчі види діяльності (арт-терапевтичні сесії, музичне моделювання) використовувалися як засіб емоційного вираження, зниження тривожності та підвищення самооцінки.

Доповненням виступали заняттєво-орієнтовані когнітивні втручання, спрямовані на розвиток уваги, пам'яті, планування дій і вирішення практичних завдань через виконання реальних або змодельованих видів діяльності, значущих для військовослужбовців. Це сприяло покращенню когнітивної гнучкості, саморегуляції та адаптації до побутових і соціальних ситуацій.

Завершальним компонентом програми були елементи саморефлексії та планування. Кожен учасник вів індивідуальний щоденник діяльності, у якому фіксував власні цілі, досягнення, труднощі та зміни у самопочутті. Це сприяло розвитку відповідальності, усвідомленню особистого прогресу та формуванню навичок самоконтролю.

У підсумку реалізація програми забезпечила позитивну динаміку відновлення функціонального стану військовослужбовців, зокрема:

1. Поліпшення фізичних показників

У результаті втручань відзначено суттєве підвищення м'язової сили – середній показник збільшився з 3,6 до 4,5 бала за 5-бальною шкалою.

Амплітуда рухів у пошкоджених суглобах зросла в середньому на 15–20%, що свідчить про покращення гнучкості та координації.

Під час повторного 6-хвилинного тесту ходьби учасники пройшли у середньому 410 ± 38 метрів, що вказує на зростання функціональної витривалості та підвищення рівня фізичної активності.

2. Зміни у психоемоційній сфері

Аналіз динаміки психоемоційного стану продемонстрував статистично значуще зниження негативних проявів. Рівень втоми зменшився з 32 ± 6 до 23 ± 5 балів за шкалою FAS, показники ПТСР знизилися з 45 ± 8 до 29 ± 7 балів за опитувальником PCL-5, тривожність – з 12 ± 3 до 8 ± 2 балів, а депресія – з 11 ± 4 до 6 ± 3 балів за шкалою HADS.

Учасники відзначали покращення настрою, підвищення впевненості у власних силах, відновлення інтересу до повсякденних справ та активнішу участь у соціальних взаємодіях.

3. Зменшення поведінкових порушень

Після програми частка військовослужбовців із проявами агресивної поведінки зменшилася з 46,9% до 21,9%, випадки порушень

сну – з 21,9% до 9,4%, а залежності від алкоголю – з 15,6% до 6,3%. Більшість учасників (78%) повідомили про зниження потреби у медикаментозній терапії.

Отримані результати свідчать, що ерготерапевтична програма, побудована на принципах заняттєво-орієнтованої терапії, забезпечує комплексний позитивний вплив на відновлення військовослужбовців після поранень. Залучення до значущих занять сприяло розвитку навичок саморегуляції, формуванню нових життєвих стратегій, підвищенню емоційної стійкості та зростанню рівня фізичної активності.

Таким чином, інтеграція ерготерапії у процес військової реабілітації сприяє більш швидкому відновленню рухових функцій, зменшенню симптомів ПТСР, тривожності та депресії, а також покращує якість життя та соціальну адаптацію військовослужбовців.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати проведеного аналізу підтверджують, що ерготерапевтичні втручання, побудовані на принципах заняттєво-орієнтованої терапії, позитивно впливають на емоційно-вольову сферу

військовослужбовців.

Залучення до значущих занять формує внутрішню мотивацію, підвищує впевненість у власних силах, відновлює відчуття контролю над життям і сприяє адаптації до мирного середовища.

Інтеграція ерготерапії у комплексну систему військової реабілітації підсилює ефективність фізичної терапії та психокорекційних методів, забезпечуючи цілісний підхід до відновлення фізичних, емоційних і соціальних компонентів здоров'я.

Перспективи подальших досліджень передбачають розширення вибірки, вивчення когнітивних та соціально-поведінкових аспектів відновлення, розробку диференційованих протоколів ерготерапії з урахуванням типу травми, психоемоційного стану та професійної ролі військовослужбовця.

Таким чином, заняттєво-орієнтована терапія в ерготерапії є ключовим компонентом сучасної системи військової реабілітації, що сприяє не лише фізичному, але й психосоціальному відновленню, забезпечуючи успішну реінтеграцію військовослужбовців у суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Лазарева О.Б., Мангушева О.О., Клавіна А., Енемарк Ларсен А. Актуальність використання канадського інструмента оцінки виконання занять (COPM) для клієнтоорієнтованої та заняттєвоспрямованої ерготерапевтичної практики в Україні. Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія. № 1. 2025. DOI <https://doi.org/10.32782/spmed.2025.1.30>
2. Duncan E. Foundations for Practice in Occupational Therapy. Edinburgh London New York Oxford Philadelphia St Louis Sydney. 2020. 6 edition. P. 256.
3. Fisher A.G. Occupation-centred, occupation-based, occupation-focused: Same, same or different? Previously published in Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 2013. 20: P. 162–173. DOI <https://doi.org/10.3109/11038128.2014.952912>
4. Gupta J., Taff S.D. The illusion of client-centred practice. Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 2012. Vol. 22, P. 244–251. DOI <http://dx.doi.org/10.3109/11038128.2015.1020866>
5. Horton A., Holman D., Hebson G. Occupational and Physical Therapists' Use of Intrapersonal and Interpersonal Emotion Regulation Strategies During Patient Interactions: A Qualitative Study. American Journal of Occupational Therapy. 2022. Vol. 76(5) DOI:10.5014/ajot.2022.048199.
6. Kathleen Phillips, Amelia Di Tommaso, Matthew Molineux, Ellen Nicholson Occupation-centred practice and supervision: Exploring senior occupational therapists' perspectives. Australian Occupational Therapy Journal. 2023. DOI <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12879>
7. Main, E., Michaud, C., Kellar, A., Wondra, K., Jewell, V. D., Wienkes, T., & Coppard, B. M. The Occupation-Centered Intervention Assessment: Bridging Theory and Practice in Fieldwork Education. Journal of Occupational Therapy Education. 2021. 5 (1). DOI <https://doi.org/10.26681/jote.2021.050110>

© Сабадош М. В., Красна В. І.

Стаття поширюється на умовах ліцензії CC BY 4.0

Стаття надійшла до редакції 01.11.2025

Стаття прийнята 18.11.2025

Стаття опублікована 01.12.2025

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 10

Коректура • *Ірина Чудеснова*

Комп'ютерна верстка • *Наталія Фесенко*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 22,09.
Замов. № 1125/898. Наклад 300 прим.
Підписано до друку 28.11.2025 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.