

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

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 12



Видавничий дім
«Гельветика»
2026

УДК 376(796)

Головний редактор:

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

Редакційна колегія:

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

Гузак Олександра Юрївна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти, Державний вищий навчальний заклад «Ужгородський національний університет», Україна.

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

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

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

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

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

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

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

Данієла Баркасі, доктор філософії у галузі соціальної роботи, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, Інститут бл. Метода Домініка Трчки, Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Святої Єлизавети, Братислава, Словаччина.

Іон Михайла, кандидат наук, професор, директор відділу аспірантури та докторантури спорту та фізичного виховання, Політехнічний університет Бухареста, Університетський центр Пітешті, Румунія.

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

Петер Вансач, доктор теології, професор кафедри соціальної роботи, Інститут бл. Метода Домініка Трчки, Університет охорони здоров'я та соціальної роботи Святої Єлизавети, Братислава, Словаччина.

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

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

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet Вченою радою Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет», протокол № 5 від 31 березня 2026 р.

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

Ідентифікатор медіа: R30-04735

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ОСВІТНІ НАУКИ

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

ВІЙСЬКОВЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ:
ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ..... 9

Бовгиря Д. Д.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ
ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....15

Бондар Г. О.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БЛОГУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ЗВО)..... 21

Войталюк С. В., Шаховал З. І.

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ
ТЕКСТІВ РІЗНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛІВ.....27

Воловник В. Є., Кушко С. М.

ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
У ВІЙСЬКОВИХ ВИШАХ..... 32

Волошина О. В.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ
З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ.....37

Vorona I. I., Yelakhina N. I., Fedchyshyn N. O.

PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY
AS THE BASIS FOR DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE HEALTHCARE PROFESSIONALS.....47

Галиченко Л. Б.

МУЛЬТИМОДАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....53

Зеленська Л. Д., Задніпровський Є. В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНИХ СТАНДАРТІВ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 081 «ПРАВО» У ВИМІРІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО
ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ..... 58

Карпенко Г. М., Ганоцька С. К.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ
У ВИВЧЕННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ..... 64

Колодка Ю. О.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОФІЦЕРІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ НАТО
(ДОСВІД ШКОЛИ НАТО В ОБЕРАММЕРГАУ У НІМЕЧЧИНІ)..... 69

Кравченко К. А. РОЛЬ Е-МЕНТОРСТВА У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У БАГАТОМОВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	78
Lytvynenko H. M. DISCOURSE-ANALYSIS OF LEGAL CONCEPTS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES.....	85
Наглий Д. В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ В ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ.....	90
Повідайчик О. С., Повідайчик М. М., Штимак А. Ю. ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	97
Seminikhyna N. M., Ruban L. M., Svyrydiuk T. V., Lutsenko O. V. TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY IN TRANSITION: EXPLORING RESILIENCE, VALUES, AND CHANGE IN EDUCATION.....	105
Торчинська Н. М., Торчинський М. М. ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	113
Чувасов М. О. ВЗАЄМОДІЯ МЕТОДИКИ ТА ДІАГНОСТИКИ У НАВЧАННІ ЯК РЕСУРС ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	118
Ягоднікова В. В. ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	125
РОЗДІЛ 2	
СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)	
Куниця Г. В., Кирилюк Д. М. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ «МИСТЕЦЬКА» У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ.....	131
Піддубна О. М., Шостачук Т. В., Максимчук А. П. ІНТЕГРАЦІЯ РИСУНКА, ЖИВОПИСУ ТА КОМПОЗИЦІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ (ПЛЕНЕР): МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ.....	137
Ранюк О. П. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПАРТНЕР ВИКЛАДАЧА: ВИКОРИСТАННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПРОМТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ЗАНЯТЬ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ.....	143
Рябчук М. О. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КУРСАНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНЛАЙН-ЗАСТОСУНКІВ.....	149
Товт В. А. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ MGSC НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	157
Хома Т. В. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	162

РОЗДІЛ 3**СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)****Зобенько Н. А., Гаяш О. В.**

КОМПЛЕКСНА ВЗАЄМОДІЯ ІРЦ, ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА РОДИН У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....167

Кляп М. І.

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....175

Луканьова Л. О.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТОРНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....182

Соколова Г. Б., Форостян О. І., Начинова О. В.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР186

Стеблюк С. В., Лисенко О. В.

СИСТЕМА МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ.....191

Суховієнко Н. А., Литвин І. М.

СИСТЕМНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГО-СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....197

РОЗДІЛ 4**ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ****Антіпова Ж. І., Барсукова Т. О., Кучеренко Г. В.**

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ..... 203

Гордієнко О. В., Воронєцький В. Б.

ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПНОЇ ДИНАМІКИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ СПОРТСМЕНОК 12–14 РОКІВ У СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ З ПАУЕРЛІФТИНГУ..... 209

Джим М. О., Абдула Н. І., Джим В. Ю.

ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ЖІНОК 20–30 РОКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ РІЗНИМИ ВИДАМИ ФІТНЕСУ..... 215

Журавель О. А.

ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СИСТЕМИ МВС ДО ДІЙ У СЛУЖБОВО-БОЙОВОМУ СПОРЯДЖЕННІ В УМОВАХ ЗАГРОЗИ БПЛА: ПРОФІЛАКТИКА ТРАВМ ПІД ЧАС СПЕЦІАЛЬНИХ ТРЕНУВАНЬ.....222

Окунь Д. О., Ісаєв Р. С., Полівода О. С.

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ УДАРНИХ ВИДІВ ЄДИНОБОРСТВ НА ЕТАПІ ПОПЕРЕДНЬОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 229

Сивохоп Е. М., Маріонда І. І.

ВІРТУАЛЬНІ МОТОРНІ СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ГІПОДИНАМІЇ.....236

CONTENTS

SECTION 1

EDUCATION SCIENCES

Bereza R. P., Pysarchyk M. M., Tytskyi I. A. MILITARY TRAINING IN THE CONTEXT OF MODERN ARMED CONFLICTS: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL ISSUES.....	9
Bovhyria D. D. SPECIFICS OF THE FORMATION OF FUTURE LAWYERS' PERSONAL CULTURE THROUGH THE ACMEOLOGICAL APPROACH.....	15
Bondar H. O. FEATURES OF USING A BLOG AS A TOOL FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEIs).....	21
Voitaliuk S. V., Shakhoval Z. I. FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS-POLONISTS IN THE PROCESS OF TRANSLATING TEXTS OF DIFFERENT FUNCTIONAL STYLES.....	27
Volovnyk V. Ye., Kushko S. M. FEATURES OF HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN MILITARY HIGH SCHOOLS.....	32
Voloshyna O. V. METHODS OF FORMING LINGUISTIC AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN THE TRAINING OF ELECTRICAL ENGINEERING SPECIALISTS.....	37
Vorona I. I., Yelahina N. I., Fedchyshyn N. O. PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY AS THE BASIS FOR DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE HEALTHCARE PROFESSIONALS.....	47
Halychenko L. B. MULTIMODAL LITERACY IN THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPETENCE.....	53
Zelenska L. D., Zadniprovskyi Ye. V. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL STANDARDS IN THE FIELD OF STUDY 081 "LAW" IN TERMS OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FUTURE LAWYERS.....	58
Karpenko H. M., Hanotska S. K. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE USE OF VISUAL DESIGN IN LEARNING ENGLISH VOCABULARY.....	64
Kolodka Yu. O. MODERN TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF OFFICERS IN PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION OF NATO MEMBER STATES (THE EXPERIENCE OF THE NATO SCHOOL OBERAMMERGAU, GERMANY).....	69
Kravchenko K. A. THE ROLE OF E-MENTORING IN THE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY IN MULTILINGUAL VOCATIONAL EDUCATION.....	78

Lytvynenko H. M. DISCOURSE-ANALYSIS OF LEGAL CONCEPTS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES.....	85
Nahlyi D. V. CONCEPTUAL ASPECTS OF ASSESSING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN ECONOMIC COLLEGES.....	90
Povidaichyk O. S., Povidaichyk M. M., Shtymak A. Yu. TO THE ISSUE OF ACADEMIC INTEGRITY CULTURE IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	97
Seminikhyna N. M., Ruban L. M., Svyrydiuk T. V., Lutsenko O. V. TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY IN TRANSITION: EXPLORING RESILIENCE, VALUES, AND CHANGE IN EDUCATION.....	105
Torchynska N. M., Torchynskyi M. M. GAMIFICATION AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL AND PRACTICAL SKILLS OF LINGUISTICS STUDENTS.....	113
Chuvasov M. O. INTERACTION OF METHODS AND DIAGNOSTICS IN TEACHING AS A RESOURCE OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS.....	118
Yahodnikova V. V. INNOVATIVE STRATEGIES FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTINUING EDUCATION SYSTEM.....	125
SECTION 2	
SECONDARY EDUCATION (WITH SUBJECT SPECIALIZATIONS)	
Kunytsia H. V., Kyryliuk D. M. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING THE “ARTISTIC” EDUCATIONAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF TRAINING ART EDUCATION TEACHERS.....	131
Piddubna O. M., Shostachuk T. V., Maksymchuk A. P. INTEGRATION OF DRAWING, PAINTING, AND COMPOSITION IN EDUCATIONAL PRACTICE (PLEIN AIR): TEACHING METHODOLOGY.....	137
Raniuk O. P. ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TEACHER’S PARTNER: THE USE OF EFFECTIVE PROMPTS IN PREPARING FOR POLISH LANGUAGE CLASSES	143
Riabchuk M. O. ENHANCING CADETS’ COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH THROUGH THE USE OF ONLINE APPLICATIONS.....	149
Tovt V. A. EXPEDIENCY OF USING THE MGSC METHODOLOGY IN PHYSICAL CULTURE LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	157
Khoma T. V. APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	162

SECTION 3 SPECIAL EDUCATION (WITH SPECIALIZATIONS)

Zobenko N. A., Haiash O. V. COMPREHENSIVE INTERACTION BETWEEN IRCs, EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES IN ENSURING INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	167
Kliap M. I. MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING AND UPBRINGING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION WITH INCLUSIVE EDUCATION.....	175
Lukanova L. O. FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL AND YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES.....	182
Sokolova H. B., Forostian O. I., Nachynova O. V. FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF A FUTURE SPECIAL EDUCATOR: PERSONAL DIMENSION.....	186
Stebliuk S. V., Lysenko O. V. SYSTEM OF EDUCATION METHODS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CLASSROOM WITH INCLUSIVE EDUCATION.....	191
Sukhoviienko N. A., Lytvyn I. M. SYSTEMIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ADAPTATION OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	197
SECTION 4 PHYSICAL CULTURE AND SPORTS	
Antipova Zh. I., Barsukova T. O., Kucherenko H. V. FEATURES OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS.....	203
Hordiienko O. V., Voronetskyi V. B. FEATURES OF THE STAGE DYNAMICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS IN FEMALE ATHLETES AGED 12–14 WITHIN THE SYSTEM OF INITIAL TRAINING IN POWERLIFTING.....	209
Dzhym M. O., Abdula N. I., Dzhym V. Yu. DYNAMICS OF FUNCTIONAL STATE INDICATORS IN WOMEN AGED 20–30 DURING PARTICIPATION IN VARIOUS TYPES OF FITNESS TRAINING.....	215
Zhuravel O. A. PHYSICAL TRAINING OF CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MIA SYSTEM FOR ACTIONS IN COMBAT EQUIPMENT UNDER UAV THREAT CONDITIONS: INJURY PREVENTION DURING SPECIAL TRAINING.....	222
Okun D. O., Isaiev R. S., Polivoda O. S. PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION IN STRIKING COMBAT SPORTS ATHLETES DURING THE PRELIMINARY BASIC TRAINING STAGE.....	229
Syvokhop E. M., Marionda I. I. VIRTUAL MOTOR ENVIRONMENTS AS A MEANS OF PREVENTING HYPODYNAMIA.....	236

РОЗДІЛ 1 ОСВІТНІ НАУКИ

УДК 355.233:37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-12-1>

Береза Роман Павлович,

ORCID ID: 0000-0001-7149-7390

кандидат педагогічних наук, доцент

*Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

Писарчик Михайло Миколайович,

ORCID ID: 0009-0001-1619-9355

старший викладач

*Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

Тицький Іван Андрійович,

ORCID ID: 0000-0002-8014-8261

старший викладач

*Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

ВІЙСЬКОВЕ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ: ВИКЛИКИ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ

MILITARY TRAINING IN THE CONTEXT OF MODERN ARMED CONFLICTS: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL ISSUES

Реалії сьогодення ставлять перед суспільством надзвичайно серйозні виклики, випробовуючи такі одвічні й фундаментальні поняття, як суспільна мораль, стійкість державних інституцій, відданість ідеалам патріотизму та рівень згуртованості нації перед реальною загрозою втрати державного буття. Саме в такому складному й напруженому стані перебуває Українська держава, яка вже впродовж чотирьох років не перестає дивувати світ своєю незламною стійкістю перед навалюючим російським окупантом, а також по праву пишається мужністю, самопожертвою та професіоналізмом своїх захисників.

Водночас необхідно усвідомлювати, що військові конфлікти у сучасному світі набули ознак звичного й, на жаль, поширеного явища, осередки яких не перестають виникати в різних регіонах земної кулі. У цьому контексті суттєво зростає актуальність проблеми військового виховання майбутніх воїнів, оскільки саме від ефективності її розв'язання значною мірою залежать такі базові та життєво важливі для нашої країни категорії, як надійний захист державних кордонів, збереження територіальної цілісності, а також забезпечення миру, стабільності й громадського спокою в суспільстві.

Зазначені аспекти, як надзвичайно важливі, покладено в основу даного наукового дослідження. Розкриваючи сутність і специфіку військового виховання в умовах сучасних збройних конфліктів, гібридних війн, асиметричних загроз, інформаційно-психологічного протистояння та високотехнологічного характеру бойових дій, у роботі зроблено акцент на сучасних підходах до військового виховання з метою оновлення його змісту, а також збагачення форм і методів ефективної педагогічної реалізації.

У результаті аналізу основних викликів, що постають перед системою військового виховання на сучасному етапі, окреслено ключові педагогічні проблеми та визначено перспективні напрями їх запобігання, мінімізації й подолання. Особливу увагу зосереджено на необхідності інтеграції національно-патріотичного, морально-психологічного, правового та професійного компонентів виховного процесу у Збройних Силах України як рушійної сили й домінуючого підходу у формуванні та становленні воїна-професіонала.

Ключові слова: військове виховання, збройний конфлікт, військовослужбовець, військовий педагог, метод виховання, педагогічний процес.

Contemporary realities pose exceptionally serious challenges to society, testing such fundamental concepts as public morality, the resilience of state institutions, commitment to patriotic ideals, and the level of national cohesion in the face of existential threats to statehood. Ukraine currently exists in precisely such a complex and tense environment, demonstrating remarkable resilience against the Russian occupier and justifiably taking pride in the courage, self-sacrifice, and professionalism of its defenders.

At the same time, armed conflicts in the modern world have become a persistent and widespread phenomenon. In this context, the issue of military education of future service members becomes increasingly relevant, as its effectiveness directly affects border security, territorial integrity, and the maintenance of peace and stability within society.

This article examines the essence and specific characteristics of military education under conditions of contemporary armed conflicts, hybrid warfare, asymmetric threats, information-psychological confrontation, and high-technology combat operations. Emphasis is placed on modern approaches to military education aimed at renewing its content and enhancing forms and methods of pedagogical implementation. Based on an analysis of key challenges facing military education today, major pedagogical problems are identified, and prospective directions for their prevention and mitigation are proposed. Particular attention is devoted to integrating national-patriotic, moral-psychological, legal, and professional components within the educational process of the Armed Forces of Ukraine as a dominant approach to shaping the professional soldier.

Key words: military education, armed conflict, service member, military educator, educational methods, pedagogical process.

Постановка проблеми. Сучасні збройні конфлікти дедалі більше характеризуються високим рівнем динамічності, гібридності та комплексності, що істотно трансформує вимоги до особистості військовослужбовця. В умовах інформаційних війн, потужного психологічного тиску, стану невизначеності, тривалого бойового напруження та цілого ряду інших обставин, у яких перебуває військовослужбовець під час ведення бойових дій, особливої ваги набуває необхідність запровадження новітніх підходів до військового виховання воїна. Останнє розглядається нами як цілісний і системний педагогічний процес, покликаний забезпечити формування стійких ціннісних орієнтацій, морально-вольових якостей, професійної відповідальності та готовності до виконання службово-бойових завдань із захисту держави. Зазначене зумовлює надзвичайно важливу потребу ґрунтовного наукового осмислення новітніх викликів і педагогічних проблем, що дедалі більшою мірою постають перед системою військового виховання на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що проблематика військового та національно-патріотичного виховання військовослужбовців з метою підготовки їх до виконання бойових завдань в умовах збройних конфліктів посідає чільне місце в науково-педагогічних дослідженнях останніх років. Значну увагу розвитку зазначеної проблеми приділено як у працях вітчизняних, так і зарубіжних науковців у галузях філософії, історії, педагогіки, психології, а також у межах низки спеціальних військово-наукових напрямів. Водночас слід зазначити, що наявні наукові напрацювання й донині залишаються недостатньо систематизованими, а окремі теоретичні та практичні положення

потребують подальшого уточнення й поглиблення. Це зумовлює наявність низки дискусійних питань і невирішених проблем, які безпосередньо стосуються актуальних аспектів виховання воїна в умовах саме сучасних гібридних та асиметричних збройних конфліктів.

Очевидно, що дотримуючись зазначеного підходу, насамперед необхідно розглядати особистість військовослужбовця як беззаперечного патріота, для якого відстоювання національних пріоритетів на полі бою постає не лише професійним обов'язком, а й справою особистої гідності, честі та моральної відповідальності перед державою і суспільством.

Одразу зазначимо, що огляд наукових джерел, у яких порушується проблема формування особистості як патріота, доцільно структурувати за двома взаємопов'язаними аспектами. До першого аспекту відносимо класичний підхід до виховання патріота, якому значну увагу у своїх працях приділив видатний український педагог Г. Г. Ващенко [2]. У його науковій спадщині ґрунтовно висвітлено ідею виховного ідеалу, що базується на духовно-моральних цінностях, національній свідомості та відповідальності особистості перед національно сформованим суспільством і державою з демократичним устроєм. Певною мірою розвиток і осмислення виховного ідеалу в ширшому педагогічному контексті знайшли продовження у працях сучасного українського педагога І. Д. Бега [1], який акцентував увагу на особистісно орієнтованому підході, формуванні ціннісних орієнтацій та внутрішньої мотивації суб'єкта виховання.

До другого аспекту огляду джерел відносимо психологічні дослідження особистості, яка

опиняється в умовах психологічної турбулентності, зумовленої впливом екстремальних, кризових або бойових чинників. Проблемам специфіки діяльності та поведінки особистості в умовах нестандартних викликів значну увагу приділено в працях низки сучасних українських психологів, які у своїх дослідженнях розкрили складні процеси трансформації людської психіки що виникають на тлі підвищеного психоемоційного напруження, загрози життю та порушення звичних соціальних ролей [3].

Особливо вартісними для осмислення проблеми сучасного військового виховання в умовах бойових конфліктів є наукові погляди сучасної нідерландської дослідниці, професорки Тіни Молендейк, яка плідно працює у сфері військової антропології, проблематики моральної травми, військової культури та досвіду військовослужбовців. У контексті проблеми нашого дослідження концептуальні положення вченої репрезентують перехід до орієнтованого на військовослужбовця підходу в дослідженнях військової сфери, що передбачає глибше врахування індивідуального досвіду, ціннісних переживань і соціальних наслідків участі у бойових діях [5].

З дещо іншого наукового бачення до означеної проблематики підійшла ізраїльська дослідниця Девора Манекін, яка у низці своїх праць, спираючись на досвід участі у бойових діях Армії оборони Ізраїлю, акцентувала увагу на особливостях виховання військовослужбовця з бойовим досвідом, зокрема в аспекті соціалізації його поведінки та діяльності в умовах мирного життя після завершення активної фази збройного протистояння [4].

Мета дослідження. Головною метою дослідження є актуалізація уваги військових педагогів, офіцерів та науковців до проблеми виховання військовослужбовця з досвідом участі у бойових діях, зумовлених військовими конфліктами, а також військовослужбовців, які лише готуються до можливої участі в реаліях сучасних збройних протистоянь.

Головним завданням дослідження є формування переконання в тому, що саме цілеспрямований і системний виховний процес з військовослужбовцями в умовах бойового конфлікту здатний суттєво підвищити якість їхньої професійної підготовки. Водночас такий підхід докорінно розширює можливості військового педагога щодо набуття додаткових умінь і навичок, необхідних для формування у військовослужбовців нових психолого-педагогічних, моральних та етичних

якостей, характеристик і професійних компетентностей. У подальшому зазначені якості стають основою їхньої спроможності забезпечувати позитивний морально-психологічний клімат у військовому колективі, підвищувати власну стресостійкість, а також зазнавати якісних змін у поведінці та спілкуванні з бойовими побратимами.

Висвітлення виховних проблем, пов'язаних з участю військовослужбовця у бойових діях, розглядається як важлива складова цілісної системи психолого-педагогічного інструментарію, яким має професійно володіти сучасний військовий педагог з метою подальшого його ефективного застосування в навчально-виховній роботі з особовим складом. Такий підхід створює реальні передумови для підвищення результативності процесів становлення та формування особистості майбутнього військового фахівця. Залучення до окресленої проблематики офіцерів, які безпосередньо здійснюють педагогічно-виховний процес серед військовослужбовців, забезпечує можливість визначення нових сучасних педагогічних підходів та відкриває шлях до опанування нестандартних методів комплексного, усебічного й результативного виховання професійних оборонців Української Держави.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей військового виховання в умовах сучасних збройних конфліктів, виявлення основних викликів і педагогічних проблем, а також визначення шляхів удосконалення виховного процесу у військовому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Військове виховання на сучасному етапі зазнало суттєвих трансформаційних впливів, що стали наслідком розвитку та характеру сучасних збройних конфліктів. У зв'язку з цим його зміст збагатився новими підходами та орієнтирами, які постали перед системою військового виховання в цілому й, водночас, зумовили появу низки проблемних питань у середовищі військових педагогів. Очевидно, що зазначена проблематика значною мірою стосується також курсантів і військовослужбовців, які поєднують проходження військової служби з навчанням, а також осіб, що прагнуть опанувати почесну й суспільно значущу професію військового.

Зважаючи на зазначене, військове виховання в сучасних умовах розглядається нами насамперед як цілеспрямований і системний педагогічний процес, покликаний сформуванню у військовослужбовців нові світоглядні переконання, збагатити їхні моральні пріоритети та ціннісні

орієнтації, розширити зміст патріотичної свідомості, а також посилити їхню спроможність до ефективного реагування на виклики, пов'язані з професійним виконанням військового обов'язку.

На наше переконання, військовий педагог має усвідомлювати, що в умовах сучасних збройних конфліктів військове виховання почасти виходить за межі традиційних уявлень, на яких воно ґрунтувалося ще донедавна. Нині воно включає передусім підготовку майбутнього військовослужбовця до протидії різним формам інформаційно-психологічного впливу, до дій, спрямованих на багатовимірний захист особистості, а також до створення безпекового середовища з дотриманням принципів толерантності й гарантій підтримки міжкультурної взаємодії як у межах військового колективу, так і в процесі міжособистісного спілкування військовослужбовців.

Для ґрунтовного розкриття сутності військового виховання на сучасному етапі доцільно насамперед з'ясувати основні виклики, з якими сьогодні зіткнулася військова педагогіка загалом. У цьому контексті серед ключових викликів, що постали перед системою військового виховання, доцільно виокремити такі.

1. Умови та специфіка гібридного характеру війни й окремих бойових дій. Зміст даного виклику полягає у поєднанні воєнних і невоєнних засобів впливу на особовий склад та суспільство загалом, що потребує напрацювання особливих педагогічних підходів до формування у військовослужбовців як критичного мислення, так і високого рівня інформаційної стійкості. Без наявності зазначених якостей противник, застосовуючи дезінформацію, наклеп, введення в оману, інформаційний шантаж та інші форми психологічного впливу, здатен досягати відчутних результатів у процесі підриву моральної стійкості військовослужбовців. Це відбувається шляхом викривлення об'єктивної реальності, маніпулювання свідомістю та переконаннями воїнів, що, у свою чергу, створює передумови для досягнення противником бажаних стратегічних і тактичних цілей.

2. Психологічне навантаження та бойовий стрес. Цей виклик є невід'ємним складником ведення бойових дій, без урахування якого неможливо забезпечити належний рівень морально-психологічної стійкості військовослужбовця. Його сутність полягає у необхідності протидії деструктивному впливу стресових чинників і збереженні психологічної адекватності військовика навіть за умов граничних, а подекуди

й надлюдських випробувань. Саме тому формування у сучасного військовослужбовця якостей емоційної саморегуляції, психологічної стійкості, витривалості та здатності до відновлення психоемоційної рівноваги має посідати чільне місце у виховній методиці військового педагога.

3. Виклик зростання технологізації сучасної війни. Упродовж низки воєн і збройних конфліктів, що відбуваються на сучасній геополітичній мапі світу, людство стало свідком надзвичайно стрімкого й масштабного техніко-технологічного прогресу у сфері забезпечення бойових дій. Багато з того, що ще донедавна розглядалося лише на теоретичному, а інколи й уявному рівнях, нині стало реальністю повсякденного використання на полі бою. Йдеться про всеосяжний розвиток високотехнологічних засобів ураження, автоматизованих і роботизованих систем, які створювалися та продовжують удосконалюватися насамперед з метою підвищення швидкості та ефективності ведення війни й максимізації ураження противника. Беззаперечна наявність цього виклику зумовлює потребу напрацювання нових підходів у системі військового виховання, спрямованих передусім на розвиток у військовослужбовців почуття особистої та колективної відповідальності за застосування високоточної зброї й автоматизованих систем, здатних одночасно завдавати масштабних втрат як матеріальним об'єктам, так і живій силі.

4. Виклик морально-етичної дилеми. Зазначений виклик є логічним наслідком попереднього та тісно пов'язаний з асиметричними загрозами, а також з перебуванням цивільного населення в зоні збройного конфлікту. У процесі його подолання військовий педагог зобов'язаний цілеспрямовано формувати у військовослужбовців зважений, відповідальний і гуманістично орієнтований підхід до виконання бойових завдань. Йдеться про усвідомлення того, що не кожен елемент середовища противника є ворожим за своєю суттю, а цивільне населення не може розглядатися як об'єкт бойового впливу. Навіть в умовах найзапекліших бойових зіткнень збереження гуманітарних цінностей, усвідомлення їхньої значущості та запобігання бездумному руйнуванню є надзвичайно важливою рисою, що принципово відрізняє воїна цивілізованої армії від загарбника.

Розглядаючи шляхи подолання означених викликів з метою ефективного налагодження виховного процесу з військовослужбовцями, вважаємо, що пріоритетним має бути саме педагогічний вплив, завдяки вмілому та науково

обґрунтованому застосуванню якого військовий педагог здатен досягати переконливих і стійких результатів. Водночас на цьому шляху, як засвідчує педагогічна практика, виникає низка проблем, що істотно ускладнюють реалізацію виховного процесу в умовах бойових дій.

До найбільш типових проблем належать такі.

1. Наявність фрагментарних педагогічних впливів на військовослужбовця. Зазначена проблема полягає у частковій або повній відсутності систематичних і планомірних виховних занять у військовому середовищі. Вона передусім зумовлена об'єктивними реаліями ведення бойових дій, що не завжди дозволяють організувати виховний процес чітко, послідовно та прогнозовано. У результаті педагог змушений діяти ситуативно, що знижує загальну ефективність виховного впливу.

2. Недостатній рівень інтеграції теоретичної та практичної підготовки військовослужбовця. Ця проблема виявляється насамперед у зниженій стресостійкості військовослужбовця, його неспроможності оперативної й адекватно приймати рішення в умовах бойової обстановки, а також у труднощах застосування на практиці повного арсеналу необхідних професійних знань, умінь і навичок.

3. Обмеженість можливостей повноцінного опанування інноваційними виховними технологіями. Йдеться про недостатні часові, ресурсні та педагогічно-технологічні можливості для ґрунтовного засвоєння сучасних виховних технологій, які зазвичай потребують тривалої підготовки, спеціального методичного забезпечення та відповідного матеріально-технічного ресурсу.

4. Дефіцит педагогічно підготовлених кадрів у системі військової освіти та бойової підготовки. Проблема полягає у недостатній кількості фахово підготовлених педагогічно-виховних кадрів у навчальних закладах і центрах бойової підготовки, здатних у стислі строки та в умовах бойових реалій забезпечити військовослужбовців необхідним комплексом знань, умінь і навичок, орієнтованих на практичну діяльність.

5. Недостатній рівень психолого-педагогічної компетентності педагогічних кадрів. Цей чинник стосується педагогів, які безпосередньо залучені до виховної роботи з військовослужбовцями в умовах збройних конфліктів, і проявляється у загальному зниженні якості організації та результативності виховного процесу.

Безперечно, перелік окреслених проблем не є вичерпним і може бути суттєво розширений.

Однак навіть наведені проблемні аспекти належать до найпоширеніших у сучасній військово-педагогічній практиці та потребують нагального вирішення з метою підвищення ефективності виховної роботи з особовим складом, який безпосередньо перебуває або готується до виконання завдань у зоні бойових конфліктів.

На наше переконання, основними напрямками досягнення військовим педагогом поставленої мети у виховній роботі з військовослужбовцями доцільно вважати такі дії.

1. Активне впровадження у виховну роботу з військовослужбовцями компетентнісного та особистісно орієнтованого підходу. Реалізація зазначеного напрямку створює для підлеглих міцне підґрунтя для розвитку власного морально-психологічного ресурсу, впровадження якого у практичну діяльність, особливо в умовах бойових дій, сприятиме постійному зростанню та вдосконаленню їхніх професійних і фахових спроможностей.

2. Посилення національно-патріотичної складової у виховній роботі з особовим складом. Досвід багатої історичної пам'яті українського народу, в основі якої закладено ідеї громадянської відповідальності воїна-патріота перед суспільством і державою, виступає потужним виховним ресурсом. Він здатний слугувати взірцем для наслідування та значною мірою сприяти примноженню бойових традицій та звичаїв сучасного українського війська.

3. Інтеграція морально-психологічної підготовки військовослужбовця з його професійною освітою. Зазначений напрям передбачає цілеспрямований розвиток у військовослужбовця переконань щодо правильності обраного професійного шляху, усвідомлення власних дій під час ведення бойових дій як вияву вірності Батьківщині, а також формування почуття гордості за чесно виконаний обов'язок перед українським народом.

4. Реалізація в умовах бойових дій знань і навичок, здобутих у процесі застосування інтерактивних і тренінгових методів навчання та виховання. Цей напрям є запорукою глибокого розуміння військовослужбовцем нерозривності, цілісності та, найголовніше, доцільності всебічного опанування військовою професією. Він формує переконання у важливості засвоєння виховного ідеалу в процесі навчання та його максимально широкого практичного застосування в умовах сучасних бойових конфліктів.

Висновки. 1. Військове виховання в умовах сучасних збройних конфліктів постає як

багатовимірний, складний і змістовно насичений педагогічний процес, що потребує системного оновлення змісту, а також пошуку й упровадження нових форм і методів виховної роботи.

2. Ефективність виховної діяльності в умовах бойових конфліктів безпосередньо впливає

на морально-психологічний стан військ, рівень їхньої боєздатності, стійкості та готовності до виконання службово-бойових завдань.

3. Подальші наукові дослідження в означеній проблематиці мають бути спрямовані на розроблення новітніх моделей військового виховання, адекватних викликам і загрозам сучасної війни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: теорія і практика / І. Д. Бех. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. Дрогобич : Відродження, 1994. 191 с.
3. Психологія діяльності в особливих умовах : навч. посіб. / за ред. О. М. Кокуна. Київ : Наукова думка, 2015. 444 с.
4. Manekin D. Military identity and combat motivation / D. Manekin. *Journal of Military Studies*. 2017. Vol. 9, No. 1. P. 45–62.
5. Molendijk T. Moral injury in modern armed forces / T. Molendijk. *Societies*. 2023. Vol. 12, No. 2. P. 51–67. DOI: 10.3390/soc12020051

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

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 06.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Бовгиря Дмитро Дмитрович,

ORCID ID: 0009-0001-7994-2572

*аспірант кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації
Хмельницький національний університет*

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

SPECIFICS OF THE FORMATION OF FUTURE LAWYERS' PERSONAL CULTURE THROUGH THE ACMEOLOGICAL APPROACH

У роботі обґрунтовано, що акмеологічний підхід до підготовки майбутніх правників зміщує освітні акценти з репродуктивного засвоєння нормативно-правової бази на цілісне формування особистості як носія європейських правових цінностей. Доведено, що в межах цієї парадигми особистісна культура виступає внутрішнім етико-ціннісним «фільтром», який забезпечує непохитність принципів верховенства права навіть у критичних умовах воєнного стану та правової невизначеності.

Визначено, що акмеологічний підхід розглядає навчальні труднощі та помилки не як деструктивні чинники, а як точки розгалуження для професійного зростання. Авторське трактування особистісної культури майбутнього правника репрезентовано як багаторівневе утворення, що інтегрує систему гуманістичних цінностей, високу правосвідомість та індивідуально-психологічні стратегії саморозвитку.

Особливу увагу приділено трансформації гуманітарних дисциплін у дієвий інструментарій самопроєктування юриста, що сприяє відмові від шаблонних рішень на користь творчих стратегій. Такий підхід не лише підвищує ефективність юридичної діяльності, а й виступає превентивним засобом проти професійної деградації та вигорання.

Доведено, що інтеграція філософської рефлексії, психологічної стійкості, культурної ідентичності та мовної досконалості створює цілісну акмеологічну модель особистісної культури юриста. Це забезпечує перехід від шаблонного функціонування до «продуктивної орієнтації», де професіоналізм базується на гуманістичних цінностях, творчому підході до вирішення правових колізій та постійному прагненні до самовдосконалення.

Резюмовано, що акмеологічно орієнтований професіоналізм базується на «продуктивній орієнтації», де кожна юридична справа постає актом відповідальності, турботи про людину та професійного життєствердження.

Ключові слова: акмеологічний підхід, особистість, особистісна культура, особистісна культура юриста, професіоналізм, цінності, самопроєктування, верховенство права.

The paper substantiates that the acmeological approach to the training of future lawyers shifts educational accents from the reproductive assimilation of the regulatory and legal framework to the holistic formation of a personality as a carrier of European legal values. It is proved that within this paradigm, personal culture acts as an internal ethical-value "filter" that ensures the steadfastness of the principles of the rule of law, even in the critical conditions of martial law and legal uncertainty.

It is determined that the acmeological approach considers learning difficulties and mistakes not as destructive factors, but as bifurcation points (points of branching) for professional growth. The author's interpretation of a future lawyer's personal culture is represented as a multilevel formation that integrates a system of humanistic values, high legal consciousness, and individual-psychological strategies for self-development.

Particular attention is paid to the transformation of humanities into an effective toolkit for a lawyer's self-projection, which promotes the abandonment of stereotyped solutions in favor of creative strategies. This approach not only increases the efficiency of legal activity but also serves as a preventive measure against professional degradation and burnout.

It is proved that the integration of philosophical reflection, psychological resilience, cultural identity, and linguistic excellence creates a holistic acmeological model of a lawyer's personal culture. This ensures a transition from routine functioning to a "productive orientation", where professionalism is based on humanistic values, a creative approach to resolving legal conflicts, and a constant strive for self-improvement.

It is summarized that acmeologically oriented professionalism is based on a "productive orientation", where every legal case becomes an act of responsibility, care for a person, and professional life-affirmation.

Key words: acmeological approach, personality, personal culture, lawyer's personal culture, professionalism, values, self-projection, rule of law.

Постановка проблеми. На шляху до європейської спільноти Україні необхідні юристи з високим рівнем особистісної культури, здатної забезпечити дотримання гуманістичних стандартів правосуддя. Оскільки нейромережі поступово перебирають на себе технічні юридичні функції, справжня цінність професіонала сьогодні полягає в його особистісному базисі. Це стає критично важливим для роботи під час війни та глобальних викликів. Застосування акмеологічного підходу перетворює освітній процес із формального вивчення норм на формування багатогранної особистості. У межах цієї парадигми культура юриста трактується як інтегративна якість та смисловий стрижень, що визначає професійний успіх і соціальну відповідальність фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічним підґрунтям нашого дослідження, яке розкриває сутність акмеологічного вчення про особливості формування особистісної культури здобувача вищої юридичної освіти та становлення професіоналізму фахівця нового типу є праці В. Гладкової, Ю.Костюшко, Н. Осадчук, С. Пальчевського та ін.).

Акмеологічний контекст дослідження у педагогічній освіті актуалізовано у працях О. Гречаник, О. Григораш, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Орбан, О. Пинзеник, Л. Рибалки, М. Радченко, Т. Скорик та ін.

Зокрема, дослідження В. Гладкової [1] фокусуються на акмеологічних засадах управління процесом професійної підготовки. У працях Ю. Костюшко [3] та Н. Осадчук [4] акцентується увага на тому, що без сформованої системи цінностей (справедливість, чесність, гуманізм) юридичні знання можуть стати інструментом маніпуляції. А, відтак, становлення фахівця нового типу можливе лише тоді, коли правові норми стають внутрішнім переконанням людини.

Водночас С. Сливка [8] обґрунтовує витоки професіоналізму юридичної діяльності в онтології права та внутрішньому світі особистості. Юрист, у розумінні українського вченого, має набути статусу інтелектуальної та духовної еліта суспільства.

Щодо української юридичної науки (Я. Аронов, М. Бурдоносова, М. Гудима, С. Гусарев, О. Данильян, В. Лозовий, С. Сливка, О. Скакун, Г. Яворська та ін.), то дослідження особистісної культури здійснюється у проблемному полі професійної культури юриста і постає вагомим напрямом, що поєднує теорію права, юридичну деонтологію, професійну етику та правову соціологію.

Мета статті. Розглянути особистісну культуру майбутнього юриста крізь призму закономірностей досягнення ним професійної зрілості (акме) та ролі гуманітарної підготовки як вагомих чинників трансформації професійних знань у внутрішні ціннісні орієнтири майбутнього фахівця, здатного до етичного вибору в умовах правової невизначеності.

Виклад основного матеріалу. Формування особистості майбутнього юриста в акмеологічному вимірі впродовж тривалого історико-наукового періоду перебуває в полі міждисциплінарних теоретичних рефлексій філософського, соціологічного, психологічного та педагогічного знання, що зумовлено особливою соціальною значущістю юридичної діяльності, що постає як сфера професійної самореалізації та досягнення особистістю вершин професійної зрілості (акме). Нормативно-регулятивний характер юридичної діяльності актуалізує необхідність рефлексії особистості юриста не лише як носія професійних функцій, а як суб'єкта ціннісно-смислової регуляції власної діяльності та відповідального соціального впливу, що проектує цю діяльність у соціокультурну сферу. Невипадково у працях Т. Парсонса [10] юридична професія осмислюється як специфічна форма соціального буття людини, що передбачає процеси інтеріоризації соціальних та культурних норм, ролей і цінностей, які в акмеологічній перспективі набувають значення внутрішніх ресурсів професійного зростання та саморозвитку. Подальша об'єктивізація цих інтеріоризованих регулятивів у професійній підготовці майбутнього юриста розглядається як показник рівня сформованості його особистісної й професійної культури та як умова досягнення оптимальних результатів правозастосовної діяльності на різних етапах професійного становлення.

Варто підкреслити, що формування особистісної культури здобувачів вищої юридичної освіти реалізується в нормативно-стратегічному полі, окресленому «Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» [7], яка визначає вектори трансформації системи вищої освіти, її цільові орієнтири та ключові якісні параметри, досягнення яких передбачається у середньостроковій перспективі. У цьому контексті стратегія набуває статусу концептуально-методологічної основи формування сучасної моделі вищої освіти, здатної забезпечити інтеграцію освітніх, наукових і соціальних процесів. Показовим є те, що одним із ключових завдань, що мають забезпечити привабливість закладів вищої освіти для

навчання та академічної кар'єри є розвиток правової культури, а серед пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні, які визначають її концептуальну архітектуру, задекларовано низку характеристик, що за своєю сутністю мають виразне акмеологічне спрямування, зокрема: прозорість і відкритість управлінських процесів, інституційну та особистісну відповідальність, партнерську взаємодію суб'єктів освітнього простору, академічну свободу та професіоналізм, що забезпечує саморозвиток та самореалізацію майбутнього правника у професійній діяльності. Особистісна культура майбутніх юристів слугує індикатором їхнього руху до вершин професійної компетентності та соціальної відповідальності.

Кореляційний зв'язок понять особистісна культура та культура професійна виявляється у їх взаємній детермінації: особистісна культура юриста виступає внутрішнім акмеологічним ресурсом формування правової культури, забезпечуючи ціннісно-мотиваційне підґрунтя правової діяльності, тоді як правова культура майбутніх юристів збагачує особистісну культуру професійно значущими смислами, нормами правової поведінки та моделями самореалізації у правовій сфері. У цій взаємодії правова культура стає вагомим виразником як проміжного, так і результативного показника досягнення особистістю рівня професійного акме, що демонструє зростання індивідуальної виразності, підкреслює своєрідність особистості як носія та транслятора культури. Унаслідок цього особистість набуває статусу системоутворювального та методологічно привілейованого феномена акмеологічних досліджень, що інтенційно проблемне поле аналізу культури особистості як складної, багаторівневої та ієрархічно організованої структури. У цьому контексті формування професійної культури майбутніх фахівців розглядається як «процес занурення в історико-культурний простір, взаємодію зі студентом на основі поваги до його особистості та потреб, створення гуманістичного середовища (простору гуманістичного спілкування), забезпечення атмосфери «доброзичливості й співробітництва, співуправління й самоврядування» [2, с. 107].

Специфіка становлення особистісної культури майбутнього правника нині тісно пов'язана з розвитком гуманітарної освіти, яка в контексті акмеологічного підходу постає як цілісний акмеологічний простір особистісно-професійного зростання. Вона забезпечує поетапну актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості,

формування акмеологічних інваріантів професіоналізму правника та створення умов для досягнення особистісно-професійного «акме». Як зазначає О. Цуркан, гуманітарна освіта нині «здійснюється в інтересах особистості, суспільства, держави і постає як «одвічна і універсальна цінність», а її зміст є розвитку вищої юридичної освіти; це творчий процес, який включає етапи формування як усвідомленого, так і латентного гуманістичного мислення, здібності до самопізнання (рефлексії) з опорою на особистісні знання студента» [9, с. 123]. Гуманітарна складова юридичної освіти виконує акмеологічну функцію детермінації ціннісно-сміслових орієнтацій майбутнього правника, забезпечуючи становлення правової свідомості, морально-етичної зрілості, рефлексивності та відповідальності як ключових інваріантів його професійної культури. Саме в гуманітарному освітньому середовищі відбувається інтеріоризація гуманістичних цінностей, розвиток здатності до саморефлексії, антиципації соціально-правових наслідків професійних рішень і готовності до етично виваженого правозастосування. В акмеологічному вимірі гуманітарна освіта постає яскравим механізмом переходу від потенційних здатностей особистості майбутнього правника до їх реального професійного втілення, забезпечуючи динаміку розвитку особистісної культури від адаптаційного рівня до рівня зрілої професійної самореалізації. Тут йдеться про формування настанови на безперервне самовдосконалення, досягнення соціального акме та утвердження високих стандартів особистісної культури в суспільстві. Акмеологія успішно використовує гуманітарні технології самопізнання, самооцінки та саморозвитку, які завжди є індивідуально спрямованими і використовуються для особистісно-професійного розвитку конкретної особистості.

Реформування гуманітарної освіти майбутніх юристів у сучасних соціокультурних умовах здійснюється шляхом збагачення змісту сучасної гуманітарної освіти у вищій школі новими джерелами та новим досвідом юридичної діяльності, а також утвердженням в системі юридичної освіти фахівця нового типу як суб'єкта професійного саморозвитку, здатного до досягнення вершин професіоналізму (акме) на основі інтеграції гуманітарних, морально-ціннісних, правових та естетичних компонентів освіти. Зауважимо, що гуманітарна освіта нині не обмежується лише трансляцією мінімально необхідних знань про людину, суспільство і форми їх життєдіяльності,

її завданням є створення умов для творчого засвоєння й ефективного використання майбутнім юристом сучасного гуманітарного знання. Гуманітарна підготовка задає параметри і форми становлення особистості випускника вищого закладу юридичної освіти, адже у процесі вирішення тієї чи іншої справи юристу необхідно застосувати не лише норми закону, а й певні знання, вміння та навички у межах своїх світоглядних переконань, що передбачає здатність до емпатії та складного професійного вибору. Тут однозначно на передній план проступає потреба посилення ролі гуманітарних наук, що стають фундаментом особистісної культури юриста, допомагаючи в сучасних умовах динамічно змінюваних освітніх та виховних практик стати не просто «технічним» виконавцем законів, а професіоналом своєї справи, який усвідомлює наслідки своїх рішень.

У межах акмеологічного підходу ми розглядаємо освітній контент не як статичний перелік гуманітарних дисциплін, а як динамічний інструментарій самопроекування. Програмні цілі сучасного гуманітарного пошуку переорієнтовуються з накопичення знань на механізми прогресивного розвитку особистості. У центрі уваги – роль кожної дисципліни як важеля для розкриття внутрішнього потенціалу, формування професійної суб'єктності та виходу індивіда на рівень творчої і духовної зрілості («акме»). Доцільно підкреслити вплив філософії на розвиток особистісної культури майбутнього юриста, яка в системі гуманітарної підготовки юриста виконує роль своєрідного каталізатора акмеологічного росту: вона перетворює сукупність юридичних навичок на цілісну особистісну культуру, розвиваючи здатність оцінювати власні професійні дії, усвідомлювати свою соціальну відповідальність та постійно коригувати траєкторію самовдосконалення. Крізь призму філософської рефлексії майбутній фахівець опановує інструментарій смислотворення, що дозволяє йому не просто функціонувати в правовому полі, а виступати суб'єктом утвердження правових цінностей, досягаючи вищого рівня професійної та моральної зрілості. Філософія забезпечує юриста методологічно важливими інструментами діалектики, яка зосереджена на подоланні суперечностей у правових явищах, що допомагає виявляти помилки у міркуваннях опонентів та будувати несуперечливі докази; герменевтики як мистецтва інтерпретації сенсів, які закладені в юридичних текстах, що є критично важливим для тлумачення правових норм;

критичного аналізу, що формує здатність виявляти маніпуляції та логічні помилки в аргументації, розпізнавати маніпуляції або приховані мотиви свідків, підзахисних чи сторін процесу. Важливо також підкреслити роль категоріального апарату філософії у формуванні особистісної культури майбутнього правника, який дозволяє піднятися над вузькопрофесійним баченням ситуації та оцінити її в контексті загальнолюдських цінностей. Так, категорії «сутність» та «явище» навчають майбутнього правника бачити за зовнішньою формою правопорушення його глибинну соціальну природу. Внаслідок цього він починає бачити право як живий процес, що розвивається за об'єктивними законами буття. Категорія справедливості дозволяє виявляти прогалини в праві: за відсутності норми юрист апелює до категорій справедливості та загальних принципів права. Важливими професійними імперативами юриста стають категорії честі та гідності. Політико-правову позицію особистості формують категорії рівності, свободи та правопорядку, допомагаючи зрозуміти межу між свавіллям і законним обмеженням прав.

Цілісність акмеологічної трансформації особистості майбутнього правника неможлива поза розвитком психологічних знань, які становлять сутність акмеологічних технологій, характерною рисою яких є гуманістична спрямованість. Психологія перетворює гуманітарні знання на життєву практику, надаючи юристу інструменти саморегуляції, емпатії та комунікативної гнучкості. Це дозволяє здобувачу вищої юридичної освіти не лише усвідомлювати власну професійну роль, а й ефективно втілювати її в умовах високої психологічної напруги, трансформуючи професійні виклики на сходинки особистісного зростання. Психологічна підготовка є запорукою опанування мистецтвом верифікації інформації, що передбачає розуміння невербальних сигналів та психологічних особливостей поведінки учасників правових відносин, здатності до конструктивного розв'язання конфліктів через розуміння психологічних типів особистості, можливості керувати власними афектами та професійно нівелювати агресію середовища.

Простір культурної самоідентифікації майбутнього правника вибудовується шляхом освоєння курсу історія української та зарубіжної культури. В акмеологічному дискурсі культурно-історичний контекст покладається у фундамент професіоналізму, що проявляється в естетиці професійної поведінки та етикеті, здатності бачити внутрішню

стрункність і гармонію правових конструкцій. Означена дисципліна забезпечує зв'язок поколінь і розуміння генези національної правосвідомості. Особливо це важливо для акмеологічного зростання юриста в Україні, що передбачає розуміння тягlosti державотворчих традицій від «Руської Правди» до Конституції Пилипа Орлика, забезпечуючи формування ментальної суб'єктності, здатності розуміти клієнтів та опонентів з різних культурних середовищ, а також подолання культурних стереотипів, що є обов'язковою умовою професійної зрілості в глобалізованому світі. Історія української та зарубіжної культури не тільки розширює ерудицію здобувача вищої юридичної освіти, а й забезпечує особистість «культурним горизонтом», що дозволяє юристу піднятися над вузькопрофесійним інструменталізмом. Через занурення в культурний досвід людства формується естетична та етична зрілість, а глибоке знання національної культури стає запорукою формування стійкої державної позиції та високої правової культури, що в сукупності визначає шлях фахівця до його професійного та особистісного «акме».

Завершальним етапом інструментальної трансформації особистості майбутнього юриста є опанування професійно орієнтованих мовних дисциплін. Українська мова за професійним спрямуванням формує архітектоніку юридичної думки та етику правового слова, тоді як іноземна мова забезпечує фахівцю вихід у глобальний правовий простір. У системі акмеологічного зростання мовна культура стає не просто навичкою, а способом професійного самовираження, що дозволяє юристу бути максимально переконливим, адаптивним та інтелектуально незалежним у сучасному багатопольному світі. Для українського юриста мова – це не просто засіб зв'язку, а символ правової ідентичності. Глибоке знання мови забезпечує юридичну чистоту документів, а культура слова формує авторитет юриста в суді та суспільстві. Важливо, що володіння мовою на високому рівні є виявом поваги до конституційного ладу та професійної

гідності. Водночас іноземна мова за професійним спрямуванням виступає інструментом професійної експансії, надаючи доступ до глобального правового простору, що формує здатність вести переговори з іноземними партнерами та представляти інтереси держави та клієнтів на міжнародному рівні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, акмеологічний підхід зміщує акцент із простого засвоєння кодексів на формування правника як носія європейських цінностей. Особливістю цього процесу є те, що культура стає внутрішнім фільтром, через який фахівець пропускає набуті знання, забезпечуючи верховенство права навіть у критичних умовах (війна, правова невизначеність), позаяк акмеологія розглядає труднощі та помилки під час навчання не як деструктивний чинник, а як точки розгалуження. Відповідно особистісна культура майбутнього правника, що формується засобами акмеологічного підходу, – це цілісне, багаторівневе утворення особистості, що відображає ступінь її готовності до саморозвитку та професійної самореалізації. Вона інтегрує в собі систему гуманістичних цінностей, високу правову свідомість та індивідуально-психологічні стратегії, спрямовані на постійне досягнення найвищих результатів у юридичній діяльності. У межах акмеологічного підходу гуманітарні дисципліни трансформуються з джерела теоретичної інформації на цілісний інструментарій самопроєктування особистості юриста, що забезпечує формування здатності відмовлятися від шаблонних рішень на користь нових, творчих стратегій, що рятує від раннього професійного вигорання та деградації. Відповідно професіоналізм юриста базується на «продуктивній орієнтації», де кожна справа – це акт життєствердження, турботи про людину та відповідальності за наслідки.

Перспективами подальших досліджень є обґрунтування педагогічних умов формування особистісної культури майбутніх юристів засобами акмеологічного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гладкова В. М. Акмеологічні засади управління підготовкою фахівців у вищих навчальних закладах : монографія. Київ : Книжкове вид-во НАУ, 2005. 244 с.
2. Гомонюк О. М. Особливості формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. *Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Хмельницький, 19–20 квіт. 2012 р.). Хмельницький : ХНУ, 2012. С. 106–108.
3. Костюшко Ю. О. Формування професійно-етичної культури майбутніх юристів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2012. 20 с.

4. Осадчук Н. В. Акмеологічні технології формування професійно-етичної культури майбутнього фахівця. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2007. Вип. 45. С. 118–121.
5. Основи акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. Львів : «Новий Світ-2000», 2025. 320 с.
6. Пальчевський С. С. Акмеологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2005. 398 с.
7. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лют. 2022 р. № 286-р. URL: zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 21.05.2024).
8. Сливка С. С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект). Львів : Світ, 2000. 336 с.
9. Цуркан О. В., Бойченко С. В. Особливості професійного становлення майбутніх юристів в Україні. *Сучасні тенденції розвитку законодавства України в контексті проведення державних реформ* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Чернівці, 04 берез. 2021 р.) / відп. ред. Т. А. Латковська; МОН України, Чернівець. юрид. ін-т Нац. ун-ту «Одес. юрид. акад.». Чернівці, 2021. С. 268–272.
10. Parsons T. The Law and Social Control. In W. M. Evan (Ed.), *Law and Society: Exploratory Essays*. 1962. Pp. 56–72.

Бовгиря Д. Д.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Бондар Галина Олександрівна,
ORCID ID: 0000-0002-7321-8137

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов*

*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ БЛОГУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (ЗВО)

FEATURES OF USING A BLOG AS A TOOL FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEIS)

У статті розглядаються особливості використання блогу як інноваційного інструменту викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Проаналізовано історичний розвиток блогу: від поширення новин серед викладачів іноземних мов до створення середовища для обміну досвідом, комунікації та співпраці між студентами й викладачами. У роботі узагальнено наукові дослідження українських та зарубіжних учених, які підкреслюють потенціал блогу у розвитку письмових навичок, критичного мислення, міжкультурної комунікації та мотивації студентів. Визначено, що блог – це інструмент для спільного навчання, автентичного спілкування та інтеграції в цифрові освітні системи. Окреслено, що при створенні блогу викладача іноземних мов необхідно прийняти чотири ключові дизайнерські рішення: розміщення контенту, реакція читачів, аудиторія та авторство. Тобто потрібно вирішити, як організувати контент, як читачі можуть реагувати, для кого призначений блог і хто його пише. Кожне з цих рішень допоможе визначити, наскільки ефективно блог викладача іноземних мов досягає комунікаційних цілей. Визначено переваги використання блогу: удосконалення граматики та стилістики, активізація студентів, формування міжкультурного діалогу, інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, розвиток рефлексії та професійної спрямованості навіть серед студентів нефілологічних спеціальностей. Разом із тим окреслено виклики та обмеження: потреба у цифровій грамотності, необхідність методичної інтеграції блогу у навчальні плани, ризик формалізму та технічні бар'єри. Зроблено висновок, що блог є багатофункціональним освітнім інструментом, який сприяє активному залученню студентів, розвитку мовних і цифрових компетентностей, формуванню міжкультурної комунікації та інтеграції у цифрове освітнє середовище. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні можливостей поєднання блогінгу з технологіями штучного інтелекту, персоналізацією навчального досвіду, міждисциплінарними підходами та розробкою критеріїв оцінювання ефективності блогу у різних освітніх контекстах.

Ключові слова: викладач, іноземні мови, блог, інтернет-користувач, викладання, дослідження.

The article focuses on the specific features of using blogs as an innovative tool for teaching foreign languages at higher education institutions. The historical development of blog is analyzed: from the dissemination of news among foreign language teachers to the creation of an environment for the exchange of experience, communication, and cooperation between students and lecturers. The paper summarizes scientific research by Ukrainian and foreign scholars who emphasize the potential of blog in developing writing skills, critical thinking, intercultural communication, and student motivation. It is determined that a blog is a tool for collaborative learning, authentic communication, and integration into digital education systems. It is outlined that when creating foreign language lecturer's blog, four key design decisions must be made: content placement, reader response, audience, and authorship. That is, you need to decide how to organize the content, how readers can respond, who the blog is for, and who writes it. Each of these decisions will help determine how effectively foreign language lecturer's blog achieves its communication goals. The advantages of using a blog have been identified: improvement of grammar and style, activation of students, formation of intercultural dialogue, integration of information and communication technologies into the educational process, development of reflection and professional orientation even among students of non-philological specialties. At the same time, challenges and limitations were identified: the need for digital literacy, the need for methodological integration of blog into curricula, the risk of formalism, and technical barriers. It is concluded that a blog is a multifunctional educational tool that promotes active student engagement, the development of language and digital competencies, the formation of intercultural communication, and integration into the digital educational environment. Prospects for further research lie in exploring the possibilities of combining blogging with artificial intelligence technologies, personalization of learning

experience, interdisciplinary approaches, and the development of criteria for evaluating the effectiveness of blog in different educational contexts.

Key words: lecturer, foreign languages, blog, Internet user, teaching, research.

Постановка проблеми. Як зазначено у словнику Грінвуда, блог – це скорочення від слова «веб-журнал». Блоги – це, по суті, онлайн-щоденники у вільному форматі, які автори постійно оновлюють. Автор блогу (він же блогер) може обмежити доступ до нього для певних груп або дозволити доступ широкій громадськості. Тематика блогу не обмежена і може бути безмежно різноманітною. Багато блогів дозволяють читачам залишати коментарі або брати участь в обговореннях. Блоги зазвичай оновлюються щодня, щомісяця або з іншою періодичністю [6, с. 81].

Блоги утворюють своєрідну платформу, де інтернет-користувачі можуть зустрічатися в будь-який час і обмінюватися своїми думками. Блоги можуть надати тим, хто вивчає іноземну мову, місце, де вони можуть розмірковувати, коментувати, ставити запитання, робити огляди та спілкуватися – поза межами аудиторії, в автентичному середовищі [2, с. 89–90].

Перші блоги створювалися лише для поширення новин, пов'язаних з викладанням мов, щоб донести їх до інших користувачів, які, як і вони, були викладачами іноземних мов. Але поступово вони еволюціонували і стали не тільки ділитися новинами, а й обмінюватися думками, досвідом та знаннями, що вплинуло як на викладачів, які викладали цю тему, так і на студентів, які її вивчали [7, с. 7824].

Отже, блог – це багатофункціональний інструмент комунікації, який еволюціонував від простого інформування до інтерактивної платформи для навчання, обміну досвідом.

Аналіз досліджень. Дослідженням ролі блогу у викладанні іноземних мов займалися ряд науковців, серед них Наталія Іваницька, Олена Коляса, Тетяна Ковалевська, Ольга Мацера, Тетяна Ткачук (аналіз можливостей впровадження штучного інтелекту та соціальних мереж у навчанні студентів іноземних мов: приклад українських університетів); Олена Ковальчук, Інеса Краснокутська (використання блогів у викладанні англійської мови студентам філологічного факультету); Габрієла Горонца-Савчик (використання блогів для викладання та вивчення іноземних мов); Моніка Белда Торріхос (викладання іноземних мов: блоги та їх вплив); Ніколас Монтальбан-Мартінес, Ісабель Тельйо-Фонс, Арансасу Гарсія-Пінар (блогінг у навчанні

англійської як іноземної мови: проєкт із письма з використанням інформаційно-комунікаційних технологій); Віджай П., Віджаякумар М. (блогінг як інтегративна технологія для підвищення рівня володіння мовою: дослідницьке дослідження серед студентів інженерних спеціальностей в Індії).

У своїх роботах науковці підкреслювали, що блог є інструментом для спільного навчання, автентичного спілкування та інтеграції в цифрові освітні системи. Він сприяє розвитку письмових навичок, критичного мислення, міжкультурної комунікації та мотивації студентів.

Зокрема, дослідження «Аналіз можливостей впровадження штучного інтелекту та соціальних мереж у навчанні студентів іноземних мов: приклад українських університетів» Наталії Іваницької, Олени Коляси, Тетяни Ковалевської, Ольги Мацери, Тетяни Ткачук показало, що завдяки блогу викладач може оцінити здатність студентів спілкуватися між собою (працювати в групі та самостійно розподіляти обов'язки всередині групи) за допомогою технологій дистанційного спілкування [1, с. 314].

Дослідженням переваг використання блогу займалися науковці: Моніка Белда Торріхос, дослідження «Викладання іноземних мов: блоги та їх вплив», у дослідженні блог покладає край пасивному використанню Інтернету та забезпечує повну інтерактивність, головним чином завдяки коментарям, що додаються до кожного повідомлення; розвиває критичне ставлення до прочитаного; надає студентам реальну аудиторію; працює як соціальний інструмент, може допомогти сором'язливим студентам або тим, хто потребує більше часу для відповіді та має більше труднощів з участю в занятті [7, с. 7826–7827]; Ніколас Монтальбан-Мартінес, Ісабель Тельйо-Фонс, Арансасу Гарсія-Пінар, дослідження «Блогінг у навчанні англійської як іноземної мови: проєкт із письма з використанням інформаційно-комунікаційних технологій», у дослідженні блог – швидкість і корисність, а також доступність для всіх практичних занять; оригінальність; навчання використанню технологій; свобода самовираження та творчості; недоліки – проблеми з доступом до Інтернету та те, що оновлення може бути нудним [4, с. 50]; Олена Ковальчук, Інеса Краснокутська, дослідження «Використання блогів

у викладанні англійської мови студентам філологічного факультету», у дослідженні блог – заохочення до самостійного навчання студентів; розширення їхньої співпраці через коментарі та дискусії; покращення мовних навичок; підвищення почуття відповідальності та бажання навчатися протягом усього життя [3, с. 146].

Габріела Горонца-Савчик, у своїй роботі «Використання блогів для викладання та вивчення іноземних мов», підсумовує, що описати блоги складно, оскільки вони різняться за формою та змістом, а також за акцентом на мовних, комунікативних та міжкультурних компетенціях, які розвивають студенти. Однак усі вони мають одну спільну функцію: вони слугують мотиваційними інструментами для вивчення іноземних мов [2, с. 94].

Отже, блог, як освітній інструмент, сприяє спільному навчанню, автентичному спілкуванню та інтеграції у цифрові системи освіти; формує письмові навички, критичне мислення, міжкультурну комунікацію та підвищує мотивацію студентів; дозволяє працювати у зручний час, обирати матеріали та методи, що відповідають інтересам студентів.

Відповідно, блогінг у дослідженні «Блогінг як інтегративна технологія для підвищення рівня володіння мовою: дослідницьке дослідження серед студентів інженерних спеціальностей в Індії» Віджая П., Віджаякумар М. – це ідеальна технологія для використання в аудиторії з метою вивчення мови. Її можна застосовувати на всіх рівнях навчання, від початкового до вищого. Вона також є ефективним інструментом для викладача. Крім наставництва та менторства, він може використовувати її для документування програм, поширення матеріалів та проведення дискусій як серед викладачів, так і серед студентів. Блоги пропонують ширше навчальне середовище, де студенти можуть вибирати методи та матеріали, які їх цікавлять і які вони обирають. Час не є обмеженням для студентів, оскільки вони можуть отримувати доступ до блогів у зручний для них час, що суперечить традиційному навчанню в аудиторії. Регулярна участь та внесок у блоги, безсумнівно, покращать навички читання та письма користувачів. Під час цього процесу користувачі отримують вищий рівень мотивації, коли їхні дописи коментують та дають відгуки [5, с. 319].

Мета статті: проаналізувати особливості використання блогу як інструменту викладання іноземних мов у закладах вищої освіти (ЗВО).

Виклад основного матеріалу. При створенні блогу викладача іноземних мов необхідно прийняти чотири ключові дизайнерські рішення: розміщення контенту, реакція читачів, аудиторія та авторство. Тобто потрібно вирішити, як організувати контент, як читачі можуть реагувати, для кого призначений блог і хто його пише. Кожне з цих рішень допоможе визначити, наскільки ефективно блог викладача іноземних мов досягне комунікаційних цілей.

Публікація контенту в блозі викладача іноземних мов має деякі особливості, які роблять його одночасно освітнім і цікавим.

Написання публікацій допоможе викладачу рефлексувати над своїми методами, документувати досвід та створювати онлайн-портфоліо.

У публікаціях можна ділитися стратегіями викладання, ідеями для занять, поясненнями граматики або культурними спостереженнями, які допоможуть студентам і колегам-викладачам.

Повідомлення у блозі зазвичай пишуть в розмовному стилі, поєднуючи професійний досвід з особистими роздумами. Це робить контент доступним і зрозумілим. Читацька аудиторія може включати студентів, інших викладачів або ентузіастів мови з усього світу. Читання блогу викладача іноземних мов – це як перегляд чийогось щоденника або щоденника, де факти повсякденного життя поєднуються з цікавими деталями, уподобаннями, мріями та монологами.

Блог заохочує коментарі, дискусії та запитання, сприяючи створенню спільноти практиків.

Блог з'єднує освітян з різних країн, створюючи можливості для співпраці та обміну ідеями. Викладач може завантажувати посилання на корисні інструменти, роблячи блог центром практичних матеріалів. Пості менш формальні, ніж академічні статті, але все одно організовані за допомогою заголовків, списків та прикладів для більшої зрозумілості.

Блог може також містити візуальні матеріали, відео або аудіозаписи для ілюстрації мовних особливостей або культурного контексту. Регулярні публікації формують довіру та підтримують зацікавленість читачів, будь то щотижневі поради, щомісячні роздуми або тематичні серії.

Отже, блог викладача іноземних мов слугує онлайн-журналом, де можна публікувати інформацію та ідеї, пов'язані з освітою та навчанням, що дозволить бути в курсі професійних новин та отримувати підтримку від колег щодо питань або проблем, що виникають в аудиторії. Блог викладача іноземних мов також може передавати

студентам інформацію про домашні завдання, іспити та події в ЗВО.

Реакція читачів перетворює блог на динамічний, інтерактивний простір, а не на односторонній канал.

Коментарі та відгуки допоможуть створити мережу підтримки викладачів, студентів та ентузіастів; вдосконалити майбутні публікації, виділяючи те, що викликає резонанс, що потребує уточнення та допоможуть визначити, які нові теми читачі хочуть дослідити. Відгуки читачів часто надають альтернативні точки зору, поради щодо викладання або роботи в аудиторії. Це збагачує оригінальний пост і робить блог спільним ресурсом.

Позитивні відгуки підтверджують зусилля викладача та мотивують до подальшого обміну інформацією. Конструктивна критика, тим часом, допоможе вдосконалити методи викладання та якість блогу.

Відіграє центральну роль у формуванні блогу викладача іноземних мов і аудиторія. Вона впливає не тільки на зміст, але й на стиль, тон і мету блогу.

Взаємодія з читачами вимагає постійного модераторства.

Потреби аудиторії визначають, які теми будуть висвітлюватися – пояснення граматики для студентів, стратегії викладання для викладачів або культурні особливості для ентузіастів.

Участь аудиторії через коментарі, запитання або обмін досвідом перетворює блог на спільний навчальний простір, а не на односторонній ресурс.

Публікації повинні відповідати рівню мовної компетентності та професійному досвіду аудиторії. Наприклад, початківцям потрібні прості пояснення, тоді як колеги-викладачі можуть очікувати на обговорення складних педагогічних питань.

Активна аудиторія заохочує викладача продовжувати публікувати дописи, знаючи, що їхній зміст ціниться та має вплив.

Коротко кажучи, аудиторія, яка не є пасивною, активно формує індивідуальність блогу, роблячи його центром навчання, платформою для професійного обміну або культурним щоденником.

Авторство надає блогу особистий тон – чи то рефлексивний, чи то повчальний, чи то розмовний. Цей «голос автора» робить блог особливим і допомагає читачам зрозуміти точку зору викладача. У мовному навчанні цей голос часто поєднує професійну строгість із доступним розповідним стилем.

Автор несе відповідальність за точність, цілісність та зрозумілість змісту. Як і в академічних працях, авторство передбачає право власності на ідеї та відповідальність за те, як вони представлені.

Автор визначає, чи акцентують публікації на культурному зануренні, граматичних вправах чи цифрових інструментах. Вибір викладача відображає його філософію викладання та формує те, як читачі взаємодіють з матеріалом.

Блог також є вітриною особистості викладача як педагога. Автор формує професійну репутацію, що потенційно відкриває можливості для співпраці, запрошень на конференції або публікацій.

Якщо створення блогу є виснажливим або невдалим процесом, викладач може звернутися до існуючих в Інтернеті освітніх блогів. Інтернет пропонує різні блоги викладачів іноземних мов (репетиторів), груп, а також студентів.

1. Блоги викладачів (репетиторів):
englishteacherjonathan.co.uk;
esleld.blogspot.com; huffenglish.com.

2. Блоги груп:
<http://englishteachermargarita.blogspot.com>;
<http://thedaringenglishteacher.blogspot.com>;
https://www.bellevue-newlands.school.nz/5990/learning_cave_sets/174-class-blog.

3. Блоги студентів:
myenglishteacher.eu/;
blogenglishteachermelanie.com;
englishwithjo.com/;
mrswatersenglish.com [3, с. 151].

Існують і певні платформи, які можна використовувати для створення блогів для викладачів іноземних мов: WordPress (самостійно розміщений або .com) – для максимальної гнучкості; Edublogs або Google Sites – для зручних для викладачів налаштувань; Wix/Squarespace – для візуального доопрацювання; Medium/Ghost – якщо ви хочете просту публікацію та охоплення аудиторії.

Blogger (www.blogger.com/about), доступний від Google, також є ще одним безкоштовним варіантом створення блогу для викладачів. Хоча це не програма з відкритим кодом, її інтерфейс простий у навігації і дозволяє створити професійний сайт.

Ці сайти містять ідеї для занять, стратегії викладання та натхнення від досвідчених педагогів і поліглотів.

Отже, в процесі вивчення іноземної мови блоги можуть виконувати певні функції, такі як: організація навчального середовища; розвиток комунікативних, мовних та міжкультурних компетенцій; сприяння самостійному навчанню;

мотивація до вивчення іноземної мови; підвищення мовної обізнаності; впорядкування мовних знань, і це лише деякі з них [2, с. 89].

До найпопулярніших блогів для викладачів іноземних мов належать: “The Mezzofanti Guild” – стратегія вивчення мов, поради щодо занурення в мовне середовище; “StoryLearning by Olly Richards”, який допомагає студентам засвоювати лексику, граматику та культурний контекст, слідкуючи за цікавими розповідями; “Language Educators Assemble” – часто оновлюваний список блогів та навчальних ресурсів, спеціально підібраних для освітян; “Blog for language teachers” від Sanako – висвітлення 10 найкращих блогів з ідеями для занять, стратегіями для класу та інтеграцією технологій; «Блог FluentU» – це онлайн-ресурс про вивчення іноземних мов через занурення, який пропонує статті, поради та огляди інструментів для ефективного навчання; він охоплює теми від базових стратегій для початківців до сучасних технологій, як-от VR-додатки для мовного навчання.

Що стосується використання блогу, то він може працювати як: записник для студента, який вивчає іноземну мову; журнал навчання; дискусійний форум; простір для позакласного спілкування; сайт із посиланнями на блоги інших студентів та інші цікаві сторінки; словник, до якого можна додавати нові терміни [7, с. 7826].

Отже, блог викладача іноземних мов перетворює завдання в аудиторії на публічну, цілеспрямовану комунікацію, мотивуючи студентів готуватися до виступів перед реальними слухачами та продовжуючи навчання поза межами занять; надають студентам реальну платформу для практики письма та читання мовою, яку вони вивчають. Студенти можуть самостійно керувати своїми дописами, коментарями та роздумами, що сприятиме їхньому розвитку.

Також потрібно враховувати, що не всі студенти однаково добре володіють онлайн-інструментами. Основними ризиками є порушення конфіденційності та нерівний доступ, їх можна мінімізувати за допомогою закритих блогів груп, анонімних опцій публікації та офлайн-альтернатив; труднощі з регулярним публікуванням матеріалів.

Викладачі повинні знаходити баланс між свободою самовираження та наставництвом і корекцією.

Висновки. Узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що блог – це потужний інструмент у викладанні іноземних мов, який: активізує студентів; розвиває мовні та цифрові

навички; сприяє міжкультурному діалогу; потребує методичної інтеграції та технічної підтримки.

Аналіз наукових та науково-педагогічних робіт науковців показав, що перевагами використання блогів можуть бути: розвиток письмових навичок: сприяння вдосконаленню граматики, стилістики, структури тексту (дослідження: Монтальбан-Мартінес, Белди Торріхос, Ковальчук, Краснокутської); підвищення мотивації: студенти активніше залучаються до навчального процесу, відчують себе авторами, а не лише споживачами знань (дослідження: Белди Торріхос, Горонца-Савчик); формування міжкультурної комунікації: блоги створюють простір для обміну культурними досвідами, особливо у міжнародних проєктах (дослідження: Белди Торріхос, Горонца-Савчик); інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій та соціальних мереж: блоги – частина цифрового освітнього середовища, що поєднує навчання з реальним життям (дослідження: Іваницької, Коляси, Ковалевської, Мацери, Ткачук); розвиток критичного мислення та рефлексії: студенти аналізують, коментують, порівнюють, ведуть дискусії (дослідження: Горонца-Савчик, Монтальбан-Мартінес); професійна спрямованість: навіть студенти нефілологічних спеціальностей (інженери) покращують мовну компетентність через блогінг (дослідження: Віджай П., Віджаякумар М.).

Відповідно викликами та обмеженнями можуть бути: потреба в цифровій грамотності: як для студентів, так і для викладачів (дослідження: Іваницької, Коляси, Ковалевської, Мацери, Ткачук, Ковальчук, Краснокутської, Горонца-Савчик, Белди Торріхос, Монтальбан-Мартінес, Тельйо-Фонс, Гарсія-Пінар, Віджай П., Віджаякумар М.); необхідність методичної інтеграції: блоги мають бути частиною навчального плану, а не лише додатковим завданням (дослідження: Іваницької та ін., Белди Торріхос); ризик формалізму: без належного супроводу блоги можуть стати рутинною формальністю (дослідження: Ковальчук, Краснокутська); технічні бар'єри: доступ до інтернету, платформи, безпека даних (дослідження: Іваницької, Коляси, Ковалевської, Мацери, Ткачук, Ковальчук, Краснокутської).

Подальші дослідження у сфері використання блогів у викладанні іноземних мов мають великий потенціал – зокрема в напрямках інтеграції штучного інтелекту, міждисциплінарного навчання, персоналізації освітнього досвіду та оцінювання ефективності блогінгу в різних освітніх контекстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Analyzing the Possibilities of Implementation of AI and Social Networks in Teaching Foreign Language Students: Ukrainian Universities Case Study / N. Ivanytska et al. *Arab World English Journal*. 2024. Vol. 1, no. 1. P. 306–318. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/chatgpt.21>
2. Gořaça-Sawczyk G. Using Blogs for Foreign Language Teaching and Learning. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. 2013. Vol. 40, no. 2. P. 87. DOI: <https://doi.org/10.14746/gl.2013.40.2.7>
3. Krasnokutska I., Kovalchuk O. Using blogs in teaching English to philology students. *Advanced Education*. 2017. Vol. 3, no. 7. P. 146–153. DOI: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.97295>
4. Montalbán Martínez, N., García Pinar, A., & Tello Fons, I. (2023). Blogging in EFL: a Writing Project using ICT. *The EuroCALL Review*, 30 (2), 37–54. DOI: <https://doi.org/10.4995/eurocall.2023.15722>
5. Vijay P, Vijayakumar M. Blogging as an Integrative Technology to Improve Language Proficiency: An Investigative Study Among Engineering Students in India. *Journal of Language Teaching and Research*. 2023. Vol. 14, no. 2. P. 314–320. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1402.06>
6. The greenwood dictionary of education / ed. by J. W. Collins III, N. P. O'Brien. Santa Barbara : ABC–CLIO, LLC, 2011. 579 p.
7. Torrijos M. B. Foreign language teaching: blogs and their repercussion. *Brazilian Journal of Development*. 2019. Vol. 5, no. 7. P. 7823–7829. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n7-020>

Бондар Г. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 09.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Войталюк Світлана Василівна,*ORCID ID: 0000-0003-1436-2726**старший викладач кафедри слов'янської філології
Хмельницький національний університет***Шаховал Зоряна Ігорівна,***ORCID ID: 0009-0008-3149-306X**старший викладач кафедри слов'янської філології
Хмельницький національний університет*

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ РІЗНИХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ СТИЛІВ

FORMATION OF TRANSLATION COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS-POLONISTS IN THE PROCESS OF TRANSLATING TEXTS OF DIFFERENT FUNCTIONAL STYLES

У статті теоретично обґрунтовано сутність та особливості формування перекладацької компетентності майбутніх філологів-полоністів у процесі професійної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки фахівців, здатних до якісної міжкультурної комунікації в умовах близькості рідного білінгвізму. Визначено, що перекладацька компетентність полоніста є складним інтегрованим утворенням, яке поєднує лінгвістичну, дискурсивну, соціокультурну, стратегічну та технологічну складові.

Здійснено зіставний аналіз українських (І. Горошкін, О. Кочубей, О. Москалюк, Д. Мужель, М. Штогрин) та польських (К. Hejrowski, M. Piotrowska, J. Żmudzki) наукових підходів, що дозволило трактувати досліджуваний феномен як багаторівневу систему, спрямовану на досягнення функціональної еквівалентності перекладу. Особливу увагу приділено чиннику міжмовної інтерференції, подолання якої вимагає розвитку «мовної пильності» студентів.

Обґрунтовано роль функціонально-стильової диференціації текстів як системного механізму формування перекладацьких навичок. Розкрито специфіку роботи з офіційно-діловим, науковим, публіцистичним та художнім стилями, кожен з яких актуалізує певні компоненти компетентності. Автором запропоновано та деталізовано чотирьохетапну методичну модель роботи з текстом, що охоплює передперекладацький аналіз, вибір стратегії, безпосередню реалізацію перекладу та етап рефлексивного редагування.

Доведено, що систематичне використання комплексу спеціальних вправ (зіставних, трансформаційних та кейс-методів) сприяє розвитку професійної гнучкості майбутніх філологів. Матеріали статті мають практичне значення для вдосконалення програм підготовки перекладачів у галузі полоністики та методики викладання перекладознавчих дисциплін, а також можуть бути використані у процесі розроблення навчально-методичних комплексів і підготовки фахівців філологічного профілю.

Ключові слова: перекладацька компетентність, філологи-полоністи, функціональні стилі, міжмовна інтерференція, професійна підготовка, міжкультурна комунікація.

The article theoretically substantiates the essence and specific features of the formation of translation competence of future philologists specializing in Polish studies in the process of professional training. The relevance of the research is determined by the necessity to train specialists capable of effective intercultural communication under conditions of closely related bilingualism. It has been established that the translation competence of a Polish philologist is a complex integrated construct combining linguistic, discursive, sociocultural, strategic, and technological components.

A comparative analysis of Ukrainian (I. Horoshkin, O. Kochubey, O. Moskaliuk, D. Muzhel, M. Shtohryn) and Polish (K. Hejrowski, M. Piotrowska, J. Żmudzki) scholarly approaches has been carried out, which made it possible to interpret the phenomenon under study as a multi-level system aimed at achieving functional equivalence in translation. Particular attention is paid to the factor of interlingual interference, overcoming which requires the development of students' "linguistic vigilance".

The role of functional-stylistic differentiation of texts as a systemic mechanism for the formation of translation skills is substantiated. The specific features of working with official-business, scientific, publicistic, and literary styles are revealed, each of which actualizes certain components of translation competence. The author proposes and details a four-stage methodological model of text work, including pre-translation analysis, strategy selection, direct translation implementation, and the stage of reflective editing.

It has been proven that the systematic use of a set of special exercises (contrastive, transformational, and case-based methods) contributes to the development of professional flexibility of future philologists. The materials of the article have practical significance for improving training programs for translators in the field of Polish studies and the methodology of teaching translation disciplines, and may also be used in the development of educational and methodological materials and in the training of philological specialists.

Key words: translation competence, philologists specializing in Polish studies, functional styles, interlingual interference, professional training, intercultural communication.

Постановка проблеми. У сучасному векторі розвитку вищої філологічної освіти особливого значення набуває підготовка фахівців, здатних до повноцінної професійної реалізації в умовах інтенсифікації міжкультурних зв'язків між Україною та Польщею. Процес формування перекладацької компетентності майбутніх полоністів є багатограним педагогічним завданням, що потребує інтеграції лінгвістичних знань із практичними навичками стилістичної адаптації текстів. Специфіка підготовки полоністів зумовлена близькою спорідненістю української та польської мов, що, з одного боку, полегшує розуміння, а з іншого – створює ризики деструктивного впливу міжмовної інтерференції. Опанування перекладу текстів різних функціональних стилів (від офіційно-ділового до художнього) постає як дієвий засіб розвитку професійної гнучкості та «мовної пильності» майбутнього філолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема змісту та структури перекладацької компетентності перебуває у центрі наукового пошуку провідних українських (І. Горошкін, О. Кочубей, О. Москалюк, Д. Мужель, М. Штогрин) та зарубіжних (К. Hejwowski, M. Piotrowska, J. Żmudzki) науковців. У їхніх працях детально висвітлено складники перекладацької майстерності, психологічні аспекти становлення перекладача та дидактичні умови навчання перекладу. Проте, незважаючи на ґрунтовність наявних розвідок, аспект формування цієї компетентності саме у полоністів крізь призму функціонально-стильової диференціації текстів потребує глибшого теоретичного осмислення та практичної розробки.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності перекладацької компетентності майбутніх філологів-полоністів та визначенні ролі текстів різних функціональних стилів у процесі її формування.

Виклад основного матеріалу. У сучасному перекладознавчому дискурсі перекладацька компетентність трактується як інтегративне утворення, що поєднує лінгвістичні, культурологічні та професійні складники. Так, О. В. Москалюк наголошує: «Перекладацьку компетентність

майбутнього фахівця ми розглядаємо як складне інтегроване утворення, що базується на поєднанні лінгвістичних, соціокультурних та спеціальних перекладацьких знань, умінь і навичок, які забезпечують здатність здійснювати адекватну міжкультурну комунікацію, зберігаючи при цьому емоційно-естетичне навантаження та змістову цілісність оригіналу» [3, с. 312].

Подібною позиції дотримується й М. В. Штогрин, яка акцентує увагу на багатокомпонентності цього феномену та необхідності його цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки. Дослідниця підкреслює: «Перекладацька компетентність майбутнього перекладача – це складна багатокомпонентна категорія, яка включає сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності, і складається з системи компетенцій, які формуються та розвиваються в процесі навчання за допомогою спеціально розробленого комплексу вправ» [5, с. 138].

Розширюючи педагогічний аспект означеної проблематики, О. С. Кочубей звертає увагу на психологічні чинники становлення перекладача як особистості. Авторка зазначає: «Перекладацька компетентність – це системна за своїм складом якість фахівця, інтегральна сукупність його загальнокультурних та професійних компетенцій, що забезпечують готовність майбутнього філолога до здійснення якісної перекладацької діяльності за умови сформованості відповідних психологічних новоутворень та особистісних якостей» [2, с. 30].

У контексті функціонально-стильового підходу важливим є визначення І. О. Горошкіна, який розглядає перекладацьку компетентність як багаторівневу систему взаємопов'язаних складників. Зокрема, дослідник підкреслює: «Перекладацьку компетентність ми розглядаємо як складну багаторівневу структуру, що включає систему компетенцій (мовної, мовленнєвої, соціокультурної, компенсаторної, дискурсивної, соціальної та інструментальної), необхідних для здійснення успішної фахової діяльності, пов'язаної з передачею змісту й особливостей стилю тексту засобами іншої мови» [1, с. 10].

Своєю чергою, Д. С. Мужель акцентує на стратегічному та технологічному вимірах перекладацької підготовки, підкреслюючи її міжкультурний характер. Науковиця зазначає: «Перекладацька компетентність – це складна багатокomпонентна структура, яка включає систему взаємопов'язаних компетенцій (мовну, мовленнєву, соціокультурну, спеціальну (технічну), стратегічну та технологічну), що забезпечують готовність майбутнього фахівця до успішного виконання професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації» [4, с. 62].

Розглянуті підходи українських науковців демонструють інтегративне розуміння перекладацької компетентності як системного професійного утворення, що формується в процесі спеціально організованої підготовки. Водночас у польській перекладознавчій традиції означена проблематика набуває подальшого розвитку крізь призму когнітивного та міжкультурного підходів.

Так, К. Нејwowski підкреслює комунікативну природу перекладацької діяльності, визначаючи її як процес міжкультурного посередництва: «Перекладацька компетентність – це специфічний вид комунікативної компетентності, що полягає у вмінні будувати містки між двома культурами та двома мовними системами, що вимагає від перекладача не лише мовної вправності, а насамперед високого ступеня пізнавальної емпатії та вміння оперувати ментальними процесами для досягнення функціональної еквівалентності» [6, с. 76].

Подібну позицію висловлює М. Piotrowska, яка акцентує на стратегічному компоненті перекладацької діяльності: «Перекладацька компетентність є багатовимірним поняттям, що становить сплетіння декларативних та процедурних знань, де ключову роль відіграє стратегічна субкомпетентність, яка дозволяє приймати оптимальні перекладацькі рішення в умовах асиметрії мовних та культурних систем» [7, с. 48].

Своєю чергою, J. Żmudzki розглядає перекладача як експерта міжкультурної комунікації та наголошує на професіоналізації перекладацького процесу: «Суть перекладацької компетентності полягає в професіоналізації процесів трансферу, де перекладач виступає як експерт міжкультурної комунікації, здатний реконструювати інтенцію відправника в новому культурному контексті зі збереженням жанрових параметрів тексту» [8, с. 112].

Таким чином, зіставний аналіз українських і польських наукових підходів засвідчує

спільність концептуальних положень щодо інтегративної, багаторівневої та міжкультурної природи перекладацької компетентності, водночас розширюючи її розуміння через когнітивний та стратегічний виміри.

Отже, аналіз наукових підходів засвідчує єдність дослідників у розумінні перекладацької компетентності як інтегрованої багаторівневої системи знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що формуються в процесі спеціально організованої професійної підготовки та забезпечують ефективну міжкультурну комунікацію з урахуванням стильової специфіки тексту.

У контексті нашого дослідження під перекладацькою компетентністю майбутніх філологів-полоністів розуміємо складне інтегроване професійно-особистісне утворення, що поєднує лінгвістичну, дискурсивну, соціокультурну, стратегічну та технологічну складові й забезпечує готовність до здійснення професійного перекладу текстів різних функціональних стилів із урахуванням явищ міжмовної інтерференції та вимог міжкультурної комунікації.

Визначена структура перекладацької компетентності безпосередньо реалізується у процесі роботи з текстами різної функціонально-стильової належності, оскільки саме стильова специфіка тексту зумовлює вибір перекладацьких стратегій та активізацію відповідних професійних умінь.

Функціонально-стильова диференціація текстів виступає важливим чинником організації перекладацької діяльності, адже кожен стиль характеризується особливою системою мовних засобів, прагматичною спрямованістю та комунікативними завданнями.

Офіційно-діловий стиль вирізняється стандартизованістю, термінологічною точністю та нормативністю формулювань. Його переклад вимагає максимальної однозначності, дотримання правових і адміністративних норм цільової мови та уникнення інтерпретаційної варіативності. Робота з такими текстами активізує насамперед лінгвістичний, термінологічний і технологічний компоненти перекладацької компетентності.

Науковий стиль характеризується логічністю, структурованістю та термінологічною насиченістю. Переклад передбачає збереження смислової точності, аргументаційної послідовності та наукового реєстру. Особливу складність становить інтерференція близькоспоріднених мов, що потребує сформованості дискурсивного й стратегічного компонентів компетентності.

Публіцистичний стиль поєднує інформативність із впливовою функцією, що зумовлює використання експресивних і культурно маркованих засобів. Перекладач має забезпечити не лише передачу змісту, а й відтворення емоційно-прагматичного ефекту тексту, що актуалізує соціокультурний і стратегічний компоненти.

Художній стиль вирізняється образністю та індивідуально-авторською манерою. Його переклад передбачає збереження жанрових параметрів, підтексту й естетичного впливу, що комплексно залучає всі складники перекладацької компетентності, зокрема креативний потенціал перекладача.

Таким чином, переклад текстів різних функціональних стилів виступає не лише навчальним завданням, а системним механізмом формування перекладацької компетентності майбутніх філологів-полоністів. Кожен стиль актуалізує певні її компоненти, забезпечуючи їх поступовий і взаємопов'язаний розвиток у процесі професійної підготовки.

З огляду на це формування перекладацької компетентності майбутніх філологів-полоністів потребує системного та поетапного підходу, що передбачає цілеспрямовану організацію навчального процесу з урахуванням функціонально-стильової специфіки текстового матеріалу. Методична модель має забезпечувати інтеграцію теоретичних знань про особливості стилів із практичним опрацюванням різножанрових текстів у перекладацькому аспекті.

Ефективність формування перекладацької компетентності значною мірою залежить від дотримання певної послідовності роботи з текстом.

Етап 1 – передперекладацький аналіз передбачає визначення функціонального стилю тексту, встановлення його комунікативної мети, аналіз адресата, а також виявлення стильових маркерів і культурно зумовлених елементів. Саме на цьому етапі закладається основа адекватного перекладу, що сприяє розвитку дискурсивного та стратегічного компонентів перекладацької компетентності.

Етап 2 – вибір перекладацької стратегії полягає у визначенні домінантного способу відтворення тексту залежно від його стильової належності: термінологічна точність є пріоритетною для офіційно-ділового й наукового стилів; прагматична адаптація – для публіцистичного; функціональна еквівалентність і стилістична реконструкція – для художнього. Цей етап активізує стратегічний і соціокультурний компоненти перекладацької компетентності.

Етап 3 – реалізація перекладу охоплює безпосередній процес добору адекватних лексичних відповідників, уникнення міжмовної інтерференції, збереження жанрових параметрів тексту та дотримання норм цільової мови. На цьому рівні формуються лінгвістичні та технологічні навички майбутнього перекладача.

Етап 4 – редагування та рефлексія включає самоконтроль, аналіз прийнятих перекладацьких рішень, зіставлення можливих варіантів і обговорення труднощів. Рефлексивна діяльність сприяє розвитку професійної самостійності, відповідальності та здатності до критичного осмислення власної роботи.

У процесі формування перекладацької компетентності майбутніх полоністів доцільним є впровадження варіативної системи вправ, що охоплює як традиційні аналітичні завдання, так і інтерактивні методики. Поряд із зіставними завданнями на виявлення міжмовних розбіжностей та перекладом із розгорнутим коментарем щодо обраної стратегії, особливу увагу варто приділити вправам на «стилістичне перемикання», де студенти адаптують одну й ту саму інформацію під вимоги різних функціональних стилів. Ефективним є використання методу «зворотного перекладу» для перевірки точності передачі термінологічних одиниць у наукових текстах, а також редагування навмисно помилкових перекладів, згенерованих системами машинного перекладу, що розвиває критичне мислення та «мовну пильність».

Інтерактивний складник навчання посилюється через рольове моделювання перекладацьких проєктів, де студенти розподіляють ролі перекладача, термінолога та літературного редактора, працюючи над реальним кейсом. Вагоме місце посідають вправи на пошук і деконструкцію «хибних друзів перекладача» в аудіовізуальному контексті (фрагменти польських новин, подкастів). Особливої уваги заслуговує метод симуляції міжкультурного конфлікту, де через переклад публіцистичного тексту студенти мають розв'язати комунікативну асиметрію. Застосування кейс-методу для моделювання реальних перекладацьких ситуацій (наприклад, переклад офіційного запиту в умовах обмеженого часу) у поєднанні з елементами гейміфікації (змагання на швидкість пошуку стилістичних трансформацій) забезпечує високу мотивацію та сприяє формуванню професійної мобільності майбутніх фахівців. Систематична робота з текстами різних функціональних стилів забезпечує поетапне ускладнення завдань

і сприяє формуванню професійної гнучкості майбутніх філологів-полоністів.

Таким чином, методична організація перекладу різностильових текстів має бути спрямована не лише на відпрацювання мовних навичок, а й на розвиток стратегічного мислення, здатності до аналізу, прогнозування та прийняття перекладацьких рішень в умовах міжкультурної комунікації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано, що формування перекладацької компетентності майбутніх філологів-полоністів є складним інтегративним процесом, який вимагає не лише досконалого володіння мовною системою, а й здатності до гнучкої стилістичної адаптації текстів у межах міжкультурної комунікації. Зіставний аналіз українських і польських наукових підходів дозволив визначити перекладацьку компетентність як багатокомпонентну структуру, що поєднує лінгвістичний, дискурсивний, соціокультурний, стратегічний та технологічний складники.

Доведено, що функціонально-стильова диференціація текстів є визначальним чинником у професійній підготовці полоністів. Кожен із

проаналізованих стилів – офіційно-діловий, науковий, публіцистичний та художній – актуалізує специфічні компоненти компетентності та вимагає від майбутнього фахівця особливих стратегій подолання міжмовної інтерференції, зумовленої близькою спорідненістю української та польської мов.

Запропонована чотириетапна методична модель (передперекладацький аналіз, вибір стратегії, реалізація перекладу, редагування та рефлексія) забезпечує системність навчального процесу. Встановлено, що використання цілеспрямованого комплексу вправ (зіставних, трансформаційних, кейс-методів) сприяє розвитку «мовної пильності» та професійної рефлексії студентів. Це дозволяє майбутнім філологам не лише уникати буквалізму, а й досягати функціональної та прагматичної еквівалентності перекладу.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні впливу цифрових інструментів та корпусних ресурсів на ефективність перекладу різностильових польських текстів, а також у розробці спеціалізованих спецкурсів із галузевого перекладу для філологів-полоністів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Горшкін І. О. Формування перекладацької компетентності майбутніх філологів у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2018. № 3 (137). С. 9–14.
2. Кочубей О. С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Рівнен. держ. гуманітар. ун-т. Рівне, 2016. 336 с.
3. Москалюк О. В. Формування перекладацької компетентності майбутніх фахівців (на матеріалі видатних українських пісень). *Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique : coll. de papiers scient. «ΛΟΓΟΣ»* (Paris, 4 avril 2025). Paris ; Vinnytsia : La Plateforme européenne de la science ; Logos, 2025. С. 312–315. DOI 10.36074/logos-04.04.2025.061.
4. Мужель Д. С. Підготовка майбутніх перекладачів у закладах вищої освіти Франції із використанням особистісно орієнтованих технологій навчання : дис. ... д-ра філос. : 011 / Ун-т Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав, 2023. 288 с.
5. Штогрин М. В. Особливості формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача на основі текстів нафтогазової сфери. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2014. Вип. 119. С. 135–139.
6. Hejnowski K. Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu. Warszawa : PWN, 2004. 216 s.
7. Piotrowska M. Learning to translate. Programowanie dydaktyki przekładu. Kraków : Tertium, 2007. 232 s.
8. Żmudzki J. Holistyczny model tłumaczenia zawodowego. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2008. 280 s.

Войталюк С. В., Шаховал З. І.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 14.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Воловник Валентина Євгенівна,

ORCID ID: 0000-0002-6467-937X

кандидат педагогічних наук, доцент,

професор кафедри електричної інженерії та систем озброєння

Військова академія (м. Одеса)

Кушко Світлана Миколаївна,

ORCID ID: 0009-0007-6162-3251

старший викладач кафедри гуманітарних

та соціально-економічних дисциплін

Військова академія (м. Одеса)

ОСОБЛИВОСТІ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВІЙСЬКОВИХ ВИШАХ

FEATURES OF HUMANITARIAN TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN MILITARY HIGH SCHOOLS

Стаття присвячена актуальній проблемі забезпечення якісної гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах. За аналізом літературних джерел і за власним досвідом було визначено й проаналізовано комплекс особливостей і напрямів гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у військових вишах під час воєнного стану нашої країни і в повоєнний період з метою підвищення результативності освітнього процесу.

До виокремлених особливостей та напрямів гуманітарної підготовки, розвивати які слід починати вже з першого курсу навчання у ВВНЗ, належать такі: розвиток патріотизму майбутніх воїнів, формування внутрішньої спрямованості на захист Батьківщини, особистісний розвиток національної свідомості; забезпечення морально-психологічної стійкості, розвиток волевих якостей, навичок виживання, психологічної самопомоги, внутрішнього переконання і прагнення до перемоги; формування лідерських якостей, управлінських навичок. здатності викликати довіру у підлеглих; ідеологічна підготовленість, розуміння історії і традицій українського війська; прищеплення військово важливих професійне етичних принципів, формування моральних орієнтирів; правова грамотність; здатність використовувати теоретичні гуманітарні знання і професійні вміння у практичних рішеннях і діях під час навчальної і повсякденної діяльності та в майбутньому у службово-бойових умовах.

Синтез визначених особливостей дозволив виявити й обґрунтувати нову якість, нове явище у багатогранній гуманітарній підготовці воїнів – український патріотичний егрегор як потужну енергоінформаційну структуру, що утворюється спільними ідеями, цілями, думками, бажаннями, емоціями, вірою та діями патріотів України.

Ключові слова: гуманітарна підготовка, майбутні офіцери; патріотичний егрегор; колективне біополе, вищий військовий навчальний заклад.

The article is devoted to the urgent problem of ensuring high-quality humanitarian training of future officers in higher military educational institutions. Based on the analysis of literary sources and own experience, a set of features and directions of humanitarian training of future officers in military universities during martial law in our country and in the post-war period was identified and analyzed in order to increase the effectiveness of the educational process.

The identified features and areas of humanitarian training, which should be developed from the first year of study at the military-technical school, include the following: development of patriotism of future soldiers, formation of an internal focus on defending the Motherland, personal development of national consciousness; ensuring moral and psychological stability, development of strong-willed qualities, survival skills, psychological self-help, internal conviction and desire for victory; formation of leadership qualities, management skills, ability to inspire trust in subordinates; ideological preparedness, understanding of the history and traditions of the Ukrainian army; instilling important military professional ethical principles, forming moral guidelines; legal literacy; the ability to use theoretical humanitarian knowledge and professional skills in practical decisions and actions during training and everyday activities and in the future in service and combat conditions.

The synthesis of the identified features allowed us to identify and substantiate a new quality, a new phenomenon in the multifaceted humanitarian training of soldiers – the Ukrainian patriotic egregor as a powerful energy-informational structure formed by common ideas, goals, thoughts, desires, emotions, faith and actions of patriots of Ukraine.

Key words: humanitarian training, future officers; patriotic egregor; collective biofield, higher military educational institution.

Постановка проблеми. Дослідження питання гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у військових вишах набуває все більшої актуальності в сучасний період воєнного стану в нашій країні, оскільки гуманітарна підготовка безпосередньо пов'язана з бойовою, адже саме гуманітарна підготовка забезпечує морально-психологічну готовність воїнів до дій у непередбачуваних бойових умовах і виконання службових завдань.

Організація гуманітарної підготовки курсантів у військових вишах спрямована на формування патріотизму, психологічної стійкості, професійної етики та світогляду майбутніх офіцерів. Вона фокусується на ідеологічному вихованні, забезпеченні захисту суверенітету України, розвитку лідерських якостей, психологічній підготовці до бойових умов, правової грамотності та інтеграції загальнолюдських і національних цінностей. Своєчасність цієї задачі підтверджується запитами держави до якості підготовки майбутніх офіцерів, визначеними у Концепції трансформації системи військової освіти, де серед інших першочергових завдань, які повинні бути реалізованими у період до 2032 року, зазначено «розроблення та імплементація в освітній процес військових навчальних закладів, які здійснюють підготовку військових фахівців для Збройних Сил та інших складових сил оборони, оновлених освітніх програм, спрямованих на формування нового стилю військового лідерства, доброчесності, підвищення рівня практичної підготовки та готовності до професійної діяльності з урахуванням <...> власного досвіду ведення бойових дій Збройними Силами...» [7].

В інформаційно-аналітичному збірнику «Освіта і наука України в умовах воєнного стану» також наголошується на забезпеченні якості фахової освіти, розвитку цифрової освітньої інфраструктури України, зокрема забезпечення широкого технічного доступу до засобів дистанційного й змішаного навчання, розбудови якісного цифрового контенту, забезпечення учасників освітнього процесу девайсами, програмним забезпеченням, відкриттям цифрових освітніх центрів [8, с. 48–49]. Саме цими засобами й забезпечується гуманітарна підготовка курсантів та підтримується поза аудиторною діяльністю кураторів і тьюторів, починаючи з перших курсів навчання у військовому виші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання військово-гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів досліджувались в останні роки у працях багатьох науковців: В. І. Алещенка [1; 10], А. О. Вітченка [3; 10],

О. С. Власюка [4], С. О. Зубченка [6], А. О. Осьодла [3; 10], Ю. Радченка [9], А. М. Сиротенка [10], А. П. Сваричевської [11] та інших.

Так, Ю. Радченко відмітив відсутність кумулятивного ефекту від усіх трансформацій органів військового гуманітарно-наукового та морально-психологічного забезпечення, причинами чого він визначив помилки у виборі основного об'єкту діяльності, схоластичний і формальний підхід та нескінченну розбудову штатних структур, подолати які, на його думку, можна створенням оперативних «кейсів» для реакції на зовнішні та внутрішні виклики [9]. С. О. Зубченко в аналітичній записці наголосив на проблемі недостатнього відображення гуманітарної проблематики в стратегічних безпекових документах України і відмітив, що це потребує виправлення [6, с. 1,4].

А. М. Сиротенко, А. О. Вітченко, А. О. Осьодло та В. І. Алещенко надали фундаментальний аналіз розвитку військово-гуманітарної вищої освіти в Україні та визначили чинники, що впливають на її ефективність, зокрема якість професійно-психологічного відбору на навчання, стимулювання лідерських амбіцій здобувачів, наявність відкритого академічного середовища для вільного обміну думками з військово-гуманітарних проблем та інші [10, с. 48–51].

А. П. Сваричевська встановила, що, модернізаційні перетворення гуманітарної складової частини освітнього процесу нерозривно пов'язані з творчою інноваційною діяльністю професорсько-викладацького складу військових закладів вищої освіти, їхнім умінням проектувати та створювати відповідне гуманітарне освітнє середовище, збагачувати зміст навчання й виховання майбутніх офіцерів новими ідеями, досвідом практичної діяльності військ [11, с. 115–118].

Проте питання аналізу і синтезу особливостей гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах задля підвищення результативності підготовки під час воєнного стану нашої країни окремо ще не досліджувались.

Мета дослідження. Визначити, проаналізувати і синтезувати особливості гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах під час воєнного стану нашої країни і в повоєнний період задля підвищення результативності освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. За висновками дослідників, гуманітарну підготовку курсантів не слід розглядати як тільки їхній загальний

розвиток або вивчення історії та філософії. Сучасні освітяни вважають гуманітарну підготовку стратегічним фундаментом для формування не вузького спеціаліста, а ефективного професіонала з широким кругозором, умінням критично мислити, бачити причинно-наслідкові зв'язки, ставити під сумнів стереотипи.

За аналізом сутності гуманітарної підготовки, літературних джерел з даної теми і за власним досвідом ми виокремили такі особливості та напрями гуманітарної підготовки курсантів військових вишів: розвиток патріотизму; забезпечення морально-психологічної стійкості; формування лідерських якостей; ідеологічна підготовленість; прищеплення військово важливих професійне етичних принципів; правова грамотність; здатність використовувати теоретичні гуманітарні знання і професійні вміння у практичних рішеннях і діях під час навчальної і повсякденної діяльності та в майбутньому у службово-бойових умовах.

Розглянемо визначені особливості докладніше.

Розвиток патріотизму курсантів, починаючись з першого курсу навчання, передбачає насамперед відданість українському народові, формування внутрішньої спрямованості на захист Батьківщини, її територіальної цілісності, підтримання суверенітету України, особистісний розвиток національної свідомості.

Забезпечення морально-психологічної стійкості майбутніх офіцерів ЗСУ передбачає формування стресостійкості у курсантів, розвиток вольових якостей, навичок виживання, здатності до психологічної самопомогі в екстремальних умовах бойових дій, внутрішню переконаність і прагнення до перемоги, а також стійкості до психологічного впливу ворожої пропаганди.

Формування лідерських якостей у курсантів також повинно починатися з першого курсу навчання і охоплювати не тільки управлінські навички і психологічну загартованість, але й здатність викликати довіру у підлеглих завдяки високому рівню фахових знань і військово-професійних компетентностей та вмінню швидко приймати рішення та адекватно діяти в нестабільних умовах.

Ідеологічна підготовленість майбутніх офіцерів передбачає знання і розуміння історії і традицій українського війська; вміння роз'яснювати державну політику в галузі оборони, геополітичні обставини; здатність з ідейних позицій об'єднати військовий колектив.

Прищеплення курсантам військово важливих професійне етичних принципів повинно відбуватися на основі формування моральних орієнтирів,

відповідних принципам військової служби, зазначеним у статутах ЗСУ, та Законам України.

Правова грамотність майбутніх офіцерів ЗСУ передбачає знання статутів ЗСУ, норм Міжнародного гуманітарного права, передусім щодо правил ведення війни, та здатність роз'яснювати їх підпорядкованому військовому колективу.

Здатність використовувати теоретичні гуманітарні знання і професійні вміння у практичних рішеннях і діях під час навчальної і повсякденної діяльності та в майбутньому у службово-бойових умовах формується у майбутніх офіцерів упродовж всього процесу їхньої підготовки у ВВНЗ і навіть у подальшому за принципом «Навчання впродовж всього життя» на основі тих знань, умінь, навичок і компетентностей, які вони отримали у військовому виші, та вихованої в них внутрішньої особистої переконаності та впевненості в необхідності цього.

Вивчення літературних джерел засвідчило, що більшість авторів, аналізуючи військово-гуманітарну підготовку, прагнуть її диференціювати, розчленити на локальні складові, що власне й потребує процес аналізування, наприклад, у фундаментальних дослідженнях [1; 3; 10] за структурними компонентами (концептуальний, цільовий, змістовий, технологічний, результативний), за напрямками (філософсько-методологічний, освітньо-виховний, психологічний, нормативно-правовий, соціально-просвітницький, науково-дослідницький) [10, с. 49–50], або, як у прикладних чи методичних дослідженнях [9; 11], за окремими параметрами, наприклад, за поданими вище основними особливостями і напрямками гуманітарної підготовки.

Проте протилежний аналізу і невідривний від нього процес синтезу, інтеграції локальних складових з утворенням нової якості більш високого порядку залишався, як правило, поза увагою.

Якщо придивитись до сутності виокремлених особливостей гуманітарної підготовки, то можна відмітити, що кожна з них базується на внутрішніх особистісних переконаннях, волі, емоціях, думках, морально-етичних цінностях, загальнолюдських і національних, які присутні у кожного з великої кількості воїнів, майбутніх та діючих. Але проявляються зазначені внутрішні якості, в основному, у зовнішньому оточенні, у колективному середовищі, і тим яскравіше проявляються, чим сильнішим, тобто якісно і кількісно більшим, є це середовище, що їх сприймає й активно підтримує.

Відтак, синтез визначених особливостей

наголошує на появі нової якості у цього багатогранного явища – гуманітарної підготовки воїнів, якості, що характеризується виникненням у великої групи людей, які мають близькі цілі, емоції, думки та вірування, тобто, за Карлом Гюставом Юнгом [12], утворюють спільне колективне підсвідоме, певного енерго-інформаційного поля, яке, зі свого боку, також має вплив на кожного, хто до нього підключений. Таке явище вже багато століть з давніх давнин має свою назву – егрегор, наприклад, егрегор сім'ї, народу, шанувальників бренду, релігійної громади тощо.

Термін «егрегор» запозичений з езотерики і з грецької означає «неспаний». Дослідники цього явища зазначають, що «люди-прихильники однакової ідеї можуть заряджати один одного, їм цікаво разом, адже для того, щоб енергія почала діяти, необхідне саме об'єднання з одностудцями» [2].

На думку фізика Е. Мартона, егрегор нагадує ауру, але не індивідуальну, а колективну, притаманну групі людей, об'єднаних спільними інтересами та ідеями.

За Л. Бованьком, егрегор – це «інформаційне енергетичне утворення, яке утворюється внаслідок виникнення людських ідей. Для появи цієї нематеріальної суті необхідна якась загальна концепція, а для розвитку – емоції, енергія та почуття людей» [2].

Таким чином, егрегор – це та сила, яка стоїть за людиною. А в сучасних умовах військового стану нашої країни його можна назвати «український патріотичний егрегор».

Отже, український патріотичний егрегор – це невидиме енергетичне групове біополе або «облако», яке створюється думками, емоціями та віруваннями українських патріотів та починає впливати на них за зворотним зв'язком, підживлюючи або спрямовуючи їхні дії в рамках спільних ідей; це як колективна «душа», яку генерують одностудці і яка живе своїм життям, доки її живлять.

Дослідники цього явища стверджують, що справа в сучасному науковому дискурсі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2019. № 2 (42). С. 5–11. URL: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2019.0.5-11>

2. Бованько Л. Що таке егрегор і як з ним працювати? URL: <https://www.antikrizis.org/shho-take-egregor-i-yak-z-nim-pracyuvati/>

3. Вітченко А. О., Осьодло В. І. Розвиток системи вищої військової освіти України в контексті сучасних трансформаційних змін. *Наука і оборона*. 2019. № 2. С. 44–50. URL: <https://doi.org/10.33099/2618-1614-2019-7-2-44-50>

4. Власюк О. С. Національна безпека України: еволюція проблем внутрішньої політики : вибр. наук. праці. Київ : НІСД, 2016. 528 с.

5. Джокко В. Стратегія і тактика лідерства. Київ, 2021. 367с.

головним принципом егрегора є такий: «що більше людей залучено і що сильніше їхні емоції, то потужніше егрегор. Як тільки люди перестають думати про ідею, егрегор слабшає і може зникнути» [2].

І дійсно, на початку повномасштабної російсько-української війни у людей були дуже сильні емоції і український патріотичний егрегор був дуже потужним, але з часом, з втратами, зі зростанням втомленості людей український патріотичний егрегор став послаблюватися.

Відтак, одна з головних задач гуманітарної підготовки з першого курсу навчання у ВВНЗ полягає в забезпеченні емоційного підключення майбутніх воїнів до українського патріотичного егрегора як потужної енергоінформаційної структури, створеної думками, бажаннями, емоціями, вірою та діями патріотів України.

Висновок. Визначено й проаналізовано комплекс особливостей і напрямів гуманітарної підготовки майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах під час воєнного стану нашої країни і в повоєнний період з метою підвищення результативності освітнього процесу. Синтез визначених особливостей дозволив виявити й обґрунтувати нову якість, нове явище у багатогранній гуманітарній підготовці воїнів – український патріотичний егрегор як потужну енергоінформаційну структуру, що утворюється спільними ідеями, цілями, думками, бажаннями, емоціями, вірою та діями патріотів України.

Подальші пошуки автори планують вести в напрямі поглиблення теоретичних досліджень щодо нового феномену – українського патріотичного егрегора та розробки й впровадження в освітній процес ВВНЗ нових практичних методів забезпечення емоційного підключення майбутніх офіцерів до енергетичного біополя, створеного українськими патріотами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алещенко В. І. Гуманітарна освіта й військова

6. Зубченко С. О. Гуманітарна складова у стратегічних документах із національної безпеки України. *Аналітична записка. Серія «Гуманітарний розвиток»*. Київ : Нац. ін-т стратег. дослідж. 2019. № 3. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2019-12/analit-zubchenko-humanitarian-policy-3-2019-1.pdf>
7. Концепція трансформації системи військової освіти в Україні, затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 15.12.1997 № 1410 «Про створення єдиної системи військової освіти» (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2022 р. №1490).
8. Освіта і наука України в умовах воєнного стану : науково-аналітичний збірник. Київ : МОНУ ІОА. 2023. 64 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>
9. Радченко Ю. Чому не спрацьовує МПЗ та військова гуманітарна наука? *Хвиля*. URL: <https://analytics.hvylya.net/215401-chomu-ne-spracovuye-mpz-ta-viyskova-gumanitarna-nauka>
10. Розвиток військово-гуманітарної вищої освіти в Україні: від усвідомлення пріоритетності до концептуалізації / А. М. Сиротенко та ін. *Наука і оборона. Розвиток теорії та методології*. 2020. № 4. С. 46–52. URL: <https://nio.nuou.org.ua/article/view/225982/269573#:~:text>
11. Сваричевська А. П. Гуманітарна підготовка майбутніх офіцерів у контексті модернізаційних перетворень вищої військової школи. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2021. № 95. С. 113–119.
12. Читанка з філософії. У 6 книгах. Кн. 6: Зарубіжна філософія ХХ століття. Юнг К. Архетипи колективного несвідомого. Київ : Довіра, 1993. С. 26–29.

Воловник В. С., Кушко С. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Волошина Оксана Володимирівна,
ORCID ID: 0000-0002-7679-9555
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Вінницький національний аграрний університет

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ЕЛЕКТРИЧНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ

METHODS OF FORMING LINGUISTIC AND SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING A FOREIGN LANGUAGE IN THE TRAINING OF ELECTRICAL ENGINEERING SPECIALISTS

В статті досліджено лінгвосоціокультурні компетентності фахівців з електричної інженерії як особливий комунікативний процес, що має свої характерні відмінності, умови організації та перебігу. Набуття кваліфікації з електроенергетики, електротехніки та електромеханіки вимагає опанування великого обсягу сучасної технічної документації закордонних виробників техніки та дослідників, що неможливо без вивчення іноземної мови. В процесі формування професійних навичок для фахівців з електричної інженерії, необхідно виділити необхідність: креативного та аналітичного мислення, технологічну грамотність, допитливість і здатність до навчання протягом усього життя, стійкість, гнучкість і адаптивність, системне мислення, вміння працювати зі штучним інтелектом і великими даними, мотивація і самосвідомість, а також управління талантами та ефективна взаємодія з персоналом. Вивчення іноземної мови фахівцями з електричної інженерії, повинна включати диференційований підхід до навчання, який враховує різноманітність інженерної діяльності та потреби фахівців у використанні іноземної мови в конкретних професійних контекстах. Професійна іншомовна освіта фахівців з електричної інженерії включає в себе навчання іноземним мовам з акцентом на розвиток професійних компетенцій, необхідних для ефективної міжкультурної та професійної комунікації. В структурі професійно-ціннісних орієнтацій фахівців з електричної інженерії виділено компоненти: когнітивний (цінності-знання), емоційно-особистісний (цінності-якості), рефлексивно-діяльнісний (цінності-відносини). Когнітивний компонент професійно-ціннісних орієнтацій фахівців з електричної інженерії включає володіння інформацією про зміст і сутність професії та професійних цінностей, а також особистісну спрямованість професійно-ціннісних орієнтацій. Емоційно-особистісний компонент професійно-ціннісних орієнтацій студентів характеризує сукупність якостей, динаміку емоцій і почуттів майбутніх фахівців з електричної інженерії стосовно професії. Рефлексивно-діяльнісний компонент професійно-ціннісних орієнтацій фахівців з електричної інженерії відображає практичний, дієвий, регулятивний характер професійних орієнтацій особистості. Теоретична підготовка включає: вивчення спеціальної та науково-технічної літератури; реалізацію в навчанні компетентнісного, аксіологічного, комунікативно-діяльнісного підходів; формування наукових шкіл; організацію виставок; самоосвіту; мікродослідження. Практична підготовка включає: використання потенціалу практичних занять; проходження загальноінженерної, навчальної та виробничої практики; науково-дослідницьку роботу студентів. Введення в навчання тренінгів, ігор, інтерактивних методів: використання елементів тренінгу (тренінг з професійної затребуваності, адаптаційні тренінги, тренінги-семінари), використання навчальних ігор, дискусії, обговорення проблемних ситуацій (займи позицію, шкала думок, дерево рішень, «аналіз казусів»).

Ключові слова: лінгвосоціокультурні компетентності, міжкультурна комунікація, полікультурне спілкування, іноземна мова, електрична інженерія.

The article examines the linguistic and sociocultural competences of specialists in electrical engineering as a special communicative process that has its own characteristic differences, conditions of organization and progress. Acquiring a qualification in electrical engineering, electrical engineering and electromechanics requires mastering a large volume of modern technical documentation of foreign equipment manufacturers and researchers, which is impossible without learning a foreign language. In the process of forming professional skills for specialists in electrical engineering, it is necessary to highlight the need for: creative and analytical thinking, technological literacy, curiosity and the ability to learn throughout life, resilience, flexibility and adaptability, systems thinking, the ability to work with artificial intelligence and big data, motivation and self-awareness, as well as talent management and effective interaction with personnel. Learning a foreign language by specialists in electrical engineering should include a differentiated approach to learning that takes into account the diversity of engineering activities and the needs of specialists in using a foreign language in specific professional contexts.

Professional foreign language education of electrical engineering specialists includes learning foreign languages with an emphasis on the development of professional competencies necessary for effective intercultural and professional communication. In the structure of professional value orientations of electrical engineering specialists, the following components are distinguished: cognitive (values-knowledge), emotional-personal (values-quality), reflexive-active (values-relationships). The cognitive component of professional value orientations of electrical engineering specialists includes the possession of information about the content and essence of the profession and professional values, as well as the personal orientation of professional value orientations. The emotional and personal component of professional and value orientations of students characterizes the set of qualities, the dynamics of emotions and feelings of future specialists in electrical engineering in relation to the profession. The reflexive and active component of the professional and value orientations of electrical engineering specialists reflects the practical, effective, regulatory nature of the professional orientations of the individual. Theoretical training includes: study of special and scientific and technical literature; implementation of competency-based, axiological, communicative-activity approaches in education; formation of scientific schools; organization of exhibitions; self-education; micro research. Practical training includes: using the potential of practical classes; completion of general engineering, educational and production practice; research work of students. Introduction of trainings, games, interactive methods into training: use of training elements (training on professional demand, adaptation trainings, training seminars), use of educational games, discussions, discussion of problem situations (take a position, opinion scale, decision tree, "case analysis").

Key words: linguistic, sociocultural competencies, intercultural communication, multicultural communication, foreign language, electrical engineering.

Постановка проблеми. Необхідність формування лінгвосоціокультурної компетентності як важливе явище життя сучасного суспільства, та особливий феномен політичних, соціальних і, безумовно, освітніх прагнень займає особливе місце у світових процесах розвитку соціуму. Для нашої країни даний феномен завжди був вагомим в історичному контексті. Як країна, яка історично підтримує активні економічні та політичні зв'язки, наша держава завжди шукала можливі шляхи та орієнтири в побудові ефективних комунікацій, що ведуть до результативних дій і рішень.

Традиційно освіта розглядається дослідниками як особлива форма трансляції культури. Лінгвосоціокультурна компетентність в даному випадку являється необхідним засобом, нагально необхідним в освітній практиці взагалі і у виховному середовищі університету, зокрема.

В сучасному світі поглиблюються міжнародні політичні, економічні, освітні та культурні обміни. Знаходячись на шляху вступу до Європейського Союзу, Україна все більше зближується з не тільки з країнами які входять до його складу, але й з країнами інших континентів в соціально-політичній, торговельній, культурній, економічній, освітній сферах.

Також, Україна та країни Європейського Союзу поглиблюють і розвивають стратегічне співробітництво в різних галузях, та все більше взаємодіють у таких сферах, як політика, економіка, культура та освіта. Таке поглиблення взаємодії, особливо на культурному та освітньому рівнях, підкреслює важливість розвитку навичок лінгвосоціокультурної компетентності для населення в цілому і молоді, яка навчається, зокрема.

Лінгвосоціокультурна компетентність для фахівців з електричної інженерії – це особливий комунікативний процес, що має свої характерні відмінності, умови організації та перебігу.

Професійний зміст лінгвосоціокультурної компетентності для фахівців з електричної інженерії включає різні аспекти, пов'язані зі спілкуванням людей, що представляють різні культури. Майбутнім фахівцям з електричної інженерії, цілком можливо, доведеться володіти терміносистемою, знати діловий етикет, норми безпеки праці та юридично-правові стандарти, прийняті у країні замовника, вміти інтерпретувати одиниці вимірювання, технічні символи, та види маркування обладнання, які відрізняються в різних країнах, культури роботи в одній організації, взаємодії при роботі на рівні державної структури тощо.

Отже, нагальної необхідності набуває лінгвосоціокультурна компетентність, міжкультурні комунікації, що включають глибоке знання культури своєї країни і знання культури та мови представників інших країн. Вміння та навички спілкування, що передбачають грамотну взаємодію не тільки з представниками своєї, але й інших культур. Толерантність, яка виражається в терпимості та зацікавленості в ситуації спілкування, при цьому зберігається власна ідентичність і стійкість до впливу з боку представників іншої культури. Навички лінгвосоціокультурної компетентності – це унікальне конкретне вираження міжкультурної комунікативної компетенції, під якою розуміється здатність людини ефективно використовувати мовні та немовні засоби для спілкування, розуміння та адаптації до різних культурним традиціям у міжкультурних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

В сучасних публікаціях закордонних та українських науковців наведено процес формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення іноземної мови. Дослідження теоретичних та прикладних підходів до формування професійної компетентності в іномовному середовищі та формування лінгвосоціокультурної компетентності наведено в публікаціях таких вчених, як Волошина О. (2024) [2], Кравець Р. А. (2020) [8], Можаровська О. Е. (2020) [23], Кужельс М., Жерліцин Д., Нечипоренко А., Лутковська С., Мазур Г. (2023) [38].

Особлива увага приділяється дослідженням методів навчання іноземної мови у роботах таких авторів, як Довгань Л. І. (2009) [15], Сіладі В. В., Берта Е. Т., Холод І. В. (2024) [24], Капранов О., Волошина О. (2023) [28]. Характерні особливості організації професійно-орієнтованого навчання при підготовці фахівців з електричної інженерії наведено у публікаціях таких науковців, як Белкін І. В., Гонтарук Я. В., Трапаїдзе С. М. (2022) [1], Ковальова К. В. (2017) [17], Купчук І. М., Гонтарук Я. В., Присяжнюк Ю. С. (2022) [19]. Але, ми можемо відмітити недостатність наукових розробок з дослідження методів формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення іноземної мови безпосередньо при підготовці фахівців галузі електричної інженерії.

Мета статті. Метою статті є дослідження методів формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення іноземної мови при підготовці фахівців з електричної інженерії.

Методи та методика дослідження. В процесі написання публікації використовувались наступні методи дослідження: загальнонаукові методи – аналіз, синтез, моделювання, класифікація; теоретичні методи – вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури, аналіз освітньо-професійної програми спеціальності електрична інженерія; емпіричні методи, серед яких спостереження, опис, метод оцінки.

Виклад основного матеріалу. Сучасна професійна освіта фахівців з електричної інженерії є сферою яка динамічно розвивається, та перебуває під впливом як глобальних, так і локальних тенденцій. Набуття кваліфікації з електроенергетики, електротехніки та електромеханіки вимагає опанування великого обсягу сучасної технічної документації закордонних виробників техніки та дослідників, що неможливо без вивчення іноземної мови. Вивчення іноземної мови в нашій країні стає все більш важливим в світлі глобалізації та

інтеграції у світовий освітньо-професійний простір, що пов'язано з необхідністю підготовки фахівців, які володіють іноземними мовами на рівні міжнародних стандартів і здатні ефективно взаємодіяти в міжкультурній та професійній комунікації. Важливо відмітити, що питання професійної іноземної освіти фахівців з електричної інженерії стають актуальними психолого-педагогічними проблемами, що пов'язано з тим, що вивчення іноземної мови фахівцями з електричної інженерії має вирішальне значення для формування конкурентоспроможних кадрів, здатних адаптуватися до вимог сучасного міжнародного ринку праці.

В процесі формування професійних навичок для фахівців з електричної інженерії, необхідно виділити необхідність: креативного та аналітичного мислення, технологічну грамотність, допитливість і здатність до навчання протягом усього життя, стійкість, гнучкість і адаптивність, системне мислення, вміння працювати зі штучним інтелектом і великими даними, мотивація і самосвідомість, а також управління талантами та ефективна взаємодія з персоналом. В зв'язку з чим в освітній практиці фахівців з електричної інженерії потрібна інтеграція іноземних мов у професійні дисципліни, що дозволить студентам не тільки набути мовних навичок, але й розвинути необхідні лінгвосоціокультурні компетентності для успішної кар'єри в умовах глобальної економіки.

Вивчення іноземної мови є складним і багатограним процесом, який включає не тільки безпосередньо вивчення мови, але й розвиток міжкультурних навичок. Згідно з сучасними дослідженнями, успішне володіння іноземною мовою вимагає розуміння соціальних та культурних аспектів, пов'язаних з носіями мови.

Згідно з теорією Волошиної О., вивчення іноземної мови – це галузева науково-практична область з генеруючою здатністю і з сучасно-актуальною єдиною науково-теоретичною платформою, яка досягається шляхом формування комунікативної компетентності у студентів [2, с. 79–90].

Кравець Р. А. також вважає, що навчання іноземної мови має підвищити не тільки мовні навички, але й культурну обізнаність студентів, щоб вони могли активно брати участь у міжкультурному діалозі. Для чого, особливу увагу необхідно приділяти педагогічному проектуванню технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців [18, с. 210–211].

Капранов О. розглядаючи потенціал іншомовної освіти, включає чотири основні аспекти:

пізнавальний, розвивальний, виховний і навчальний, що робить іншомовне навчання більш широким, визначаючи його важливою частиною загального культурного поля. Такі багатогранні аспекти складають основоположну базу для формування у студентів готовності до дії в багатомовному середовищі [33, с. 49–52].

Отже, на думку багатьох науковців, іноземна мова виступає не тільки засобом комунікації, але й ключовим інструментом освоєння культури, а також способом формування особистісних якостей студентів. Такий підхід базується на тріаді «мова – культура – особистість», де мова відіграє головну роль.

Отже, ми можемо визначити процес вивчення іноземної мови як багатоаспектне явище, що об'єднує освітні, культурні та особистісні складові, оскільки іншомовна підготовка конкурентоспроможного фахівця з електричної інженерії характеризується інтеграцією загальнокультурної та професійної підготовки, розвитком особистісних якостей, прагненням до самореалізації та використанням передових технологій навчання. При цьому, дана підготовка повинна створювати умови для персоналізованої освітньої траєкторії, що враховує здібності та мотиви студента, а також формування вміння адекватно реагувати в різних ситуаціях іншомовного спілкування. Також, це підтверджує ідею про те, що іншомовна освіта виходить за рамки традиційного вивчення мови і стає важливим інструментом підготовки фахівців до успішної професійної діяльності.

В наукових публікаціях авторами [1; 3; 9; 11; 17; 18; 22; 23; 26] зазначено, що іншомовна освіта передбачає цілеспрямований процес навчання іноземної мови з акцентом на її практичному використанні у професійній сфері, а також на розвитку необхідних мовленнєвих і комунікативних навичок у всіх її видах і проявах. Вивчення іноземної мови розглядається як складний процес, що включає в себе не тільки освоєння лінгвістичних аспектів, але й розуміння мови як соціальної практики, що сприяє створенню та інтерпретації смислів у професійному та культурному контекстах. Тим самим автори підкреслюють важливість розвитку лінгвосоціокультурні компетентності, що формує у студентів навички ефективної комунікації в мультикультурному та багатомовному контексті.

Такий багатогранний підхід до освітнього процесу підкреслює його комплексний характер, який вимагає інтеграції різних методів і методологічних навичок. З точки зору системного аналізу, освіту можна розглядати як динамічну

систему, що складається з взаємопов'язаних елементів – цілей, змісту, методів, процесів і результатів навчання, які повинні бути узгоджені та спрямовані на вирішення конкретних завдань, що підкреслює необхідність цілеспрямованого проектування освітніх програм, що враховують як соціальні потреби, так і індивідуальні особливості студентів.

Процес вивчення іноземної мови в даному контексті, означає будь-яку зміну в поведінці, знаннях, інформації, розумінні, світогляді, системі цінностей або вміннях і навичках. Вивчення іноземної мови може здійснюватися за певних умов, таких як: цілеспрямованість, планування, послідовність навчальних дій, розробка моделей навчання з чітко визначеними цілями, вибір форми навчання та реалізація методики. Таким чином, навчання – це спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії педагога і студентів, в процесі якого здійснюється їх виховання і розвиток, а також оволодіння знаннями, вміннями і навичками [4, с. 29–32; 5, с. 530–533; 10, с. 220–224; 14, с. 76–78; 15, с. 23–24].

В наукових публікаціях педагогічного спрямування авторами [6; 7; 8; 12; 13; 16; 18; 24; 25; 28; 33] під навчанням розуміють – цілеспрямований, систематичний, організований процес отримання знань, умінь, навичок, а освіта – це результат навчання особистості. Тому, ми можемо розмежувати визначення навчання і освіти. Освіта має більш широке поняття і тісно пов'язана з навчанням. Прийнято вважати, що освіта – це процес передачі знань (за нього відповідальний викладач і заклад освіти), а навчання – це процес отримання знань (за нього відповідальний студент і викладач – розробник курсу дисципліни).

На думку авторів [19; 20; 21; 27; 29; 36; 37] професійна освіта являється важливою складовою в системі освіти, а при її розвитку слід враховувати: національний досвід і світові тенденції; процес інтеграції освіти, науки, техніки і виробництва; розвиток тенденцій креативності професійної освіти; а також взаємодію освітнього ринку з ринком праці. Таким чином, професійна освіта формує фахівців з електричної інженерії для нового якісного рівня інноваційного та професійного потенціалу країни, здатного надати абсолютно новий імпульс трансферту технологій у стратегічному розвитку держави.

Дані підходи та точки зору підкреслюють критичну важливість професійної іномовної освіти у підготовці майбутніх фахівців з електричної інженерії, здатних ефективно

функціонувати в міжнародному середовищі. І тому, ми можемо визначити професійну освіту як системно організований масив навчальної інформації та способів формування компетенцій фахівців з електричної інженерії. В визначення професійного навчання необхідно також включити підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців. Воно передбачає внесення змін у мислення, знання та дії студентів, що робить даний процес необхідним для вирішення широкого спектру професійних завдань.

Вивчення іноземної мови фахівцями з електричної інженерії, повинна включати диференційований підхід до навчання, який враховує різноманітність інженерної діяльності та потреби фахівців у використанні іноземної мови в конкретних професійних контекстах. Тобто, освіта повинна передбачати навчання мовних навичок, необхідних для виконання різних видів інженерної роботи, таких як виробничо-технологічна, проектно-конструкторська, науково-дослідна та організаційно-управлінська діяльність. Такий підхід дозволить не тільки поглибити мовні навички студентів, а й інтегрувати їх у професійну діяльність, формуючи у майбутніх фахівців здатність до гнучкого застосування мови в різних професійних ситуаціях. Основним аспектом даного підходу є створення завдань, що імітують реальні сценарії професійного життя. Вони повинні містити проекти, що передбачають спільну роботу над вирішенням актуальних інженерних завдань, групові обговорення, роботу в малих командах і презентації. Таким чином, студенти активно застосовують іноземну мову в процесі роботи, покращуючи не тільки мовні компетенції, а й розвиток критичного мислення, адаптивності до змін і міжкультурної комунікації [18, с. 210–211; 30, с. 84–86; 31, с. 79–80; 32, с. 332–235].

Таким чином, виходячи з наведених науково-педагогічних досліджень, ми можемо відмітити, що професійна іншомовна освіта фахівців з електричної інженерії включає в себе навчання іноземним мовам з акцентом на розвиток професійних компетенцій, необхідних для ефективною міжкультурної та професійної комунікації. Професійна іншомовна освіта охоплює аспекти вивчення мови, культурні контексти, міжкультурні навички, а також вимагає інтеграції знань з професійними та особистісними якостями, що робить її важливим інструментом підготовки конкурентоспроможних кадрів у технічних галузях.

Авторами в публікаціях [6; 7; 8; 12; 13; 16; 18; 24; 25; 28; 33] наведені дослідження

професійно-ціннісних орієнтацій студентів. Ціннісні орієнтації фіксують внутрішню схильність, прагнення особистості на когнітивному (раціональному), афективному (емоційному) і конативному (поведінковому) рівнях.

Професійні ціннісні орієнтації фахівців з електричної інженерії ми можемо розглядати як цілісно-особистісне формування, що відображає сформовану систему знань і ціннісне ставлення до професії, готовність реалізуватися у професійній діяльності відповідно до цінностей, значущих для особистості і суспільства.

Виходячи з цього, у структурі професійно-ціннісних орієнтацій фахівців з електричної інженерії ми можемо виділити такі компоненти: когнітивний (цінності-знання), емоційно-особистісний (цінності-якості), рефлексивно-діяльнісний (цінності-відносини) [18, с. 210–211; 34, с. 98–102; 35, с. 56–58].

Когнітивний компонент професійно-ціннісних орієнтацій фахівців з електричної інженерії включає володіння інформацією про зміст і сутність професії та професійних цінностей, а також особистісну спрямованість професійно-ціннісних орієнтацій.

Емоційно-особистісний компонент професійно-ціннісних орієнтацій студентів характеризує сукупність якостей, динаміку емоцій і почуттів майбутніх фахівців з електричної інженерії стосовно професії.

Рефлексивно-діяльнісний компонент професійно-ціннісних орієнтацій фахівців з електричної інженерії відображає практичний, дієвий, регулятивний характер професійних орієнтацій особистості.

Цінності-знання – теоретико-методологічні знання, представлені у вигляді теорій розвитку особистості, закономірностей і принципів побудови та функціонування професійної діяльності. Оволодіння фахівцями з електричної інженерії певними знаннями дозволяє орієнтуватися в професійній інформації, вирішувати технологічні завдання на рівні сучасної теорії та технології.

Цінності-якості – пов'язані між собою індивідуальні, комунікативні, діяльнісно-професійні та поведінкові якості особистості. Цінності-якості відображаються в здібностях студентів: здатності програмувати свою діяльність, передбачати її результат, співвідносити свої цілі та дії з цілями та діями інших.

Цінності-відносини – особистісно-професійна позиція як сукупність відносин суб'єктів, ставлення до себе і власної професійної діяльності.

За ступенем сформованості ціннісних орієнтацій студентів ми можемо зробити висновок про етапи розвитку особистості, саме даний факт обумовлює те, що в психологічній науці ціннісні орієнтації прийнято вважати одним з важливих компонентів структури освіти студентів [18, с. 210–211; 38, с. 25–26; 39, с. 78–80; 40, с. 126–129].

Формування у фахівців з електричної інженерії ціннісного ставлення до професійної діяльності і як самоцінності – це тривалий процес, що передбачає цілеспрямовану роботу протягом усього навчання в університеті за даним напрямком. Аналіз сучасної практики підготовки фахівців з електричної інженерії дозволяє нам виділити найважливіші з них: теоретична і практична підготовка, введення в навчання тренінгів, ігор, інтерактивних методів.

Теоретична підготовка включає: вивчення спеціальної та науково-технічної літератури; реалізацію в навчанні компетентнісного, аксіологічного, комунікативно-діяльнісного підходів; формування наукових шкіл; організацію виставок; самоосвіту; мікродослідження.

Практична підготовка включає: використання потенціалу практичних занять; проходження загальноінженерної, навчальної та виробничої практики; науково-дослідницьку роботу студентів.

Введення в навчання тренінгів, ігор, інтерактивних методів: використання елементів тренінгу (тренінг з професійної затребуваності, адаптаційні тренінги, тренінги-семінари), використання навчальних ігор, дискусії, обговорення проблемних ситуацій (займи позицію, шкала думок, дерево рішень, «аналіз казусів»).

Позанавчальна діяльність включає: організацію дискусійних клубів, інтернет-конференції, дні відкритих дверей тощо.

Отже, процес формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення іноземної мови при підготовці фахівців з електричної інженерії ми можемо запропонувати з урахуванням аксіологічного, особистісно-орієнтованого, індивідуально-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного та полікультурного підходів, що дозволяє за допомогою створення педагогічних умов і послідовної реалізації когнітивно-гносеологічного, емоційно-особистісного та рефлексивно-діяльнісного етапів забезпечити позитивну динаміку у формуванні професійно-ціннісних орієнтацій студентів.

Аксіологічний підхід базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії

сенсожиттєвих питань з позицій позитивнотворчих цінностей, впливу якісного вибору цінностей на формування ціннісних орієнтирів особистості, на розвиток її духовного, морального і творчого начал, на ціннісні результати у всіх сферах життєдіяльності [18, с. 210–211; 38, с. 25–26; 41, с. 236–240; 42, с. 62–66; 43, с. 19–22].

Здійснення особистісно-орієнтованого підходу до формування інноваційно-освітнього середовища в закладі вищої освіти полягає в цілеспрямованому залученні до процесу професійного становлення потенційних можливостей студента як суб'єкта, особистості, індивідуальності; у впровадженні гуманістичної парадигми освітнього процесу в університеті.

Індивідуально-діяльнісний підхід передбачає, що в центрі навчання знаходиться студент (його мотиви, цілі, психологічний тип) [18, с. 210–211; 38, с. 25–26; 41, с. 236–240; 42, с. 62–66; 43, с. 19–22].

Комунікативно-діяльнісний підхід передбачає не просто засвоєння знань, а й оволодіння певними видами професійної діяльності – пізнавальною, ціннісно-орієнтовною, перетворювальною, комунікативною та естетичною – в єдності.

Компетентнісний підхід у контексті вивчення іноземної мови базується на формуванні компетентності майбутніх фахівців з електричної інженерії, що відображає їх знання, вміння, навички, професійно важливі якості та ціннісні орієнтації [18, с. 210–211; 38, с. 25–26; 41, с. 236–240; 42, с. 62–66; 43, с. 19–22].

Полікультурний підхід ми можемо розглядати як спрямованість змісту освіти і виховання на формування у студентів готовності до усвідомленого вибору культурних цінностей і продуктивної діяльності в умовах культурного різноманіття суспільства.

Таким чином, ми можемо відмітити, що фахівці з електричної інженерії відрізняються особливою орієнтацією на наукову та технологічну сферу. Їх основним завданням є набуття необхідних професійних навичок і знань, що відповідають вимогам ринку праці. Тому, вивчення іноземної мови повинно бути спрямовано саме на задоволення даних потреб.

Основна відмінність полягає в тому, що іноземна мова виступає інструментом комунікації в науковій сфері і необхідна для осмислення та відтворення наукового і технічного змісту. Таким чином, основною метою навчання є формування здатності вільно спілкуватися на професійному рівні і правильно інтерпретувати тексти технічного спрямування.

Основні завдання викладання іноземної мови для фахівців з електричної інженерії включають:

- оволодіння спеціальною термінологією та базовими поняттями в галузі техніки та технологій;
- вміння сприймати та відтворювати науковий матеріал іноземною мовою;
- здатність вступати в діалоги та дискусії на наукові теми;
- розуміння технічних інструкцій та посібників іноземною мовою;
- можливість представляти власні ідеї та досягнення на міжнародній арені.

Наведені завдання вимагають особливої уваги до змісту та вибору відповідного навчального матеріалу.

При відборі навчального матеріалу особливе значення мають два аспекти:

- відповідність тематиці дисциплін, що вивчаються (тексти і завдання повинні відображати теми, близькі майбутній професійній діяльності студентів);
- актуальність матеріалу (джерела інформації повинні бути сучасними та відповідати сучасному стану науки і техніки).

Для формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення іноземної мови при підготовці фахівців з електричної інженерії необхідно вибирати тексти, що містять важливу інформацію за такими напрямками:

- фізико-математичні дисципліни;
- механіка та машинобудування;
- електротехніка та електроніка;
- хімія та біотехнологія;
- комп'ютерні технології та програмування.

Також, необхідно включати додаткові елементи, такі як графіки, таблиці та діаграми, щоб полегшити сприйняття складної інформації.

На нашу думку, ефективні методи викладання іноземної мови для фахівців з електричної інженерії повинні містити:

- активне читання наукових текстів та складання конспектів;
- усні перекази прочитаного матеріалу із опорою на ключові терміни;
- участь у групових дискусіях та дебатах на наукові теми;
- виконання письмових завдань, спрямованих на покращення навичок викладу думок іноземною мовою;
- перегляд фільмів та презентацій на іноземній мові з наступним обговоренням побаченого.

Крім того, рекомендується використовувати ігрові методи, наприклад створення проектів,

виконання лабораторних робіт та рішення проблемних завдань, що імітують реальні ситуації, що виникають у професійному середовищі.

В процесі організації навчання необхідно враховувати специфіку контингенту фахівців з електричної інженерії. На нашу думку, необхідно дотримуватись наступної структури заняття:

- перевірка домашнього завдання;
- пояснення нового матеріалу з прикладами та поясненнями;
- закріплення пройденого матеріалу шляхом вправ та тестів;
- практикування отриманих знань у групах чи парах;
- домашнє завдання, спрямоване на повторення та закріплення вивченого матеріалу.

Важливо підтримувати високий рівень активності студентів протягом усього уроку, заохочуючи ініціативу та творчий підхід.

Оцінку досягнень студентів необхідно здійснювати на підставі комплексного підходу, який включає:

- регулярні тестування та іспити;
- залікові роботи та проекти;
- самостійні творчі завдання;
- підсумкову атестацію.

Такий підхід дозволить об'єктивно оцінити прогрес кожного студента та виявити слабкі сторони у навчанні.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для формування лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення іноземної мови при підготовці фахівців з електричної інженерії необхідна цілеспрямована систематична робота, що проводиться зі студентами в процесі навчальної та позанавчальної діяльності в університеті, та формує професійно-ціннісні орієнтації. Професійно-ціннісні орієнтації фахівців з електричної інженерії – це цілісно-особистісне виховання, що відображає сформовану систему знань і ціннісне ставлення до професії, готовність реалізуватися в професійній діяльності відповідно до цінностей, значущих для особистості і суспільства.

Методами, що забезпечують оптимізацію процесу формування професійно-ціннісних орієнтацій, є: використання потенціалу інформаційно-освітнього середовища університету; реалізація сукупності форм і методів формування професійно-ціннісних орієнтацій студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Професійно-орієнтована освіта є частиною цілісного процесу формування студентів.

З розвитком ціннісних якостей поглиблюється і професійна самосвідомість студентів, прийняття позиції – в професії фахівців з електричної інженерії важливо бути не тільки видатним фахівцем, що володіє теоретико-методологічними знаннями, але й особистістю гідною, зацікавленою в результатах праці, особистістю зі сформованими цінностями-знаннями, цінностями-якостями і цінностями-відносинами – інженером-професіоналом.

Викладання іноземної мови для фахівців з електричної інженерії вимагає особливого підходу, заснованого на обліку специфіки цільової групи та виборі відповідного навчального матеріалу. Реалізація ефективних методів та стратегій навчання дозволить сформувати необхідні професійні навички та підготувати студентів до успішної взаємодії у професійному середовищі міжнародного масштабу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Белкін І. В., Гонтарук Я. В., Трапаїдзе С. М. Культурна етика ділового спілкування як основа взаємодії між основними учасниками на ринку. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2022. Випуск 3 (36). С. 45–49. DOI: <https://doi.org/10.32782/easterneurope>
2. Волошина О. Застосування самостійної роботи у процесі формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів при вивченні іноземної мови в аграрних закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 1 (221). С. 78–91. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.298585>
3. Волошина О. В. Багатомовність як основний фактор підготовки студентів аграрних закладів вищої освіти в лінгвосоціокультурному просторі. *Молодь і ринок*. 2025. № 1 (233). С. 75–88. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322519>
4. Волошина О. В. Використання методу мозкового штурму у викладанні іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 28–33.
5. Волошина О. В. Застосування педагогічних технологій у процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності при підготовці фахівців в аграрних закладах вищої освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 2 (43). С. 526–549. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2\(43\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43))
6. Волошина О. В. Професійно-орієнтована підготовка студентів в аграрних закладах вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 2 (30). С. 507–531. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/9400/9453> ; DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-2\(30\)-507-531](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-2(30)-507-531)
7. Волошина О. В. Формування інформаційно-комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови в аграрному закладі вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 6–7 (214–215). С. 138–151. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.287904> 634.2024.298585.
8. Волошина О. В. Формування полікультурних компетентностей у майбутніх фахівців аграрної галузі. *Молодь і ринок*. 2022. № 2. С. 99–105. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.256017>
9. Гончарук І. В., Юрчук Н. П. Організація єдиного електронного науково-освітнього простору сучасного університету. *Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2018. № 12. С. 75–87.
10. Горобець А. В. Технологія ChatGPT як ефективний інструмент при викладанні дисциплін «Українська мова та етнологіологія» й «Іноземна мова». *Вісник науки та освіти*. 2025. № 3 (33). С. 216–228. DOI: <https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-3> (33)-216-228
11. Гріщенко І. В. Формування самооцінки як необхідної умови досягнення професійної компетентності. *Інноваційні технології в процесі підготовки фахівців*: збірник наукових праць. Вінниця: ВНТ. 2016. С. 53–55.
12. Гріщенко І. В. Цілі та завдання кейс-методу при викладанні курсу «Державний фінансовий контроль». *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*: матеріали міжвузівського вебінару. 31 березня 2017 р. Вінниця, 2017. С. 76–78.
13. Гунько І. В., Волошина О. В. Практичне застосування ділової гри при вивченні іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум». *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 35. С. 17–21.
14. Гунько І. В., Волошина О. В. Застосування кейс-методу в процесі викладання іноземної мови в умовах навчально-науково-виробничого комплексу «Всеукраїнський науково-навчальний консорціум». *Інноваційна педагогіка*. 2021. Випуск 32. Т. 2. С. 75–79.
15. Довгань Л. І. Використання тестів у навчанні іноземної мови студентів немовних вищих навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. № 44. С. 22–25.
16. Дмитрук Л., Волошина О. Аспекти формування професійних компетенцій у студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю. *Молодь і ринок*. 2023. № 1 (209). С. 98–103. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273167>
17. Ковальова К. В. Особистісно-орієнтоване навчання, як складова процесу фахової підготовки спеціалістів інженерного профілю. *Техніка, енергетика, транспорт АПК*. 2017. № 4. С. 46–50.

18. Кравець Р. А. Педагогічне проектування технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі. *Актуальні проблеми філології і професійної підготовки фахівців у полікультурному просторі*. 2020. № 3. С. 209–212.
19. Купчук І. М., Гонтарук Я. В., Присяжнюк Ю. С. Перспективи підвищення рівня енергетичної автономії переробних підприємств АПК України за рахунок виробництва біогазу. *Техніка, енергетика, транспорт АПК*. 2022. № 3 (118). С. 59–73. DOI: <https://doi.org/10.37128/2520-6168-2022-3-8>
20. Купчук І. М., Яропуд В. М., Телекало Н. В., Граняк В. Ф. Перспективи та передумови впровадження автономних систем електрозабезпечення агропромислових підприємств. *Техніка, енергетика, транспорт АПК*. 2020. № 3 (110). С. 51–63.
21. Логоша Р. В., Пронько Л. М. Маркетинг-менеджмент у системі управління аграрних підприємств. *Економіка, фінанси, менеджмент: актуальні питання науки і практики*. 2022. № 3 (61). С. 77–91.
22. Лутковська С. М. Використання інноваційних педагогічних технологій при вивченні природничо-наукових дисциплін у ЗВО аграрного профілю. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. № 56. С. 153–157.
23. Можаровська О. Е. Навчання професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів технічних освітніх закладів як педагогічна проблема. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 57. С. 125–130.
24. Сіладі В. В., Берта Е. Т., Холод І. В. Вплив сучасних технологій на термінографію у формуванні мовної компетентності студентів-філологів. *Вісник науки та освіти. Серія: Філологія, культура і мистецтво, педагогіка, історія та археологія, соціологія*. 2024. № 2 (22), С. 471–484.
25. Bakhmat N., Maksymchuk B., Voloshyna O., Kuzmenko V., Matviichuk T. Designing Cloud-oriented University Environment in Teacher Training of Future Physical. Education Teachers. *Journal of Physical Education and Sport*. 2019. Vol 19 (Supplement issue 4). Art 192 P. 1323–1332.
26. Bilous O. S., Voloshyna O. V. Some aspects of the essence of intercultural communicative competence with the future specialist of higher education. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 3 (102). С. 15–25.
27. Inna Sysoieva, Andriy Pukas, Viktoriia Sysoieva, Tatyana Pukas, Irina Grishchenko, Oksana Balaziuk, Olena Hrynyk (2024) The phenomenon of growing popularity of it education and its impact on the global economy. *Library Progress International*. Vol. 44 № 3. URL: <https://bpasjournals.com/library-science/index.php/journal/article/view/2677>
28. Kapranov O., Voloshyna O. Learning english under the sounds of air raid sirens: analysing undergraduate efl students' sustainable learning practices. *Sustainable Multilingualism*. 2023. Volume 23. Issue 1. P. 1–24. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85186187017&origin=resultlist>
29. Kapranov O., Voloshyna O.V. Education for sustainable development at the royal agricultural university (RAU): a quantitative analysis of the rau's discourse. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 5 (46). С. 412–426. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5\(46\)-412-426](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-412-426). URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/24425/24400>
30. Kapranov A. Beginner students' speech fluency in a second language compared across two contexts of acquisition. In E. Piechurska-Kuciel & E. Szymańska-Czaplak (eds.) *Language in Cognition and Affect* (pp. 81–94). Berlin/Heidelberg : Springer. 2013. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-642-35305-5_5
31. Kapranov O. Conceptual metaphors in British Foreign secretary's twitter discourse involving Ukraine. *Respectus Philologicus*, 29 (34), 2016. 75–86.
32. Kapranov O. The framing of an EFL primary school teacher's identity by Norwegian pre-service primary school teachers. *Konińskie Studia Językowe*, 6 (3), 2018. 329–351.
33. Kapranov O. English goes digital: Framing pre-service teachers' perceptions of a learning management system in their EFL studies. *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)*, 8 (1), 2020. 47–67. DOI: <https://doi.org/10.2478/exell-2020-0013>
34. Kapranov O. Framing the identity of an ideal primary school teacher of English. *English Studies at NBU*, 6 (1), 2020. 95–110. DOI: <https://doi.org/10.33919/esnbu.20.1>
35. Kapranov O. Discursive representations of education for sustainable development in policy documents by English medium instruction schools in Estonia and Norway. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12 (1), 2021. 55–66. DOI: <https://doi.org/10.2478/dcse-2021-0005>
36. Kapranov O. Between a burden and green technology: Rishi Sunak's framing of climate change discourse on Facebook and X (Twitter). *Information & Media*, 99, 2024. 85–105.
37. Kapranov O., Voloshyna O. V. The acquisition of discourse markers by ESP undergraduates: uncovering sustainable practices in descriptive essay writing. *Sustainable Multilingualism*. 27, 2025. 156–184. DOI: <https://doi.org/10.2478/sm-2025-0015>
38. Kuzheliev M., Zherlitsyn D., Nechyporenko A., Lutkovska S., & Mazur H. Distance learning as a tool for enhancing university academic management processes during the war. *Problems and Perspectives in Management*, 21 (2), 2023. 23–30. DOI: [https://doi.org/10.21511/ppm.21\(2-si\).2023.04](https://doi.org/10.21511/ppm.21(2-si).2023.04)

39. Voloshyna O. Methods of formation of information and communicative competence of students of higher education institutions based on the use of educational resources in crisis situations. In: Modern educational technologies in the training of specialists in the agricultural sector during the crisis: Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2023. P. 77–101. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-298-2-2>

40. Voloshyna O.V. Application of modern pedagogical technologies when teaching a foreign language in the non-linguistic higher education institution. Development of scientific, technological and innovation space in Ukraine and EU countries : Collective monograph. 1 st ed. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2021. P. 124–144.

41. Voloshyna O.V. Formation of information and communicative competence of future agrarian specialists in higher education institutions. Theoretical and practical aspects of the development of modern scientific research : Scientific monograph. Part 2. Riga, Latvia : "Baltija Publishing". 2022. P. 234–259. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-195-4-25>

42. Voloshyna O. Formation of students' intercultural competence in the conditions of modern global changes. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2021. Вип. 25. Кн. 1. С. 60–72.

43. Voloshyna O.V. Complex coordination application for interactive methods while teaching foreign languages. *Modern engineering and innovative technologies*. 2021. Issue № 15. Part 6. P. 17–28.

Волошина О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Vorona Ivanna Ivanivna,

ORCID ID: 0000-0002-4038-5836

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

of the Ministry of Health of Ukraine

Yelahina Nataliia Ivanivna,

ORCID ID: 0000-0002-5423-8327

PhD in Pedagogy,

Associate 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

DSc in Pedagogy, Professor,

Head of the Department of Foreign Languages

Ivan Horbachevsky Ternopil National Medical University

of the Ministry of Health of Ukraine

**PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY
AS THE BASIS FOR DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE HEALTHCARE PROFESSIONALS**

**ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ІНШОМОВНА ЛЕКСИКА
ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

The article examines the issue of developing the foreign language communicative competence of future healthcare professionals through the study of professionally oriented foreign language vocabulary. The relevance of the study is determined by the processes of globalization, the integration of medical education into the global educational space, and the growing demand for specialists capable of effectively performing professional activities in contexts of foreign language and intercultural communication. Scholarly approaches to the foreign language professional training of future specialists are analyzed, and the role of professionally oriented foreign language instruction within the system of higher medical education is defined. The paper substantiates that mastery of professionally oriented foreign language medical vocabulary is not merely the acquisition of terminology but a complex process that includes the development of communicative skills, clinical thinking, critical analysis, and intercultural competence. The structural components of the foreign language communicative competence of future medical professionals are characterized, namely linguistic, psychological, professional, pragmatic, sociocultural, and strategic components. The main directions and features of studying professionally oriented foreign language vocabulary in institutions of higher medical education are identified, taking into account the specificity of medical terminology and limited instructional time. Particular attention is paid to the application of interactive teaching methods, interdisciplinary integration, the use of authentic materials, and information and communication technologies, which contribute to increasing learners' motivation and to the formation of practical skills in professional foreign language communication. It is concluded that professionally oriented foreign language instruction is an effective means of training a competitive medical specialist capable of acting professionally in the contemporary globalized medical environment.

Key words: professionally oriented foreign language vocabulary, professionally oriented instruction, foreign language communicative competence, Foreign Language for Specific Purposes, students of higher medical education, healthcare professionals.

У статті розглянуто проблему формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників медичної сфери шляхом вивчення професійно-орієнтованої іншомовної лексики. Актуальність дослідження зумовлена процесами глобалізації, інтеграції медичної освіти у світовий освітній простір та зростанням потреби у фахівцях, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах іншомовного та міжкультурного

спілкування. Проаналізовано наукові підходи до іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців та визначено місце професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у системі вищої медичної освіти. У роботі обґрунтовано, що оволодіння професійно-орієнтованою іншомовною медичною лексикою є не лише засвоєнням термінів, а комплексним процесом, який включає розвиток мовленнєвих умінь, клінічного мислення, критичного аналізу та міжкультурної компетентності. Охарактеризовано структурні компоненти іншомовної комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників, зокрема лінгвістичний, психологічний, професійний, прагматичний, соціокультурний та стратегічний. Визначено основні напрями та особливості вивчення професійно-орієнтованої іншомовної лексики у закладах вищої медичної освіти з урахуванням специфіки медичної термінології та обмеженого навчального часу. Особливу увагу приділено застосуванню інтерактивних методів навчання, міждисциплінарної інтеграції, використанню автентичних матеріалів та інформаційно-комунікаційних технологій, що сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти та формуванню практичних навичок іншомовного професійного спілкування. Зроблено висновок, що професійно-орієнтоване навчання іноземної мови є ефективним засобом підготовки конкурентоспроможного медичного фахівця, здатного діяти професійно у сучасному глобалізованому медичному середовищі.

Ключові слова: професійно-орієнтована іншомовна лексика, професійно-орієнтоване навчання, іншомовна комунікативна компетентність, іноземна мова за професійним спрямуванням, здобувачі вищої медичної освіти, медичні працівники.

Introduction. In recent years, the ability to communicate fluently in a foreign language in professional practice has assumed increasing importance among the professionally oriented graduates of higher education. This situation is primarily the result of profound social reforms, as society is becoming increasingly open to the outside world. For this reason, the development among students of higher medical education of readiness for professional communication in a foreign language is an essential component of their professional training as medical practitioners, who must attain a level of communicative competence that will subsequently contribute to the effectiveness of their professional activity in the medical field.

Analysis of recent research and publications. A substantial body of research has been devoted to the issue of foreign language training for future specialists. In particular, scholars have investigated theoretical and methodological approaches (O. Maiboroda, O. Lahodynskyi, O. Mysechko, O. Shumskyi), methodological principles of foreign language teaching (N. Bidiuk, O. Lokshyna, O. Matviienko, N. Paziura), the study of foreign languages in the professional training of specialists in various fields (S. Abramovych, A. Andriienko, S. Hovorun, I. Demchenko, S. Karnaukhova, T. Kostiukova), the formation of the professional orientation of foreign language competence (I. Batsenko, V. Korostylov, Ye. Miroshnichenko), and the specific features of developing foreign language communicative competence (I. Bekh, I. Bim, D. Voronina, I. Zymnia, J. Raven, V. Skalkin, O. Tarnopolskyi, K. Johnson, A. Nazari, J. Richards, D. Hymes). However, in view of the rapid changes occurring in contemporary society, the issue of foreign language professional training for future specialists in the medical field, particularly the specific features of studying professionally oriented foreign language medical vocabulary, requires further investigation.

The aim of the article is to analyze the features of studying professionally oriented foreign language vocabulary as a basis for the development of the communicative competence of future healthcare professionals.

Research Methods. The article uses a complex of general scientific, linguistic and pedagogical research methods. Theoretical analysis of scientific sources, as well as methods of analysis, synthesis and generalization were used to study modern approaches to professionally oriented foreign language teaching and the formation of foreign language communicative competence of future medical workers. Descriptive and structural-semantic analysis were used to study the features of professionally oriented foreign language medical vocabulary and its functioning in educational and professional texts. The comparative method made it possible to compare different methodological approaches to the organization of foreign language training in higher medical educational institutions. The method of pedagogical modeling and classification was used to determine the content components of training and systematize interactive methods aimed at the formation of foreign language communicative competence.

Results & Discussion. At present, professionally oriented foreign language learning is a priority area in higher education. Communication in a foreign language is becoming an essential component of specialists' professional activity; therefore, students of higher medical education are required not only to acquire skills of communication in a foreign language, but also to gain specialized subject knowledge and to develop foreign language communicative competence [1].

The term "*professionally oriented instruction*" is used to denote the process of foreign language teaching focused on reading subject-specific literature, learning professional vocabulary and terminology,

and, more recently, on communication in a foreign language within the sphere of professional activity. Thus, professionally oriented instruction is understood as teaching that is based on consideration of higher education students' needs in foreign language learning, as determined by the specific features of their future profession or specialization.

A foreign language, as a subject belonging to the general education curriculum, differs from other disciplines in a number of specific ways. In the process of learning a foreign language, students must acquire not only a certain body of knowledge in phonetics, vocabulary, and grammar, but also skills and abilities in listening, speaking, reading, and writing, without which the use of a foreign language as a means of communication is impossible. The primary objective of foreign language instruction is, above all, the development of professionally oriented foreign language communicative competence in institutions of higher medical education.

When a foreign language is considered as a means of forming the professional orientation of a future medical specialist, it may be noted that, in the study of professionally oriented language material, a two-way relationship is established between students' aspiration to acquire specialized knowledge and the success of their language learning. The study of a foreign language should be regarded not as an independent objective, but as a means of enhancing educational attainment and professional expertise within a specific field of specialization. Taking into account the specificity of terminology in different fields, the acquisition of professionally oriented foreign language vocabulary should be structured around the following components: engagement with specialized texts, the study of subject-specific topics to develop oral communication skills, the systematic learning of a core professional vocabulary relevant to the particular specialization, and the use of pedagogically designed resources aimed at activating grammatical and lexical competence.

The study of the discipline "*Foreign Language for Specific Purposes*" has a number of distinctive features. One of them is the limited duration of the foreign language course for students of higher medical education, which, unfortunately, does not allow full coverage of the entire range of professionally oriented and basic instructional material. Another feature is the accessibility of teaching materials, which must be comprehensible to learners. This obliges the teacher to maintain a clear sequence in foreign language instruction, beginning with basic general knowledge of the language and gradually progressing to specialized

material that is already familiar to students from their pre-clinical and clinical subjects, to select appropriate methods and techniques for the teaching process, to develop learners' language learning abilities, and to enhance their motivation to study [5].

When working with specialized texts in foreign language classes, students must learn to extract relevant information, comprehend content, and demonstrate both dialogic and coherent monologic speech at the levels of both prepared and spontaneous production. They should be able to translate or summarize required material and to understand spoken discourse within a specific field of specialization. The ability to engage in spontaneous professional conversation presupposes a high level of active proficiency in a foreign language, approaching that of a native speaker. Such a level of language competence requires future specialists not only to know and understand the structural principles of foreign language expression, but also to possess a deep understanding of the associated culture and professional realities [4].

Textbooks, a wide range of visual teaching aids, audio and video materials, as well as computer-based and technical resources used within the instructional framework, make it possible to model a foreign language environment and to stimulate communication in the target language. Electronic textbooks, practical manuals, and multimedia learning programmes may be employed not only for work with linguistic material, but also for the development of the main types of communicative activity. Professionally oriented foreign language instruction in institutions of higher medical education requires a revised approach to the selection of content. Such content should reflect contemporary scientific achievements in fields directly related to the professional interests of medical students and provide opportunities for their professional development.

The mastery of professionally oriented foreign language vocabulary by future medical professionals is not merely the acquisition of lexical items, but a complex set of specialized skills that requires an understanding of medical terminology, clinical reasoning, and intercultural communication in order to ensure safe and effective patient care. Above all, it involves a strong practical orientation grounded in simulation-based activities (such as diagnosis and consultation), the development of skills for reading international academic literature, and communication with colleagues from other countries, thereby fostering not only knowledge, but also communicative competence in professional situations.

The structural elements of the content component of the model for studying professionally oriented foreign language vocabulary include the following:

1. The development of communicative skills across the main types of language activity (speaking, listening, reading, and writing) on the basis of general and professional vocabulary. The ultimate objective of professionally oriented instruction in dialogic speech is the development of the ability to conduct conversations and to engage in purposeful exchanges of professionally relevant information on a given topic. The aim of professionally oriented listening instruction is the formation of skills for perceiving and understanding an interlocutor's utterances in a foreign language within a dialogue that corresponds to a specific real-life professional situation. The outcome of reading instruction is the development of competence in all types of reading of texts of various functional styles and genres, including specialized literature. The final objective of writing instruction is the development of communicative competence required for professional written communication, manifested in the ability to produce summaries and to translate professionally significant texts from the foreign language into Ukrainian and from Ukrainian into the foreign language.

2. Linguistic knowledge and skills, which include knowledge of phonetic phenomena, grammatical forms, rules of word formation, lexical units, and medical terminology specific to a particular specialization. These forms of knowledge and skills constitute integral components of the complex abilities involved in speaking, listening, reading, and writing.

3. Learning skills and rational strategies of intellectual work, which ensure the culture of language acquisition in instructional settings and the culture of communication with its speakers [2].

The key features of mastering a professionally oriented foreign language within the training of future medical professionals include specialized vocabulary, with a focus on medical terminology in Latin, English, and German used in pharmacology, anatomy, and pathology, which underpins the comprehension of medical texts; a practical orientation, whereby instruction is directed towards real clinical scenarios such as taking a medical history, explaining diagnoses, providing patient instructions, and completing medical documentation; the development of clinical reasoning skills through the application of language to medical problem-solving; the cultivation of critical thinking via the analysis of scientific publications and clinical protocols; contextualization, including an understanding of medical usage, such as the distinction between *pain* and *ache* in different contexts; an intercultural

dimension involving awareness of cultural aspects of patient communication; the use of authentic materials, including international textbooks, clinical guidelines, and scientific journals; and enhanced learner motivation driven by the need for professional development, access to global medical knowledge, and opportunities for international practice.

The outcome of studying professionally oriented foreign language vocabulary is the development of foreign language communicative competence in future medical professionals, which includes linguistic, psychological, professional, pragmatic, sociocultural, and strategic components [4]. The linguistic component involves the formation among students of higher medical education of the skills and abilities required to use specialized professional terminology, typical phraseological units, and grammatical structures in the process of professionally oriented communication, based on relevant problem-based educational and professional situations. The psychological component highlights the need to develop the skills and abilities to adequately assess a foreign language interlocutor (for example, a patient during a medical consultation or a physician colleague in professional interaction), to anticipate their reactions in the course of foreign language communication, and to understand behavioural strategies. The professional component presupposes that students of higher medical education possess knowledge related to the comprehensive interaction between physician and patient, including the ability and readiness to interpret patient interviews during medical examinations, conduct physical and clinical assessments, complete outpatient and inpatient medical records, carry out sanitary and preventive activities, and provide recommendations on healthy nutrition and lifestyle, among other professional tasks. The pragmatic component is associated with specialists' knowledge of the principles of organizing and structuring discourse. It ensures coherence and logical consistency in foreign language utterances and entails the ability to apply knowledge of verbal and non-verbal behaviour in professional communication within another linguistic and social environment. The sociocultural component involves proficiency in language skills, knowledge of the mentality of the country whose language is being studied, and awareness of cultural traditions, all of which are essential for successful intercultural communication and the conduct of a dialogue between cultures. The strategic component encompasses skills of active listening to obtain additional information, repetition to confirm comprehension, summarizing received information, maintaining communicative contact, exerting appropriate influence on patients, behaving appropriately when

communicating difficult diagnoses or incurable conditions, responding to complex questions, and finding effective solutions in the absence of sufficient linguistic resources in situations of professional foreign language interaction [4].

Professionally oriented foreign language learning is focused on specific medical situations rather than on general language use. It facilitates the active acquisition of Latin, English, and German terminology employed in diagnosis and treatment; develops the ability to conduct patient-doctor dialogues, obtain medical histories, explain diagnoses and treatment plans, and communicate with international colleagues; facilitates work with English language textbooks and scientific journals; and provides opportunities for participation in international projects, conferences, and training placements. Collectively, these factors ensure a high level of language proficiency required for effective professional activity in contemporary medical practice.

The effectiveness of professionally oriented foreign language instruction increases significantly when the language is taught not in isolation, but through

integration with disciplines such as anatomy, physiology, pathology, internal medicine, surgery, and pharmacology. Interdisciplinary classes contribute to a deeper understanding of terminology, the development of skills for working with clinical documentation, and the stimulation of learners' interest in foreign language study.

In the process of studying professionally oriented foreign language medical vocabulary aimed at developing communicative competence, it is advisable to employ specialized interactive teaching methods [3]. Moreover, the communicative approach ensures the development of oral communication skills and facilitates the overcoming of language barriers [6]. In particular, role-play activities (such as doctor-patient and nurse-physician interactions) are used to practise patient communication; clinical case simulations, discussions, and brainstorming are applied to analyze complex situations, model clinical scenarios, and engage in discussions on medical topics; group work supports collaborative problem-solving; and the case method enables the active application of knowledge and the development of critical thinking (Table 1).

Table 1

Interactive Methods for the Study of Professionally Oriented Foreign Language Vocabulary

Method	Description of Application	Expected Outcome
Problem-Based Learning (PBL)	Work with clinical cases: – describing symptoms in a foreign language; – formulating a preliminary diagnosis; – proposing a treatment plan; – justifying clinical decisions.	Integration of language practice with professional and clinical reasoning.
Case-Study	Analysis of real clinical cases: – reading medical histories; – presenting cases in English; – working with medical protocols; – formulating conclusions.	Development of skills in describing a patient's condition and enhancement of clinical thinking.
Project-Based Learning	Preparation of presentations, scientific posters, reports, and abstracts on medical topics.	Development of skills in presenting research findings and visualizing information.
Information and Communication Technologies (ICT)	Use of clinical communication simulators; online platforms (e.g., Coursera, Medscape, Osmosis); procedural videos; interactive dictionaries and tests.	Improvement of practical communicative skills.
Role-playing	Practice of dialogues such as “doctor-patient”, “doctor-doctor”, and “doctor-nurse” during consultations, history taking, and explanation of diagnoses.	Development of speaking skills, empathy, reduction of language barriers, and enhancement of communicative competence.
Quest-Based Learning	Learners search for information by completing tasks related to medical terminology and procedures.	Game-based learning and gamification.
Discussions / Debates	Discussion of ethical dilemmas, new treatment methods, and the advantages and disadvantages of therapies.	Development of argumentation skills, critical thinking, and expansion of professional vocabulary.
Brainstorming	Generation of ideas aimed at improving treatment, identifying causes of disease, or planning surgical interventions.	Activation of collaborative work and creativity.
Group Work	Joint analysis of scientific articles; preparation of presentations on rare diseases.	Teamwork, peer learning, development of communicative abilities, and reduction of language barriers.

Conclusions and Research Prospects. The study of professionally oriented foreign language vocabulary constitutes an essential component of the contemporary system of training future medical professionals and ensures the development of communicative competence among students of higher medical education, which is necessary for successful professional activity in the context of the globalization of medical education and practice. Proficiency in professionally oriented foreign language vocabulary plays a pivotal role in shaping a specialist capable of functioning effectively within a multilingual and multicultural environment. A modern medical professional is required to be able to communicate with foreign patients, who increasingly seek medical assistance in healthcare institutions in Ukraine; to read and critically analyze international medical literature, including peer-reviewed articles, clinical protocols, and guidelines issued by professional associations; to work with pharmaceutical instructions, which are frequently provided in English; to conduct scientific research and present its results in the form of presentations or

articles published in foreign scientific journals; and to participate in international exchange programmes, internships, and conferences, where English serves as the primary language of communication. The specific content of the discipline *Foreign Language for Specific Purposes*, together with the necessity to master a substantial volume of medical terminology, requires the application of specialized methodological approaches focused on the practical use of language in professional contexts. Despite the considerable challenges associated with the complexity of learning professionally oriented foreign language vocabulary and the heavy academic workload of students of higher medical education, the effectiveness of the educational process may be enhanced through the use of interactive teaching methods, interdisciplinary integration, modern technologies, and authentic resources. Prospects for further research are seen in the investigation of the specific features of foreign language professional training of future medical specialists within the context of higher education institutions.

BIBLIOGRAPHY:

1. Канюк О. Особливості викладання професійно-орієнтованої іноземної мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич. 2015. Вип. 14. С. 270–274.
2. Кецик-Зінченко У. Особливості професійно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. *Молодь і ринок*. 2019. № 9 (176), С. 101–106.
3. Коваль Т. І. () Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. Вип. 6 (26). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>
4. Крисак Л. Шляхи формування англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. 2015. Вип. 52. С. 148–150.
5. Prokop I. A., & Kitura H. Ya. Specifics of learning English medical terminology by the students of medical institutions of higher education. *Medical Education*. 2025. № 2. Pp. 84–86. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.2.15493>
6. Vorona I. I., Klishch H. I. & Kitura H. Y. (2024). The importance of innovative methods of a professional foreign language teaching in the formation of communicative competence in students of higher medical educational institutions. *Medical Education*. № 4. Pp. 120–126. DOI: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.4.14487>

Vorona I. I., Yelahina N. I., Fedchyshyn N. O.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 21.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Галиченко Людмила Борисівна,*ORCID ID: 0009-0000-0662-113X**викладач кафедри фахових методик**та інноваційних технологій у початковій школі**Уманський державний педагогічний**університет імені Павла Тичини*

МУЛЬТИМОДАЛЬНА ГРАМОТНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

MULTIMODAL LITERACY IN THE FORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' READING COMPETENCE

У статті досліджено сутність мультимодальної грамотності як базового чинника формування читацької компетентності учнів початкової школи. Актуальність дослідження зумовлена поширенням мультимодальних текстів у навчальному процесі та потребою оновлення методичних підходів до навчання української мови в початковій школі відповідно до вимог компетентнісної освіти.

Метою статті є визначення ролі мультимодальної грамотності у структурі читацької компетентності учнів початкової школи і розроблення поетапної методики її цілеспрямованого формування на уроках української мови.

У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел. Поняття «мультимодальна грамотність» визначено як інтегровану здатність учнів сприймати, інтерпретувати, критично оцінювати й створювати тексти, що поєднують різні семіотичні модальності (вербальну, візуальну, аудіальну, просторову, цифрову), забезпечуючи цілісне розуміння змісту та ефективну комунікацію.

Доведено, що мультимодальна грамотність є структурним компонентом читацької компетентності та забезпечує її розвиток у когнітивному, операційно-діяльнісному й рефлексивному вимірах. Обґрунтовано структуру мультимодальної грамотності, яка охоплює перцептивно-аналітичний, інтерпретаційно-інтегративний, продуктивно-творчий та критично-рефлексивний компоненти. Запропоновано поетапну методику її формування на уроках української мови, визначено критерії та рівні сформованості.

Практична значущість дослідження полягає у можливості використання запропонованої методики в освітньому процесі початкової школи та під час підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: мультимодальна грамотність, читацька компетентність, учні початкової школи, уроки української мови, мультимодальний текст, початкова освіта.

The article examines the essence of multimodal literacy as a fundamental factor in the development of primary school students' reading competence. The relevance of the study is determined by the growing presence of multimodal texts in the educational process and the need to update methodological approaches to teaching the Ukrainian language in primary school in accordance with the principles of competence-based education.

The aim of the article is to determine the role of multimodal literacy within the structure of reading competence of younger learners and to develop a stage-based methodology for its purposeful formation in Ukrainian language lessons.

The research is based on methods of theoretical analysis, synthesis, generalization, and systematization of scholarly sources. Multimodal literacy is defined as an integrated ability of students to perceive, interpret, critically evaluate, and create texts that combine various semiotic modes (verbal, visual, auditory, spatial, and digital), ensuring holistic comprehension and effective communication.

It is substantiated that multimodal literacy functions as a structural component of reading competence and contributes to its development in cognitive, operational-activity, and reflective dimensions. The structure of multimodal literacy is grounded and includes perceptual-analytical, interpretative-integrative, productive-creative, and critical-reflective components. A stage-based methodology for its formation in Ukrainian language lessons is proposed, and the criteria and levels of its development are specified.

The practical significance of the study lies in the possibility of implementing the proposed methodology in primary school educational practice and in the professional training of future teachers.

Key words: multimodal literacy, reading competence, primary school students, Ukrainian language lessons, multimodal text, primary education.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація освіти істотно змінює характер текстової комунікації в початковій школі. Сучасний навчальний текст дедалі частіше набуває мультимодального характеру: він поєднує слово, зображення, звук, графічні та інтерактивні елементи в єдину смислову систему. За таких умов традиційне розуміння читання як опрацювання лінійного вербального тексту вже не забезпечує повноцінного розвитку читацької компетентності учнів початкової школи.

Формування сучасного читача передбачає здатність інтегрувати інформацію з різних модальностей, встановлювати зв'язки між словесними й невербальними компонентами, критично осмислювати зміст і створювати власні мультимодальні висловлювання. Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті вимог Державного стандарту початкової освіти, який орієнтує на комплексний розвиток мовно-літературної, інформаційно-комунікаційної та медійної компетентностей учнів.

Водночас у практиці навчання української мови в початковій школі мультимодальні тексти використовуються фрагментарно, без цілісної методичної системи їх аналізу та створення. Це зумовлює суперечність між значним дидактичним потенціалом мультимодальності як інтегративного ресурсу розвитку читацької компетентності та недостатнім рівнем її теоретико-методичного забезпечення в освітньому процесі.

У зв'язку з цим постає потреба в теоретичному осмисленні мультимодальної грамотності як складника читацької компетентності та розробленні науково обґрунтованої методики її формування на уроках української мови в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мультимодальності активно досліджується у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі. Сучасний навчальний текст дедалі частіше функціонує як мультимодальна конструкція, що інтегрує вербальні, візуальні, аудіальні та цифрові елементи в єдину семіотичну систему [1; 6]. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування мультимодальної грамотності як складника читацької компетентності учнів початкової школи.

У міжнародних дослідженнях обґрунтовано ефективність мультимодального підходу до розвитку читацьких умінь. Зокрема, В. Сарсато доводить, що використання інфографіки підвищує рівень розуміння тексту завдяки візуальному

структуруванню змісту [1]. S. R. Kusumaningrum та ін. розглядають мультимодальні тексти як засіб розвитку критичного мислення й автономії учнів [3]. E. Dwi Jayanti та I. L. Damayanti наголошують на необхідності методичного забезпечення інтеграції мультимодальної роботи в практику початкової освіти [2]. У працях M. Thahir та A. Latifa, M. P. Rohi й L. Nurhayati також підтверджено позитивний вплив мультимодального підходу на розвиток продуктивних видів мовленнєвої діяльності [4; 5].

В українському науковому дискурсі проблема мультимодальності висвітлюється переважно в контексті медіаосвіти та мовно-літературної підготовки учнів. О. В. Вашуленко обґрунтовує доцільність використання медіатекстів у підручниках літературного читання [7]. О. Малихін та ін. досліджують розвиток візуальної грамотності як складника мультимодальної компетентності [8]. О. А. Слижук аналізує інтеграцію інфомедійної грамотності в освітній процес НУШ [9]. Т. Д. Якимович та ін. експериментально підтверджують ефективність використання мультимодальних засобів навчання [11]. О. Ф. Кирилович, І. М. Сойко окреслюють шляхи формування медіаграмотності в мовно-літературній освітній галузі [12]. Л. М. Коваленко розглядає практичні аспекти застосування мультимодальних ресурсів на уроках української мови, зокрема через поєднання текстових і візуальних матеріалів [10].

Аналіз наукових джерел засвідчує фрагментарність висвітлення проблеми формування мультимодальної грамотності саме в контексті уроків української мови в початковій школі, що зумовлює необхідність створення цілісної структурно-методичної моделі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати мультимодальну грамотність як чинник розвитку читацької компетентності молодших школярів та розробити поетапну методику її формування на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. Мультимодальну грамотність у початковій школі доцільно визначати як інтегровану здатність учнів сприймати, інтерпретувати, критично оцінювати й створювати тексти, що поєднують різні семіотичні модальності (вербальну, візуальну, аудіальну, просторову, цифрову), забезпечуючи цілісне розуміння змісту та ефективну комунікацію в сучасному інформаційному середовищі.

У структурі мовно-літературної освітньої галузі ця здатність функціонує як складник читацької компетентності, інтегруючи когнітивні,

операційно-діяльнісні та рефлексивні вміння роботи з багатоканальними текстами. Її формування зумовлене зміною характеру текстової культури та розширенням способів кодування інформації в умовах цифровізації.

Таким чином, мультимодальну грамотність слід розглядати не лише як інструментальну навичку, а як комплексну характеристику освітнього результату, що інтегрує ознаки читацької, мовленнєвої, інформаційно-медійної та цифрової компетентностей.

Аналіз наукових підходів та освітньої практики дозволяє виокремити чотири взаємопов'язані компоненти цієї структури:

1. Перцептивно-аналітичний компонент передбачає здатність сприймати та інтерпретувати мультимодальні тексти: розуміти взаємодію тексту й зображення; інтерпретувати символи, піктограми, схеми; аналізувати відеофрагменти й анімацію; встановлювати зв'язки між вербальною та невербальною інформацією.

2. Інтерпретаційно-інтегративний компонент забезпечує встановлення смислових зв'язків між різними семіотичними модальностями та формування цілісного розуміння мультимодального тексту: зіставлення вербальної й візуальної інформації; установлення відповідності між текстом, зображенням, аудіофрагментом; інтегрування відомостей, поданих у різних формах (схема, таблиця, ілюстрація, відео); реконструкція змісту на основі поєднання кількох інформаційних каналів; узагальнення й формулювання висновків на підставі комплексного аналізу мультимодального матеріалу.

3. Продуктивно-творчий компонент охоплює вміння створювати власні мультимодальні продукти: малюнки з підписами; комікси; презентації; аудіоказки; цифрові плакати або інфографіку.

4. Критично-рефлексивний компонент пов'язаний з оцінюванням і осмисленням інформації: розрізнення фактів і суджень; оцінювання достовірності повідомлень; усвідомлення впливу зображення та звуку на емоційне сприйняття; самооцінювання створених продуктів.

Зазначені компоненти функціонують як цілісна система, перебуваючи у взаємозумовлених зв'язках. Розвиток кожного з них забезпечує якісні зміни в інших, що визначає інтегративний характер мультимодальної грамотності як структурного складника читацької компетентності.

Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний підхід, який визначає результативний компонент формування читацької

компетентності; діяльнісний, що зумовлює поетапну організацію навчального процесу; текстоцентричний, який забезпечує інтеграцію мовної, читацької та комунікативної діяльності; мультимодальний, що визначає принципи добору, аналізу й конструювання навчальних текстів різної семіотичної природи.

Формування мультимодальної грамотності в процесі навчання української мови потребує спеціально розробленої методики, що ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному, текстоцентричному та мультимодальному підходах. Концептуально методика спрямована на формування в учнів 1–4 класів здатності усвідомлено сприймати, інтерпретувати та створювати мультимодальні тексти українською мовою. Реалізація запропонованої методики створює педагогічні умови для інтегративного розвитку читацької, мовленнєвої та цифрової компетентностей молодших школярів, забезпечує формування здатності інтерпретувати, оцінювати й створювати мультимодальні тексти відповідно до комунікативної ситуації.

Виокремлена структурно-компонентна модель мультимодальної грамотності зумовлює поетапну логіку методики її формування в освітньому процесі початкової школи.

Методика реалізується через поетапну модель навчання.

1. Аналітико-сприймальний етап

Мета етапу – сформувати вміння розпізнавати різні модальності тексту та визначати їхню функцію в передаванні змісту.

Основні види діяльності: читання ілюстрованих текстів; робота з коміксами, схемами, інфографікою; перегляд коротких відеофрагментів; слухання аудіоказок.

Типові вправи: «Читаємо малюнок», «Знайди різницю між текстом і зображенням», «Що доповнює ілюстрація?».

Результатом є формування здатності сприймати текст як багатоконпонентну структуру.

2. Інтерпретаційно-інтегративний етап

Мета – розвиток умінь інтегрувати інформацію з різних модальностей.

Основні завдання: встановлення відповідності між текстом та ілюстрацією; реконструкція змісту за серією зображень; доповнення коміксу репліками; аналіз відеофрагмента з письмовим узагальненням; перетворення тексту на схему або таблицю.

Методичні прийоми: «Переклади з мови зображення на мову слова», «Об'єднай інформацію», «Склади історію за малюнками».

На цьому етапі активно формуються навички смислового читання та причинно-наслідкового аналізу.

3. Творчо-продуктивний етап

Мета – формування здатності самостійно створювати мультимодальні тексти українською мовою.

Види діяльності: створення коміксів за прочитаними творами; розроблення інфографіки до мовного правила; підготовка мініпрезентацій; озвучування зображень; створення цифрових історій (за підтримки вчителя).

Цей етап інтегрує читацьку й мовленнєву діяльність, розвиває креативність і рефлексію.

Ефективність формування мультимодальної грамотності забезпечується використанням: проектного методу; проблемно-пошукових завдань; інтерактивних технологій; дидактичних ігор; групових форм роботи; цифрових освітніх ресурсів (LearningApps, Wordwall, Canva, Book Creator).

До основних педагогічних умов належать:

- систематичне використання мультимодальних текстів різних типів;
- поетапне формування вмінь аналізувати взаємодію слова й зображення;
- організація творчої діяльності учнів;
- урахування вікових особливостей молодших школярів;
- створення ситуації успіху та підтримка пізнавальної мотивації.

Оцінювання результативності методики доцільно здійснювати за такими критеріями:

1. Когнітивний – знання про типи мультимодальних текстів.
2. Операційно-діяльнісний – уміння аналізувати й інтерпретувати мультимодальні тексти.
3. Творчий – здатність створювати власні мультимодальні продукти.
4. Рефлексивний – уміння оцінювати ефективність використання різних модальностей.

Виокремлюються три рівні сформованості: початковий, достатній і високий.

Початковий рівень – учень розпізнає окремі модальності, але не встановлює зв'язків між ними.

Достатній рівень – інтегрує інформацію з різних джерел за допомогою вчителя.

Високий рівень – самостійно аналізує, інтегрує та створює мультимодальні тексти.

Реалізація запропонованої методики забезпечує:

- підвищення рівня читацької та мовленнєвої компетентності;
- поглиблення розуміння текстів;
- розвиток творчості та критичного мислення;
- формування цифрової грамотності;
- підвищення навчальної мотивації.

Отже, мультимодальна грамотність у початковій школі виступає системоутворювальним чинником розвитку читацької компетентності. Запропонована методика забезпечує цілісну інтеграцію різних способів кодування інформації в процесі навчання української мови та створює передумови для формування активного, критично мислячого читача, здатного ефективно функціонувати в сучасному інформаційному просторі.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні структурно-компонентної моделі мультимодальної грамотності як інтегративного механізму розвитку читацької компетентності в методиці навчання української мови в початковій школі; визначенні її змістових компонентів, критеріїв і рівнів сформованості; розробленні поетапної методики її формування в освітньому процесі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Мультимодальна грамотність виступає необхідною умовою розвитку читацької компетентності молодших школярів у сучасному інформаційному середовищі. Її цілеспрямоване формування забезпечує поглиблення розуміння текстів, розвиток критичного мислення, творчості та цифрової компетентності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої методики, розробленням діагностичного інструментарію для вимірювання рівнів сформованості мультимодальної грамотності та уточненням педагогічних умов її реалізації в цифровому освітньому середовищі початкової школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вашуленко О. В. Використання медіатекстів у підручнику літературного читання для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 32. С. 336–351. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-336-351>
2. Кирилович О. Ф., Соїко І. М. Шляхи формування медіаграмотності учнів початкових класів на уроках мовно-літературної освітньої галузі. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. С. Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 1. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2025-1-8>
3. Коваленко Л. М. Використання мультимодальних ресурсів на уроках української мови: методичні аспекти. *Початкова школа*. 2022. № 5. С. 12–19.
4. Малихін О., Арістова Н., Загоруйко М., Ліпчевська І. Розвиток візуальної грамотності учнів у початковій школі: вплив здатності вчителів візуалізувати навчальну інформацію. *Суспільство. Інтеграція*.

Osvita : матеріали Міжнародної наукової конференції. 2024. Т. 1. С. 465–475. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7913>

5. Слижук, О. А. Інтеграція інфомедійної грамотності у процес навчання української літератури в 5–6 класах Нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 1 (349) Ч. 1. С. 193–202. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1\(349\)-1-193-202](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-1(349)-1-193-202)

6. Якимович Т. Д., Джулай Л. І., Дольнікова Л. В., Чернописька О. І., Якимович О. Н. Використання мультимодальних засобів навчання: результати дослідження. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2024. № 97. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2024.97.34>

7. Brosseuk, D., Downes, L. Listening to teachers talk about multimodality and multimodal texts: Considerations for the national English curriculum. *The Australian Journal of Language and Literacy*. 2024. Vol. 47. P. 317–334. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44020-024-00064-8>

8. Carcamo, B. Improving EFL students' multimodal literacy through infographics. *ELT Journal*. 2025. Vol. 79, Issue 2. P. 205–215. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccae049>

9. Dwi Jayanti, E., Damayanti, I. L. Exploring teachers' perceptions of integrating multimodal literacy into English classrooms in Indonesian primary education. *Child Education Journal*. 2023. Vol. 5, No. 2. P. 98–109. DOI: <https://doi.org/10.33086/cej.v5i2.5240>

10. Kusumaningrum, S. R. et al. Multimodal texts implementation in Indonesian primary and secondary EFL classrooms: Prospects and challenges. *Jurnal Pendidikan Progresif*. 2024. Vol. 14, No. 3. DOI: <https://doi.org/10.23960/jpp.v14.i3.2024102>

11. Rohi, M. P., Nurhayati, L. Multimodal learning strategies in secondary EFL education: Insights from teachers. *Voices of English Language Education Society*. 2024. Vol. 8, No. 2. DOI: <https://doi.org/10.29408/veles.v8i2.26546>

12. Thahir, M., Latifa, A. The impact of multimodal literacy on students' writing skill development: A case study. *Exposure: Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26618/ac3zz933>

Галиченко Л. Б.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 17.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Зеленська Людмила Дмитрівна,

ORCID ID: 0000-0002-3324-5173

доктор педагогічних наук, професор,

декан факультету історії і права

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

Задніпровський Євген Володимирович,

ORCID ID: 0009-0003-0214-1368

здобувач вищої освіти освіти

*Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 081 «ПРАВО» У ВИМІРІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL POTENTIAL OF EDUCATIONAL STANDARDS IN THE FIELD OF STUDY 081 “LAW” IN TERMS OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN FUTURE LAWYERS

Статтю присвячено дослідженню психолого-педагогічного потенціалу освітніх стандартів зі спеціальності 081 «Право» у контексті розвитку емоційного інтелекту майбутніх правників. Актуальність теми зумовлена трансформаціями ринку праці, де соціально-емоційний інтелект визнано фундаментом професійної спроможності фахівців соціономічних професій. Акцентовано увагу на тому, що для юристів емоційний інтелект є інструментом трансформації теоретичних знань (hard skills) у практичні результати, забезпечуючи їх стресостійкість та майстерність у соціальній взаємодії.

Проведено порівняльний аналіз стандартів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти зі спеціальності 081 «Право» (Д8). Доведено, що хоча термін «емоційний інтелект» безпосередньо не вживається у змісті стандартів, він є їх латентною основою, інтегрованою в структуру загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання. На бакалаврському рівні вищої освіти емоційний інтелект закладено у зміст здатностей до адаптації, командної роботи, саморефлексії, емпатичного підходу до консультування клієнтів. На магістерському рівні емоційний інтелект розглядається у площині стратегічного управління та лідерства, слугує основою для ухвалення обґрунтованих рішень у непередбачуваних умовах, медіації конфліктів та професійного опонування без переходу на особистості.

У статті акцентовано увагу на важливості реалізації наскрізної моделі підготовки майбутніх юристів, що поєднує нормативні вимоги стандартів із вивченням таких навчальних дисциплін, як «Професійна психологія», «Технології медіації», «Стратегічне лідерство» тощо. Зроблено висновок, що системна інтеграція емоційного інтелекту в освітні програми підготовки майбутніх юристів є стратегічною необхідністю, яка забезпечує їх конкурентоспроможність, знижує ризики професійного вигорання, підвищує якість правничої допомоги.

Ключові слова: освітні стандарти, спеціальність 081 «Право», майбутні юристи, емоційний інтелект, компетентнісний підхід, м'які навички, навчання.

The article is devoted to the study of the psychological and pedagogical potential of educational standards in the specialty 081 “Law” in the context of the development of emotional intelligence of future lawyers. The relevance of the topic is determined by the transformations of the labor market, where social and emotional intelligence is recognized as the foundation of the professional competence of specialists in socio-economic professions. Emphasis is placed on the fact that for lawyers, emotional intelligence is a tool for transforming theoretical knowledge (hard skills) into practical results, ensuring their stress resistance and mastery in social interaction.

A comparative analysis of bachelor's and master's degree standards in higher education in the field of 081 “Law” (D8) was conducted. It has been proven that although the term ‘emotional intelligence’ is not directly used in the content of the standards, it is their latent basis, integrated into the structure of general and special competences and programme learning outcomes. At the bachelor's level of higher education, emotional intelligence is embedded in the content of adaptability, teamwork, self-reflection, and an empathetic approach to counselling clients. At the master's level, emotional intelligence is considered in the context

of strategic management and leadership, serving as the basis for making informed decisions in unpredictable conditions, mediating conflicts, and professional opposition without resorting to personal attacks.

The article emphasises the importance of implementing a comprehensive model for training future lawyers, combining regulatory requirements with the study of such academic disciplines as “Professional Psychology”, “Mediation Technologies”, “Strategic Leadership”, etc. It concludes that the systematic integration of emotional intelligence into educational programmes for training future lawyers is a strategic necessity that ensures their competitiveness, reduces the risks of professional burnout, and improves the quality of legal assistance.

Key words: educational standards, speciality 081 “Law”, future lawyers, emotional intelligence, competence-based approach, soft skills, training.

Постановка проблеми. Суттєві трансформації ринку праці XXI століття зумовили докорінний перегляд вимог до кваліфікацій фахівців. Згідно з Глобальною рамкою основних навичок для життя та роботи у XXI столітті МОП (2021) соціально-емоційний інтелект визнано базисом професійної спроможності особистості, особливо у професіях типу «людина-людина». Це обумовлено тим, що розвинений емоційний інтелект (EI) забезпечує більш високу продуктивність когнітивних процесів фахівця у процесі виконання трудових функцій, дозволяє вчасно ідентифікувати власну втому та емоційне виснаження, вибудовувати власні кордони у стосунках з колегами, роботодавцями, клієнтами, іншими учасниками трудових відносин, вести конструктивний діалог й уникати конфліктних ситуацій.

Професія юриста належить до переліку соціономічних, оскільки головним об'єктом і суб'єктом юридичної діяльності виступає особистість у системі соціальних відносин. Для фахівців-правників (суддя, адвокат, прокурор, юрисконсульт, слідчий, нотаріус та ін.) емоційний інтелект стає тим інструментом, який дозволяє перетворити юридичні знання (hard skills) на реальний результат, забезпечуючи гнучкість, стресостійкість та майстерність у соціальній взаємодії. Зважаючи на це, дослідники Н. Мукан, Н. Чубінська, О. Слоцький [7] трактують емоційний інтелект юриста як інтегративну властивість особистості, що забезпечує розпізнавання, осмислення та корекцію власних емоцій, а також детермінує здатність до конструктивної психологічної взаємодії з учасниками правовідносин. Структура цієї здатності базується на синергії саморефлексії, вольової саморегуляції, соціальної перцепції та майстерності менеджменту міжособистісних відносин. Належний рівень розвитку емоційного інтелекту юристів вимагає цілеспрямованої та спеціально організованої роботи ще під час їх навчання на освітніх програмах спеціальності «Право» як бакалаврського, так і магістерського рівнів вищої освіти відповідно до чинних стандартів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення стану наукової розробки проблеми

засвідчує той факт, що концепт емоційного інтелекту досить широко представлений у працях зарубіжних учених, зокрема Р. Бар-Она [1], Д. Гоулмана [2], Дж. Майера, Д. Крузо, П. Саловея [3] та ін. Українські науковці В. Зарицька [4], О. Лящ [6], А. Омельченко, Т. Панасюк [9], Е. Носенко, Н. Коврига [8], А. Чалий [15] зосереджують свій дослідницький інтерес переважно на питаннях суті, складників, функцій емоційного інтелекту та шляхів його розвитку в юнацькому віці, зокрема під час здобуття особою вищої освіти. Так, особливості емоційно-вольових процесів майбутніх юристів та підходи до розвитку в них емоційного інтелекту в процесі навчання у ЗВО стали предметом дослідження Л. Зеленської, Є. Задніпровського [5], Н. Мукан, Н. Чубінської, О. Слоцького [7], О. Старчук [12], І. Харченко [14] та ін.

Водночас до сьогодні залишаються не достатньо вивченими питання нормативно-правового регулювання цих процесів під час навчання майбутніх юристів у ЗВО з опертям на аналіз змісту стандартів вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» (Д8) для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, що зумовлює потребу проведення окремого дослідження.

Мета статті полягає у здійсненні порівняльного аналізу стандартів вищої освіти зі спеціальності 081 «Право» (Д8) бакалаврського та магістерського рівнів для виявлення взаємозв'язку між загальними компетентностями, програмними результатами навчання та структурними компонентами емоційного інтелекту майбутніх правників.

Виклад основного матеріалу. Вивчення змісту Стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» (Д8) бакалаврського рівня вищої освіти, затвердженого наказом МОН України № 644 від 20.07.2022 р., зі змінами № 307 від 20.03.2023 р. [10], дозволяє стверджувати, що емоційний інтелект є його латентною основою. Не дивлячись на те, що у тексті стандарту термін «емоційний інтелект» не вживається, його інтегровано в структуру загальних (ЗК) і спеціальних (СК) компетентностей, а також програмних

результатів навчання (ПРН). Стандартом передбачено формування у здобувачів вищої юридичної освіти низки здатностей, які імпліцитно включають емоційний інтелект. Зокрема,

– *здатності до адаптації та дії в новій ситуації*, що вимагає високого рівня емоційної витривалості та оволодіння майстерністю керувати стресовими факторами під час змін;

– *здатності працювати в команді*, що ґрунтується на розвиненій емпатії, вмінні зчитувати емоційний фон колективу, трансформувати конфлікти ситуації у конструктивні рішення;

– *здатності бути критичним і самокритичним*, що реалізується через глибоку рефлексію та ідентифікацію власних емоційних упереджень, які дозволяють об'єктивно оцінювати ситуацію;

– *здатності спілкуватися з представниками інших професійних груп*, що вимагає розуміння соціальної динаміки та сформованості вміння інтерпретувати невербальну комунікацію співрозмовників;

– *здатності застосовувати принципи верховенства права для розв'язання складних задач*, що передбачає не лише володіння нормами права, але й вимагає емпатичного підходу у вирішенні правових питань;

– *здатності до консультування з правових питань*, що неможливо реалізувати без оволодіння техніками активного слухання, розпізнавання прихованих потреб клієнта, побудови довірливих стосунків (рапорту) [10].

Водночас програмні результати навчання чинного стандарту фіксують вимоги до комунікативної компетентності майбутніх фахівців у галузі права. Зокрема, йдеться про здатність вербалізації складних концептів у доступній формі, що вимагає врахування емоційного фону та інтелектуальних запитів аудиторії, гнучкого вибору тональності розмови, реалізації етичних норм через призму емпатії, захисту людської гідності, як-от:

«ПРН 1. Визначати переконливість аргументів у процесі оцінки заздалегідь невідомих умов та обставин.

ПРН 9. Самостійно визначати ті обставини, у з'ясуванні яких потрібна допомога, і діяти відповідно до отриманих рекомендацій.

ПРН 11. Мати базові навички риторики.

ПРН 12. Донести до респондента матеріал з певної правової проблематики доступно і зрозуміло

ПРН 17. Працювати в команді, забезпечуючи виконання завдань команди» [10].

Отже, розвиток навичок саморегуляції, міжособистісної комунікації та професійної етики, що складають основу емоційного інтелекту майбутнього юриста, є не просто рекомендацією, а нормативною вимогою. Без опанування цих компетентностей підготовка бакалавра у галузі права вважається неповною, такою, що не відповідає сучасним вимогам до якості юридичної освіти.

Підкреслимо, що задля виконання приписів Державного стандарту підготовки бакалаврів за спеціальністю «Право» в частині м'яких навичок (soft skills), ЗВО послуговуються правом на академічну автономію. Зокрема, формування здатності до комунікації та медіації забезпечується через дисципліни вільного вибору (ДВВ) або тренінги з емоційного інтелекту. Такий підхід гарантує, що випускник отримає не лише теоретичні знання, а й прикладні навички взаємодії, які є важливими для юридичної практики.

До того ж сучасна модель єдиного фахового вступного випробування (ЄФВВ) зі спеціальності «Право» дедалі більше орієнтується на діагностику критичного мислення юристів. Це дозволяє опосередковано підтвердити готовність випускників бакалаврських програм за вказаною спеціальністю до об'єктивного аналізу інформації та їхню здатність протистояти емоційному впливу в професійній діяльності.

Отже, емоційний інтелект є складником низки компетентностей, якими мають оволодіти здобувачі вищої юридичної освіти зі спеціальності «Право» під час навчання на освітніх програмах бакалаврського рівня. Це дозволяє забезпечити перехід від теоретичної їх підготовки до практичної здатності врегульовувати конфлікти. Сформованість такої здатності дозволить майбутнім юристам трансформувати правові норми у зважені, справедливі та гуманні рішення в умовах реальних соціальних конфліктів.

На відміну від бакалаврського рівня, Стандарт магістерського рівня зі спеціальності 081 «Право» (Д8), затверджений і введений в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 20.07.2022 р. № 643, зі змінами від 20.03.2023 № 308 [11] трансформує роль емоційного інтелекту майбутнього юриста, переводячи його у площину стратегічного управління та лідерства. Якщо перший рівень вищої юридичної освіти фокусується на базовій міжособистісній взаємодії, то магістерський рівень вимагає розвинених soft skills для роботи у складних системах та прийняття рішень у непередбачуваних умовах («ЗК4. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації»).

У цьому контексті емоційний інтелект еволюціонує з «навички спілкування» у фундамент професійної стійкості та стратегічного менеджменту.

Відсутність прямого вживання поняття «емоційний інтелект» у Стандарті не заперечує його ключової ролі. Навпаки, аналіз дескрипторів Стандарту свідчить, що емоційний інтелект є внутрішньою основою для формування таких компетентностей, як:

- «ЗК6. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)» – сприяє розвитку дивергентного мислення, знижує страх перед помилками.

- «ЗК7 Здатність приймати обгрунтовані рішення» – дозволяє відокремлювати емоційні когнітивні упередження від фактів.

- «СК8 Здатність застосовувати медіацію та інші правові інструменти альтернативного позасудового розгляду та вирішення правових спорів» – дозволяє розпізнавати емоції, розвивати емпатію для розуміння інтересів сторін [11].

Імпліцитно поняття «емоційний інтелект» закладено і в зміст програмних результатів навчання. Так, згідно з чинним Стандартом, ПРН 6 «Обгрунтовано формулювати свою правову позицію, вміти опонувати, оцінювати докази та наводити переконливі аргументи» [11] дозволяє розглядати емоційний інтелект як складник професійної майстерності юриста. Процес обгрунтування правової позиції та оцінки доказів виходить за межі суто юридичних знань, оскільки вимагає від магістра-правника високої когнітивної гнучкості. Здатність професійно опонувати та наводити контраргументи без переходу на особистості свідчить про розвинену саморегуляцію. У цьому контексті вміння працювати під тиском і зберігати раціональність під час критики слугує показником емоційної зрілості юриста.

Відповідно до ПРН 7 «Дискутувати зі складних правових проблем, пропонувати і обгрунтовувати варіанти їх розв'язання» [11] магістр права має бути здатним вести дискусію щодо складних правових проблем. Оскільки будь-яка професійна дискусія є формою соціальної взаємодії, її успіх залежить від соціальної перцепції. Для магістра-правника така здатність передбачає не лише обмін аргументами, а й глибоке розуміння емоційного стану аудиторії та розпізнавання прихованих мотивів опонентів. У цьому сенсі емоційний інтелект стає інструментом, який перетворює суперечку на конструктивний пошук правових рішень.

ПРН 15 «Мати практичні навички розв'язання проблем, пов'язаних з реалізацією процесуальних функцій суб'єктів правозастосування» [11]

підкреслює необхідність формування у магістрів-правників навичок прийняття рішень у стресових умовах. Оскільки правозастосовна діяльність (слідчі дії чи судовий розгляд) супроводжуються високим рівнем психологічної напруги, важливою стає здатність до емоційного прогнозування. Це дозволяє юристу передбачити поведінкові реакції інших учасників процесу, ухвалювати виважені рішення навіть у кризових ситуаціях.

Результати наукового пошуку засвідчили, що трансформація теоретичних вимог Стандарту [11] у прикладні навички магістрів-правників здійснюється у процесі реалізації освітніх програм (ОП) зі спеціальності «Право» на другому (магістерському) рівні вищої освіти, навчальними планами яких передбачено вивчення здобувачами таких освітніх компонентів, як:

- «Професійна психологія» – ОК передбачає навчання методам керування власним емоційним станом для підтримки високої працездатності під тиском.

- «Технології медіації» – ОК фокусується на розвитку здатності управляти відносинами в конфлікті, що вимагає глибокої соціальної перцепції.

- «Стратегічне лідерство» – ОК має на меті забезпечення підготовки до управління юридичними колективами, де авторитет лідера базується на здатності до складних етичних виборів, створенні безпечного робочого середовища.

Викладене вище дозволяє констатувати, що тільки наскрізна модель підготовки майбутніх юристів на обох рівнях вищої освіти (бакалаврському та магістерському) здатна забезпечити необхідну синергію знань та особистісних якостей. Цілеспрямований розвиток емоційного інтелекту в межах такої підготовки здатен перетворити студента-юриста на зрілого фахівця, який у своїй професійній діяльності буде керуватися не лише буквою закону, але й етичними стандартами.

Ми поділяємо думку про те, що «інтеграція емоційного інтелекту в освітні програми вищої юридичної освіти є стратегічною необхідністю, продиктованою еволюцією самої професії та викликами інформаційної епохи. Така інтеграція має бути системною, охоплювати нормативні й вибіркові освітні компоненти, практико-орієнтовані методи і технології навчання та систематичну діагностику. Підготовка майбутнього юриста, який володіє високим рівнем емоційного інтелекту, забезпечить йому конкурентні переваги, знизить ризики професійного вигорання та підвищить якість юридичних послуг у суспільстві» [5, с. 152–153].

Ця теза знаходить підтвердження й у працях інших науковців. До прикладу, О. Сутяга та А. Довгань наголошують на пріоритетності соціально-правової складової у навчанні майбутніх юристів. На їхнє переконання, цей процес має охоплювати розвиток емпатії, емоційного інтелекту, аудитивних умінь, навичок міжкультурної комунікації та інтерактивної взаємодії, здатності працювати в умовах стресу, управлінських якостей, здатності до командної роботи тощо [13, с. 85].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз нормативної бази та наукових джерел дозволяє констатувати, що психолого-педагогічний потенціал освітніх стандартів зі спеціальності 081 «Право» (Д8) реалізується через послідовну інтеграцію компонентів емоційного інтелекту в структуру фахової підготовки майбутніх юристів. При цьому емоційний інтелект розглядається з одного боку, як «етичний запобіжчик», що забезпечує об'єктивність правової оцінки, з іншого, як дієвий інструмент профілактики професійної деформації й емоційного вигорання правників в умовах високої психологічної напруженості.

Архітектура стандартів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти галузі знань 08 «Право», спеціальності 081 «Право» (Д8) передбачає системну трансформацію soft skills, зокрема емпатії та навичок саморегуляції як складників емоційного інтелекту, в структуру загальних компетентностей та програмних результатів навчання (від міжособистісної взаємодії на першому рівні вищої освіти до стратегічного лідерства та медіації конфліктів на другому рівні). Наступність і системність розвитку емоційного інтелекту, закладена в стандартах, формує у майбутніх юристів необхідний психологічний ресурс для ефективного вирішення правових завдань, дозволяючи гармонійно поєднувати застосування правових норм із високою культурою управління емоціями в професійному середовищі.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого обґрунтування потребують педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту в здобувачів спеціальності 081 «Право» бакалаврського і магістерського рівнів вищої освіти у процесі навчання в ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зарицька В. В. Соціально-психологічні чинники розвитку емоційного інтелекту. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. № 2. 2021. С. 19–22. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/8944ad1a-8205-402c-8606-e863b71defcd>
2. Зеленська Л. Д., Задніпровський Є. В. Інтеграція емоційного інтелекту в освітні програми підготовки здобувачів вищої юридичної освіти. *Вісник Сковородинівської академії молодих учених: збірник наукових праць* / за загальною редакцією проф. Бойчука Ю.Д. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Вип. № 3. 2025. 477 с. С. 147–155. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/232f2016-7c0b-4b71-8044-afcf25b70f40/content>
3. Ляц О. Генеза емоційного інтелекту в юнацькому віці : дис. док. наук з псих. : 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2021. 458 с. URL: <http://psychology-naes-ua.institute/read/2118/>
4. Мукан Н., Чубінська Н., Слоцький О. Формування соціальних навичок майбутніх юристів як предмет наукових досліджень. *Академічні візії*. Вип. 19. 2023. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/386>
5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ : [б. в.], 2003. 159 с.
6. Омельченко А. І., Панасюк Т. Ю. Методика розвитку емоційного інтелекту здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в сучасних умовах. *Педагогічна Академія: наук. записки*. № 25. 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18165801>
7. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 лип. 2022 р. № 644 (у редакції Наказу МОН від 20 берез. 2023 р. № 307). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-bakalavr-zi.zminamy-644-20.03.2023.pdf>
8. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 081 «Право» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 20 лип. 2022 р. № 643 (у редакції Наказу МОН від 20 берез. 2023 р. № 308). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2022/07/21/081-pravo-magistr-zizminami-643-20032023.pdf>
9. Старчук О. Емоційний інтелект як чинник професійного становлення майбутнього юриста: поняття та зміст. *Актуальні проблеми науки, освіти та суспільства: світові тенденції та регіональний аспект* : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції ГО «ІЕЕЕД» (м. Луцьк, 20 березня 2024 року). Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2024. 166 с. С. 129–131. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/25023/1/tezy12.04.2024.pdf>

10. Сутяга О., Довгань А. Особливості соціально-правової підготовки майбутніх юристів: американська та британська моделі. *Порівняльна професійна педагогіка*. № 12 (2). 2022. С. 85. URL: <https://cpp.khmnu.edu.ua/index.php/cpp/article/view/22>

11. Харченко І. І. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх юристів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 1. 2021. С. 151–156. URL: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/10091/1/4.pdf>

12. Чалий А. Вплив емоційного інтелекту на успішність та ефективність навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. № 1. 2025. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/821/1002>

13. Bar-On, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, University of Texas Medical Branch. № 18. 2006. suppl. Pp. 13–25. URL: <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>

14. Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bantam Books, 2009. 352 p. URL: <https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>

15. Mayer, J. D., Caruso, D. R., Salovey, P. The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*. Vol. 12, No. 4. 2020. Pp. 219–226. DOI: <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Зеленська Л. Д., Задніпровський С. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 22.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Карпенко Ганна Миронівна,

ORCID ID: 0000-0003-1034-4424

кандидат психологічних наук,

доцент, доцент кафедри іноземних мов

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

Ганоцька Софія Костянтинівна,

ORCID ID: 0009-0002-9126-9461

здобувачка вищої освіти

Івано-Франківського фахового коледжу

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ У ВИВЧЕННІ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE USE OF VISUAL DESIGN IN LEARNING ENGLISH VOCABULARY

У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади використання візуального дизайну під час вивчення лексики англійської мови. Одне з основних завдань навчання іноземної мови – формування комунікативної компетентності й серед цього процесу важливим аспектом постає вивчення лексики. Для володіння мови вагомо не тільки мати запас слів, але й освоїти прагматичну та соціолінгвістичну компетенції. При процесі навчання важливо поєднувати різні методи, які в сукупності здійснюють позитивний вплив на інтенсифікацію уваги. Мета дослідження – продемонструвати методи застосування візуального дизайну при вивченні англійських слів.

Візуальний дизайн визначено як сукупність графічних елементів, малюнків, зображень під час вивчення іноземної мови. Спираючись на теорію подвійного кодування, одночасна репрезентація лексичних одиниць у вербальній та іконічній формах забезпечує формування стійких когнітивних зв'язків, що суттєво підвищує рівень утримання інформації в довготривалій пам'яті.

У дослідженні вказано, що в освітньому дискурсі візуальний дизайн як інструментарій виступає медіатором між змістом дисципліни та специфікою сприйняття студента, забезпечуючи вищу ефективність інтерналізації знань.

Посилаючись на теорію подвійного кодування окреслено, що процес когнітивної переробки даних базується на функціонуванні двох автономних підсистем – вербальної (оброблення слів) та невербальної (оброблення образів). Між підсистемами виникають референційні та асоціативні зв'язки. Подвійне кодування виникає тоді, коли один вид інформації – вербальний (текст) або образний (зображення) – активує іншу систему.

Виокремлено практичні поради щодо застосування інструментарію візуального дизайну під час вивчення англійської лексики, зокрема використання кольорів, створення асоціацій, регулярне застосування.

Ключові слова: візуальний дизайн, англійська мова, лексика, інноваційні методи, теорія подвійного кодування.

The article analyzes the theoretical and methodological principles of using visual design in the process of learning English vocabulary. One of the main tasks of foreign language teaching is the formation of communicative competence, and vocabulary learning is an important aspect of this process. To master a language, it is important not only to have a good vocabulary, but also to acquire pragmatic and sociolinguistic competence. In the learning process, it is important to combine different methods, which together have a positive effect on the intensification of attention. The purpose of the study is to demonstrate the methods of applying visual design in the process of learning English words.

Visual design is defined as a set of graphic elements, drawings, and images used in the foreign language learning process. Based on the theory of dual coding, the simultaneous representation of lexical units in verbal and iconic forms ensures the formation of stable cognitive connections, which significantly increases the level of information retention in long-term memory.

The study indicates that in educational discourse, visual design as a tool acts as a mediator between the content of the discipline and the specifics of student's perception, ensuring greater efficiency in the internalization of knowledge.

Referring to the theory of dual coding, it is outlined that the process of cognitive data processing is based on the functioning of two autonomous subsystems – verbal (word processing) and nonverbal (image processing).

Referential and associative connections arise between the subsystems. Dual coding occurs when one type of information – verbal (text) or visual (image) – activates the other system.

Practical tips for using visual design tools when learning English vocabulary are highlighted, including the use of colors, creating associations, and regular use.

Key words: visual design, the English language, English vocabulary, innovative methods, dual coding theory.

Вступ. У сучасному глобалізованому світі постає не лише питання важливості вивчення англійської мови, але й швидкої результативності цього процесу. Люди різних вікових категорій бажають швидко освоїти мову, і цей процес неможливий без застосування комплексного підходу з використанням різних інструментів. Володіння іноземною мовою, зокрема англійською як мультикультурною, уже не перевага, а обов'язкова навичка, завдяки якій реалізується комфортна особиста та ділова комунікація, відбувається саморозвиток та ін.

Вслід за Л. Бойко акцентуємо, що основна мета навчання іноземної мови – формування комунікативної компетенції [1, с. 680]. Усі розділи мовознавства слід вивчати комплексно, однак багатство словникового запасу допомагає розуміти зміст висловлення, покращує якість власного мовлення, оскільки робить його змістовнішим. Завдяки цьому мовець набуває впевненості і долає мовний бар'єр.

Запам'ятовування лексичних одиниць може даватися важко. Класичні дидактичні стратегії, що базуються на механічних багаторазових повторях, не є продуктивними. Тож актуальним є питання дослідження різних способів вивчення лексики, серед яких виділяємо інструментарій візуального дизайну.

Мета дослідження – за допомогою експериментального дослідження з'ясувати, як використання візуального дизайну допоможе засвоїти лексику англійської мови.

Для її реалізації необхідно окреслити поняття візуального дизайну, з'ясувати закономірності сприйняття візуальних стимулів, описати теорію подвійного кодування, визначити роль зображень та кольорів у вивченні англійських слів, провести експеримент з навчальними картками, окреслити практичні поради щодо вивчення англійської лексики за допомогою візуального дизайну.

Матеріал і методи дослідження. Під час дослідження ми спиралися на теорію подвійного кодування А. Пайвіо (Dual Coding Theory). Він з'ясував, що мозок людини запам'ятовує інформацію через слова й образи [5].

«Людське пізнання є унікальним тим, що воно спеціалізувалося на одночасному опрацюванні мови та невербальних об'єктів і подій. Більше того, мовна система є особливою тим, що вона безпосередньо

обробляє лінгвістичні вхідні та вихідні дані (у формі мовлення або письма), одночасно виконуючи символічну функцію стосовно невербальних об'єктів, подій та поведінки. Будь-яка репрезентативна теорія повинна враховувати цю подвійну функціональність» [5, с. 53], – стверджував вчений.

Існують дві автономні системи: вербальна система (Logogens) – обробляє слова (усні чи письмові) та невербальна система (Imagens) – обробляє зображення та образи. Між системами виникають референційні та асоціативні зв'язки. Згідно з теорією подвійного кодування, цей процес відбувається тоді, коли вербальна інформація (текст) активує образну систему (зображення), або навпаки. Наприклад, іменники з високим рівнем образності, як-от «кіт» чи «дерево», кодуються двома системами одночасно, завдяки чому запам'ятовуються значно краще.

Педагогічний експеримент ми проводили в Івано-Франківському коледжі Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Під час його проведення ми порівняли ефективність текстових карток з лексикою та карток з візуалізацією; спостерігали за процесом запам'ятовування учасників експерименту; провели опитування студентів щодо їхнього досвіду використання навчальних карток; зробили кількісний (підрахунок кількості правильно відтворених слів) та якісний (опитування, швидкість реакції, кількість помилок та суб'єктивне ставлення) методи аналізу результатів дослідження.

Для досягнення поставленої мети було застосовано комплекс дослідницьких методів, зокрема теоретичні з аналізом наукових джерел, систематизацією та структуруванням даних про механізми пам'яті та особливості візуального сприйняття; емпіричні, сюди увійшли педагогічний експеримент (порівняння ефективності текстових і візуалізованих карток), безпосереднє спостереження за піддослідними та анкетування студентів; статистичні та аналітичні, зокрема кількісний аналіз (облік відтворених лексем), якісна оцінка результатів (аналіз помилок, швидкості реакції та фідбеку учасників), а також метод порівняльного аналізу.

Результати та обговорення. У контекст сфери комунікацій ми використовуємо термін візуальна комунікація. Її можна окреслити як комунікацію, яка здійснюється за допомогою

візуальних образів. Ключовим елементом візуальної комунікації є образ, який дозволяє ідентифікувати зміст і впливає на емоції людини. Причому трактування такого повідомлення завжди залишається суб'єктивним. Крім тексту та зображень, цей процес охоплює використання знаків, знакових систем і символів, що сприяють глибинному осмисленню візуальних явищ [4, с. 368].

В освітньому контексті візуальний дизайн – це стратегічний підхід до створення графічних елементів, що сприяє більш ефективному засвоєнню інформації. Він передбачає формування гнучкого середовища, адаптованого до різноманітних потреб студентів. Ключовий принцип полягає у забезпеченні варіативності подання матеріалу ще на етапі планування навчання.

Однією з головних переваг візуальної комунікації є здатність створювати стійкі образи, що надовго фіксуються у пам'яті. Завдяки високому потенціалу впливу на афективну сферу, візуальні елементи стають фундаментом для прийняття рішень. Компанії, які реалізують цілісну та клієнтоорієнтовану візуальну стратегію, використовують ці емоційні механізми для зміцнення довіри, формування лояльності та створення позитивного досвіду взаємодії з брендом [2, с. 81].

Спираючись на концепцію О. Потєбні, можна стверджувати, що мистецтво виступає специфічним каналом зв'язку між людьми. Автор транслює власне сприйняття реальності через систему художніх образів, які реципієнт розшифровує крізь призму особистого досвіду, інтелекту та соціокультурного бекграунду. Попри відсутність прямого тиску, творча діяльність митця може трансформувати світогляд та подальші вчинки особистості. Тож візуальна складова навчального процесу важлива й залучення візуального дизайну до процесу вивчення англійської мови, зокрема лексики позитивно впливає на студентів.

Когнітивна архітектура людини базується на тісній взаємодії ментальних процесів, серед яких ключове місце посідають сприйняття, увага, мислення та пам'ять. Остання акумулює та систематизує наш досвід про навколишній світ. У контексті візуальної рецепції особливу роль відіграє зорова робоча пам'ять (Visual Working Memory), яка забезпечує короточасне утримання об'єктів у полі свідомості. Дослідники підтверджують: розпізнавання вже знайомих характеристик, наприклад певного відтінку, автоматично активізує увагу, змушуючи мозок пріоритетувати цю інформацію.

Візуальні стимули формують у нейронній мережі розгалужені зв'язки. Чим вища

інтенсивність концентрації на об'єкті, тим ефективнішою є його архівація та подальший перехід до довготривалого сховища. Вагомим чинником впливу тут виступає колір. Хроматичний спектр має різну силу впливу: теплі тони (червоний, жовтий, жовтогарячий) значно активніше стимулюють увагу реципієнта, ніж нейтральні чи холодні (сірий, коричневий) [3].

Сьогодні колір визнано найважливішим каналом передачі даних у когнітивній системі людини. Він не лише структурує візуальний простір, а й суттєво підвищує продуктивність кодування інформації. Маркетингові дослідження підкріплюють це статистикою: використання яскравих кольорових рішень у рекламі збільшує залученість аудиторії на 42% порівняно з монохромними аналогами. Таким чином, продумане візуальне оформлення є критично важливим для фокусування уваги спостерігача та підвищення привабливості будь-якого контенту.

Практичній фазі нашого дослідження передував аналітичний етап, спрямований на вивчення стратегій вивчення іноземної мови, якими послуговуються студенти коледжу. Попереднє анкетування показало, що більшість здобувачів освіти надають перевагу традиційним підходам: багаторазовому механічному переписуванню лексем або їх вербальному повторенню. Отримані дані підтвердили гіпотезу про те, що інструменти візуалізації практично не залучаються студентами у процесі самостійної підготовки.

Задля емпіричної перевірки ефективності теорії подвійного кодування було організовано експериментальне опитування. У межах дослідження розроблено дидактичний матеріал у вигляді 16 карток, розподілених на два репрезентативні типи: комбіновані (текст, підкріплений ілюстрацією) та виключно текстові (без графічного супроводу). Такий підхід дозволив наочно продемонструвати переваги візуального стимулювання для кращого засвоєння інформації.

Процедура розробки дидактичного інструментарію передбачала ретельний відбір лексичних одиниць за кількома критеріями. Першочергово враховувався рівень лінгвістичної складності: до вибірки увійшли як елементарні поняття (наприклад, *bottle* – пляшка, *candle* – свічка), так і більш складні за написанням лексичні одиниці (*squirrel* – білка, *snowflake* – сніжинка). Це дозволило перевірити ефективність кодування незалежно від орфографічної важкості слова.

Ключовим принципом стало використання виключно іменників. Такий вибір ґрунтується

на теорії подвійного кодування А. Пайвіо, згідно з якою іменники з високим ступенем візуалізації опрацьовуються мозком значно ефективніше, ніж абстрактні дієслова чи прикметники. Оскільки конкретні назви легше трансформуються у ментальний образ, вони стають ідеальним субстратом для активації обох систем кодування одночасно.

Додатково було забезпечено семантичну незалежність обраних одиниць. Аби виключити вплив контекстуальних здогадок, ми уникали тематичної спорідненості. Замість вузьких категорій (як-от «фауна» чи «гастрономія»), було сформовано гетерогенний перелік, що охоплював природні явища (wave – хвиля), побутові предмети (ruler – лінійка) та предмети для творчості (palette – палітра). Відсутність логічних зв'язків між об'єктами гарантувала, що результати експерименту базуватимуться виключно на якості запам'ятовування, а не на асоціативному вгадуванні.

Особлива увага під час підготовки стимульного матеріалу приділялася колористиці, оскільки інтенсивність та теплота кольору безпосередньо корелюють із рівнем концентрації уваги. Хроматичне рішення для кожної лексеми базувалося на принципах асоціацій та когнітивної відповідності.

Для таких об'єктів, як “ruler” (лінійка) та “bottle” (пляшка), було використано канонічні кольори – жовтий та зелений відповідно. Це зумовлено стійкими стереотипними образами, що існують у медіапросторі та побуті, що полегшує миттєву ідентифікацію предмета підсвідомістю.

Об'єкти “candle” (свічка), “squirrel” (білка) та “peach” (персик) спроектовано в оранжево-червоній гамі. Використання градієнтів та м'яких переходів (наприклад, у зображенні персика) дозволило створити ефект об'ємності, що підсилює реалістичність образу. Навіть у випадку з “palette” (палітра), традиційно коричневу основу було доповнено жовтими пігментами для досягнення «теплого» візуального ефекту.

Для «холодних» об'єктів (“wave” – хвиля, “snowflake” – сніжинка) обрано насичені сині та блакитні відтінки з чіткими контурами. Попри холодну температуру кольору, їхня висока яскравість забезпечує необхідний рівень залучення уваги реципієнта.

Завершальний етап підготовки включав розробку та друк двох типів тестових карток: монохромних (виключно текстових) та поліхромних (із графічним супроводом). У кольорових варіантах текст також мав відповідне забарвлення для зміцнення асоціативного зв'язку. Для забезпечення довговічності та ергономічності під час

багаторазового експериментального використання всі дидактичні матеріали було ламіновано. Такий методичний підхід повністю узгоджується з положеннями Пайвіо про те, що відповідність кольору реальному прототипу об'єкта пришвидшує формування когнітивних зв'язків між вербальною одиницею та її ментальним образом.

Експериментальне дослідження охопило 16 студентів, яких рандомно було розподілено на дві рівні групи (по 8 осіб у кожній). Контрольна група опрацьовувала виключно текстові картки, тоді як експериментальна взаємодіяла з поліхромними картками, що містили візуалізацію об'єктів.

Аудиторія була підготовлена згідно з вимогами до психологічних експериментів: забезпечено ізоляцію від зовнішніх шумів, організовано робочі місця з необхідним письмовим приладдям. Перед початком тестування проведено стандартизований інструктаж. Учасникам повідомляли, що кожне слово демонструватиметься протягом 6 секунд разом із вербальним супроводом (вимовою та перекладом), після чого необхідно відтворити лексему на папері. Адаптивний характер інструкції мав на меті нівелювати стресовий чинник та чітко окреслити алгоритм дій.

Експозиція стимульного матеріалу відбувалася у суворій послідовності: від семантично простих одиниць до складніших. Процедура передбачала пряму взаємодію «дослідник – реципієнт», де картка фіксувалася нижче рівня очей для оптимального візуального фокусування.

Реципієнти, які працювали з візуалізацією, приступали до написання миттєво. Студенти з текстової групи часто демонстрували «паузу на внутрішню візуалізацію», намагаючись самостійно реконструювати образ слова, що сповільнювало реакцію.

Учасники експериментальної групи демонстрували впевнену мову тіла та плавні рухи. Натомість у контрольній групі фіксувалися ознаки замкнутості та м'язової напруги, що свідчить про вище когнітивне навантаження та стан суб'єктивного стресу.

Наявність естетичних ілюстрацій сприяла формуванню позитивного емоційного фону. Студенти частіше посміхалися та виявляли зацікавленість, що, відповідно до психологічних теорій, є додатковим фасилітатором успішного запам'ятовування. У групі, обмеженій лише текстом, переважали нейтральні або тривожні реакції.

На основі отриманих емпіричних даних розроблено систему методичних порад для викладачів та здобувачів освіти щодо підвищення ефективності

навчання. Педагогам доцільно активно впроваджувати візуальний контент у навчальний процес. Це передбачає використання як фізичних дидактичних карток, так і інтерактивних мультимедійних презентацій, де вербальна інформація дублюється відповідним графічним рядом.

Візуалізація є критично важливою для слів із нетиповим правописом або низьким рівнем фонетичної прозорості. Для таких одиниць необхідно розробляти спеціальні графічні стимули, що полегшують запам'ятовування графічної оболонки слова через візуальний образ.

При створенні візуального контенту слід надавати перевагу чітким зображенням у природній кольоровій гамі. Відповідність відтінків реальним прототипам об'єктів підсилює когнітивний зв'язок, тоді як невідповідні або надто абстрактні кольори можуть створювати ефект інтерференції, відволікаючи увагу від суті слова.

Важливо не лише демонструвати готові образи, а й спонукати студентів до формування власних ментальних зв'язків. Ефективним прийомом є вербалізація емоційного відгуку або детальний опис зображення, що сприяє глибшому опрацюванню інформації.

Оскільки візуальні стимули демонструють високу ефективність на етапі короткочасного запам'ятовування, для переведення знань у довготривалу пам'ять необхідне регулярне відтворення. Рекомендується використовувати методику інтервальних повторень (через день, тиждень, місяць), поєднуючи її з переглядом раніше опрацьованих візуальних карток.

Висновки. Спираючись на концепцію подвійного кодування А. Пайвіо, яка слугувала теоретичним підґрунтям дослідження, визначено, що когнітивна обробка інформації відбувається паралельно

через дві автономні, проте взаємопов'язані системи: вербальну та імажинативну (образну). Поєднання цих систем під час вивчення англійської лексики забезпечує вищу міцність запам'ятовування, оскільки колірні та графічні стимули виступають додатковими когнітивними опорами для формування асоціативних зв'язків.

Емпіричну базу дослідження склала вибірка з 16 респондентів, студентів коледжу, розподілених на дві репрезентативні групи. Перша, контрольна група, опрацьовувала лексичні одиниці за допомогою традиційного текстового методу (монохромні картки). Експериментальна група використовувала дидактичні матеріали з елементами візуального дизайну (повноколірні ілюстрації).

Кількісний та якісний аналіз результатів дозволив виявити такі закономірності. Слова з низьким рівнем абстракції (wave, candle, bottle) були успішно ідентифіковані учасниками обох груп без суттєвої статистичної розбіжності. Лексика з вищим рівнем фонетичної та графічної складності (palette, squirrel) значно ефективніше засвоювалася групою, що працювала з візуальними стимулами.

Найнижчий показник відтворення лексеми "squirrel" було зафіксовано в контрольній групі – лише 25% (2 з 8 осіб). Водночас в експериментальній групі рівень успішності склав 75% (6 з 8 осіб), що підтверджує критичну роль візуалізації при засвоєнні складних мовних одиниць.

Результати апробації методу візуального дизайну доводять його високу педагогічну ефективність. Суб'єктивні звіти респондентів підтверджують, що ілюстративна підтримка знижує когнітивне навантаження та сприяє запам'ятовуванню лексем. Отже, інтеграція візуальних засобів у навчальний процес є доцільною для оптимізації вивчення англійської мови на різних етапах підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бойко Л. О. Інноваційні методи викладання англійської мови. Київ : Педагогічна преса, 2023. 170 с.
2. Гієнко К., Чемерис Г. Візуальна комунікація як ефективний інструмент взаємодії з користувачем у просторі. 2023.
3. Dzulkifli, M. A., Mustafar, M. F. The influence of colour on memory performance: a review. *The Malaysian Journal of Medical Sciences*. 2013. Vol. 20, No. 2. P. 3–9.
4. Mygal, S., Borysenko, O., Skrynkovsky, R. Typological foundations of objects / subjects: design-graphic in communication space. *Path of Science*. 2022. Vol. 8, No. 2–3. P. 2001–2009. DOI: 10.22178/pos.79
5. Paivio, A. *Mental representations*. New York : Oxford University Press, 1986.

Карпенко Г. М., Ганоцька С. К.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Колодка Юлія Олександрівна,
ORCID ID: 0000-0003-2904-961X
ад'юнкт кафедри іноземних мов
Національний університет оборони України

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ОСВІТІ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ НАТО
(ДОСВІД ШКОЛИ НАТО В ОБЕРАММЕРГАУ У НІМЕЧЧИНІ)**

**MODERN TRENDS
IN THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE
OF OFFICERS IN PROFESSIONAL MILITARY EDUCATION
OF NATO MEMBER STATES
(THE EXPERIENCE OF THE NATO SCHOOL OBERAMMERGAU, GERMANY)**

У статті проаналізовано сучасні тенденції розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у професійній військовій освіті держав-членів НАТО на прикладі діяльності Школи НАТО в Обераммергау (NSO). У центрі дослідження – роль міжкультурної компетентності офіцерів як ключового чинника забезпечення оперативної взаємосумісності, стратегічної успішності багатонаціональних місій та зміцнення когнітивної спроможності Альянсу у відповідь на гібридні виклики сучасного безпекового середовища. Досліджено теоретичні засади розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у межах військової освіти, зокрема, з використанням теорії культурних вимірів, концепції CQ, теорії мовленнєвих актів, інформаційної екології та наративного підходу у STRATCOM. Здійснено комплексний аналіз навчальних програм NSO, таких як CMI/CIMIC Orientation Course, NATO Protocol Course, NATO European Security Cooperation Course, NATO STRATCOM Foundation Course, із акцентом на інтеграцію теоретичних моделей і методичних підходів до розвитку практичних навичок взаємодії у мультикультурному середовищі. Особливу увагу приділено методиці симуляцій, кейс-аналізу, синдикатної роботи та тренінгів, які створюють умови для занурення в реалії міжкультурної взаємодії та стратегічної комунікації. Визначено, що зміст і структура курсів відповідають вимогам новітньої військової педагогіки, спрямованої на розвиток лідерства, адаптивності та культурної чутливості. Обґрунтовано, що навчальні програми NSO відіграють системну роль у розбудові єдиної професійної культури взаєморозуміння, яка забезпечує високий рівень координації у багатонаціональних структурах НАТО. Представлено також досвід Німеччини у розвитку міжкультурної компетентності через діяльність Центрального координаційного бюро з міжкультурної компетентності, що підсилює міжінституційну синергію у сфері військової освіти. Таким чином, дослідження демонструє, що розвиток міжкультурної компетентності у професійній військовій освіті є не лише педагогічною, а й стратегічною потребою в умовах трансформації глобального безпекового ландшафту.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, професійна військова освіта, НАТО, багатонаціональні операції, Школа НАТО Обераммергау.

The article analyzes current trends in the development of intercultural competence among officers within the framework of professional military education in NATO member states, using the case of the NATO School Oberammergau (NSO). The focus of the study is the role of intercultural competence as a key factor in ensuring operational interoperability, the strategic success of multinational missions, and the strengthening of the Alliance's cognitive capacity in response to hybrid challenges of the modern security environment. The article reveals the theoretical foundations of intercultural competence in military education, such as the theory of cultural dimensions, the concept of Cultural Intelligence (CQ), speech act theory, the information ecology approach, and the narrative approach within STRATCOM. A comprehensive analysis is provided of NSO's educational programs such as the CMI/CIMIC Orientation Course, NATO Protocol Course, NATO European Security Cooperation Course, and NATO STRATCOM Foundation Course, with emphasis on the integration of theoretical models and methodological approaches aimed at fostering practical skills for intercultural interaction. Special attention is given to simulation techniques, case analyses, syndicate work, and training sessions that enable participants to immerse themselves in the realities of intercultural engagement and strategic communication. It is concluded that the content and structure of these courses align with the requirements of modern military pedagogy, which emphasizes leadership development, adaptability, and cultural sensitivity. The study substantiates that NSO's programs play a systemic role in forming a unified professional culture of mutual

understanding, which ensures a high level of coordination within NATO's multinational structures. Additionally, Germany's experience in developing intercultural competence through the activities of the Central Coordination Office for Intercultural Competence is presented as an example of strengthening inter-institutional synergy in military education. Thus, the research demonstrates that fostering intercultural competence in professional military education is not only a pedagogical imperative but also a strategic necessity amid the transformation of the global security landscape.

Key words: intercultural competence, professional military education, NATO, multinational operations, NATO School Oberammergau.

Постановка проблеми. У сучасних умовах повномасштабної агресії росії проти України між-культурна компетентність офіцерського складу набуває особливої значущості як інструмент забезпечення оперативної взаємосумісності збройних сил держав-членів НАТО та партнерських країн. Як зазначається у Стратегічній Концепції НАТО 2022, «повномасштабне вторгнення росії в Україну зруйнувало мир в Європі і глибоко змінило наше безпекове середовище» [15, с. 1]. У відповідь на ці виклики НАТО посилює колективну оборону, зокрема через розвиток когнітивного потенціалу та вдосконалення механізмів спільної роботи у багатонаціональних середовищах.

Воєнний Комітет у військовій стратегії зі стратегічних комунікацій Союзницького командування з трансформацій зазначає, що «підвищення культурної обізнаності багатонаціональних сил має важливе значення для сприяння взаєморозумінню та покращення процесу ухвалення рішень під час спільних операцій» [16, с. 6]. Це твердження чітко демонструє взаємозв'язок між культурною обізнаністю та оперативною взаємосумісністю багатонаціональних підрозділів.

У Доктринальних документах НАТО систематично наголошується про вагомість людського чинника у зміцненні згуртованості Альянсу. Так, у Рамковій програмі для майбутніх операцій Альянсу йде мова про те, що «взаємосумісність між людьми буде такою ж важливою для успіху місії, як і технічна взаємосумісність» [14, с. 17], що особливо актуально в умовах необхідності інтеграції Збройних Сил України у спільний безпековий простір НАТО.

Крім того, в Об'єднаній доктрині НАТО з проведення операцій (AJP-3) зазначено, що «командири і штаби на всіх рівнях мають розуміти культурну динаміку оперативного середовища і залучених партнерів, щоб передбачити тертя і підтримувати згуртованість» [19, с. 33].

Отже, міжкультурна компетентність офіцерів є не лише інструментом запобігання міжособистісним і міжструктурним конфліктам у багатонаціональних контингентах, а й засобом підвищення оперативної успішності, оперативної

взаємосумісності та досягнення стратегічних цілей НАТО у контексті зміцнення євроатлантичної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження у сфері розвитку між-культурної компетентності військовослужбовців підкреслюють її стратегічну важливість для забезпечення успішної взаємодії у багатонаціональному середовищі. Так, С. Анг (S. Ang), К. Я. Нг (K. Y. Ng), Т. Рокштуль (T. Rockstuhl) у своїх працях визначають культурну інтелігентність (CQ) як ключовий чинник адаптивної поведінки в умовах культурного розмаїття. Г. Хофстеде (G. Hofstede) та М. Беннетт (M. Bennett) запропонували теоретичні моделі культурних вимірів і міжкультурної чутливості, які широко використовуються в освітніх програмах НАТО. Дж. Л. Остін (J. L. Austin) заклав основу для аналізу комунікативної поведінки у межах теорії мовленнєвих актів, що актуально для військово-дипломатичної підготовки. Також слід відзначити внесок Дж. Ная (J. Nye) щодо концепції «м'якої сили», що поєднується з міжкультурною компетентністю як інструментом комунікативного впливу у безпековій політиці. Сукупність цих підходів формує теоретичну основу для аналізу навчальних програм НАТО та визначення тенденцій професійної військової освіти.

Отже, постає потреба у комплексному осмисленні інституційних механізмів розвитку між-культурної компетентності офіцерів у системі професійної військової освіти НАТО та визначенні їх практичної значущості для підготовки офіцерського складу Збройних Сил України в умовах сучасних безпекових трансформацій.

Метою статті є дослідження та узагальнення сучасних тенденцій розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у системі професійної військової освіти держав-членів НАТО на прикладі діяльності Школи НАТО в Обераммергау (NSO) з подальшим обґрунтуванням їх значущості для підготовки офіцерського складу ЗС України.

Виклад основного матеріалу. У контексті трансформації глобального безпекового середовища постає необхідність переосмислення

підходів до підготовки офіцерського складу Збройних Сил України, зокрема через інтеграцію міжкультурної компетентності у систему професійної військової освіти країн-членів НАТО. Ми визначаємо міжкультурну компетентність офіцерів «як їх професійно важливе психічне утворення, що характеризує теоретичну та практичну підготовленість, здатність і готовність як суб'єкта оперативної ланки військового управління до міжкультурної взаємодії з представниками різних культур та містить ціннісно-мотиваційний (цінності, мотивація міжкультурної поведінки та діяльності у військовій сфері та співпраці з іноземними партнерами), когнітивний (знання теоретичних підвалин міжкультурної поведінки та діяльності у військовій сфері з представниками різних культур), поведінково-діяльнісний (навички, вміння та здатність встановлювати, налагоджувати та підтримувати взаємини з іншомовними фахівцями та практичний досвід у співпраці з іноземними партнерами), комунікативний (здатність успішно спілкуватися та взаємодіяти з представниками різних культурних середовищ з урахуванням їхніх унікальних мовних, мовленнєвих, невербальних, культурних, поведінково-діяльнісних та інших особливостей), індивідуально-психічний (толерантність, емпатичність, відкритість до отримання нового досвіду) і суб'єктний (сприйняття самого себе як суб'єкта міжкультурної взаємодії, рефлексивність) компоненти [3, с. 277]. Ця компетентність особливо важлива в умовах повномасштабного російсько-українського протистояння, коли військовослужбовці опановують зразки західного озброєння.

У результаті зростання інтенсивності багатонаціональної військової взаємодії, інтеграції Збройних Сил України до стандартів і процедур НАТО, а також необхідності ефективного освоєння західних зразків озброєння і спільного планування операцій, розвиток міжкультурної компетентності офіцерів постає як стратегічне завдання, що сприяє не лише злагодженості роботи багатонаціональних підрозділів, а й зміцненню трансатлантичної єдності в умовах повномасштабної російсько-української війни.

Провідним навчальним закладом для розвитку міжкультурної компетентності військових лідерів є Школа НАТО в Обераммергау (NATO School Oberammergau, NSO), яка є освітнім закладом Альянсу з підготовки особового складу збройних сил держав-членів НАТО та партнерів за напрямками колективної безпеки,

управління операціями та стратегічної комунікації. Школа надає широкий спектр курсів, спрямованих на поглиблення розуміння міжкультурної взаємодії у складних багатонаціональних середовищах і є головним навчальним закладом НАТО для навчання та освіти на оперативному рівні. Щороку Школа НАТО реалізує сотні багатонаціональних навчальних програм, які безпосередньо спрямовані на підтримку чинних і майбутніх операцій, а також на впровадження стратегічних ініціатив, політик, доктринальних положень і процедур Альянсу.

Для підтримки потреб Альянсу навчальна програма школи нині охоплює понад 115 різних курсів. Запропоновано курси з шести основних дисциплін: Розвідка (INTEL), Спільна безпека (COSEC), Спільні плани та операції (JPOD), Спільне навчальне планування взаємосумісності (JTIC), Захист (PROT) та Програми підготовки сержантів (NCOPD). Керівники курсів представляють понад 20 країн і мають великий досвід оперативного планування та управління багатонаціональними операціями, участі у міжнародних місіях і штабній роботі в структурах НАТО, а також досвід викладацької та методичної діяльності у сфері професійної військової освіти, що поєднується з відповідною фаховою підготовкою. Вони тісно співпрацюють зі структурою командування НАТО, щоб забезпечити актуальність та своєчасність навчання, а також з Командуванням Об'єднаних збройних сил НАТО з питань трансформації, щоб забезпечити розробку та проведення навчання відповідно до доктрин та стандартів підготовки НАТО. У програмі підготовки Школи НАТО міжкультурна компетентність офіцерів постає як необхідна складова досягнення оперативної взаємосумісності та успішної взаємодії між підрозділами, сформованими з представників різних культур і національностей. Як зазначено у Каталозі курсів Школи НАТО у Обераммергау, «міжкультурна обізнаність є необхідною умовою ефективних багатонаціональних операцій та успіху місій, особливо в сучасному складному безпековому середовищі» [18]. Пріоритетним напрямом підготовки є розвиток у офіцерів із різних національних контингентів навичок стратегічної комунікації, конфлікт-менеджменту та здатності до вироблення узгодженого бачення оперативної обстановки.

Програми школи враховують актуальні виклики, пов'язані з російсько-українською війною, інтегруючи аналіз сценаріїв гібридних загроз

та інформаційних операцій у навчальні модулі. Це сприяє не лише розширенню світогляду офіцерів, а й формуванню у них здатності діяти у рамках спільних операцій з партнерами з України та інших країн, що співпрацюють з НАТО.

Крім того, Школа НАТО активно впроваджує підхід "train the trainer" (тобто використовується навчально-орієнтований підхід, метою якого є «навчити військовослужбовців навчати своїх військових колег не шляхом надання правил та інструкцій, а шляхом сприяння процесу навчання» [25, с. 57]), готуючи інструкторів з числа слухачів для подальшої передачі знань у власних збройних силах. Такий підхід сприяє масштабному розповсюдженню отриманих знань, навичок та підходів серед військового персоналу держав-членів і партнерів Альянсу, що є ключовим для досягнення оперативної та стратегічної взаємосумісності.

У цьому контексті варто згадати слова Генерального секретаря НАТО Єнса Столтенберга, який наголосив: «Наша здатність працювати разом, розуміти один одного і довіряти один одному лежить в основі місії НАТО» [17, с. 74].

З метою забезпечення результативної підготовки офіцерів до взаємодії в багатонаціональному середовищі, Школа НАТО в Обераммергау реалізує низку навчальних програм, зміст яких безпосередньо спрямований на розвиток міжкультурної компетентності. Серед таких курсів найбільш релевантними є: Орієнтаційний курс НАТО з питань цивільно-військової взаємодії (NATO Civil-Military Interaction (CMI)/CIMIC Orientation Course, M9-57), Курс протоколу НАТО (NATO Protocol Course, M1-117), Курс НАТО з європейської безпеки та співробітництва (NATO European Security Cooperation Course, M5-41) та Базовий курс стратегічних комунікацій НАТО (STRATCOM) (NATO Strategic Communications (STRATCOM) Foundation Course, N10-172). Кожен з них має чітке теоретичне підґрунтя та впроваджує сучасні методичні підходи, що відповідають вимогам військової педагогіки у сфері професійної військової освіти та впливають на розвиток міжкультурної компетентності слухачів.

Орієнтаційний курс НАТО з питань цивільно-військової взаємодії [10] належить до базових навчальних програм Школи НАТО в Обераммергау та спрямований на підготовку військового та цивільного персоналу до успішної взаємодії в умовах багатонаціональних операцій. Його ключова мета полягає у формуванні цілісного розуміння теоретичних засад і практичних

механізмів цивільно-військової взаємодії відповідно до доктринальних документів НАТО та концепцій сучасного операційного середовища.

Основним завданням курсу є підвищення рівня оперативної взаємосумісності шляхом формування у слухачів здатності до успішної комунікації, координації та співпраці між військовими та цивільними структурами. Курс покликаний забезпечити цілісне опанування концептуальних положень СМІ (Civil-Military Interaction – цивільно-військова взаємодія) та СІМІС (Civil-Military Cooperation (цивільно-військова співпраця), закріплених у стандартизованих процедурах НАТО, що передбачає формування здатності до всебічного аналізу цивільного середовища операцій і визначення його впливу на процеси планування та проведення військових дій. У межах програми особлива увага приділяється розвитку міжкультурної чутливості та комунікативної адаптивності, необхідних для успішної взаємодії з цивільними організаціями, місцевими громадами та представниками багатонаціональних підрозділів. Важливою складовою є також набуття практичних навичок координації дій у складних кризових ситуаціях, що дає змогу забезпечити належний рівень цивільно-військової взаємодії в умовах сучасного операційного середовища. Таким чином, курс сприяє професійному становленню офіцерів як суб'єктів міжкультурної та міжінституційної взаємодії, що є ключовою умовою успішності сучасних багатонаціональних операцій.

До проходження курсу допускаються військовослужбовці держав-членів НАТО та партнерів, насамперед, офіцери оперативного та тактичного рівнів, цивільні фахівці, що працюють у сферах міжнародної безпеки, гуманітарного реагування, управління кризами та співпраці з військовими структурами, представники урядових та неурядових організацій, залучених до стабілізаційних, миротворчих і гуманітарних операцій. Такий широкий спектр учасників формує різноманітне мультикультурне навчальне середовище, що саме по собі є педагогічно значущим чинником розвитку міжкультурної компетентності.

Тривалість програми курсу становить п'ять навчальних днів та включає лекційно-теоретичні модулі, семінари та фасилітовані дискусії, симуляційні вправи з відпрацювання цивільно-військової координації, аналіз реальних операцій НАТО (Kosovo Force, Resolute Support Mission, багатонаціональні місії в Африці та на Близькому Сході, досвід російсько-української війни), а також командно-штабні тренування, що

моделюють цивільно-військову взаємодію в умовах воєнного протистояння [24].

Інтенсивний формат курсу забезпечує занурення слухачів у специфіку взаємодії між цивільними та військовими слухачами в умовах культурного розмаїття.

Теоретичним підґрунтям курсу є *теорія міжкультурної чутливості М. Беннета та М. Хаммера* [1], що описує поступовий розвиток відкритості до культурних відмінностей, *культурні виміри Г. Хофстеде* [2], які пояснюють специфіку поведінки індивідів і груп у мультикультурних контингентах, *системна теорія організаційної взаємодії*, що дає змогу структурувати відносини між цивільними та військовими представниками як інтегровану систему впливів і *концепція human security* (концепція «безпеки людини» передбачає не лише захист від уже наявних загроз у фізичній, економічній, продовольчій, екологічній, соціальній, політичній сферах, а й попередження, стійкість, підвищення витривалості суспільств до війни, насильства, голоду, хвороб, екологічних катастроф, економічної нерівності [5, с. 87]), яка акцентує увагу на ролі культурного контексту в забезпеченні безпеки цивільного населення. Усі ці теоретичні підходи інтегруються в контекст доктринальних положень НАТО щодо СМІ та СІМІС, закріплених у документі AJP-3.4.9 Allied Joint Doctrine for Civil-Military Cooperation [4], який визначає цивільно-військову взаємодію як невід'ємний компонент багатонаціональних операцій Альянсу. Цей документ регламентує принципи, завдання та організаційні форми СІМІС у межах спільного (joint) оперативного середовища, поєднуючи стратегічні концепції безпеки з практичними механізмами координації дій між військовими структурами та цивільними.

Методичне забезпечення для реалізації курсу передбачає кейс-аналіз операцій НАТО з акцентом на помилки, виклики та культурні бар'єри, роботу в мультинаціональних групах, що дає змогу учасникам відчувати культурні особливості комунікації на практиці, командно-штабні симуляції, спрямовані на відпрацювання алгоритмів координації між військовими й цивільними структурами та ситуативні тренінги, які формують навички ухвалення рішень з урахуванням культурної динаміки та поведінкових особливостей різних груп населення. Такий педагогічний підхід відповідає положенням Доктрини НАТО з підготовки та освіти [21], яка акцентує увагу на необхідності розвитку адаптивності, критичного мислення та спроможності успішно взаємодіяти

в складних і динамічних операційних середовищах. Комплексне поєднання цих підходів забезпечує не лише глибоке засвоєння теоретичних засад міжкультурної взаємодії, а й формування гнучких, адаптивних комунікативних стратегій, що є критично важливими для якісного функціонування в умовах багатонаціонального середовища та забезпечення колективної безпеки.

На нашу думку, основною тенденцією щодо розвитку міжкультурної компетентності слухачів Орієнтаційного курсу НАТО з питань цивільно-військової взаємодії є *визнання і закріплення міжкультурної компетентності як невід'ємної складової успішної взаємодії в багатонаціональних операціях НАТО*. Курс не лише передбачає ознайомлення з теоретичними основами, а й глибоко інтегрує міжкультурний аспект у всі види підготовки – від симуляцій і тренінгів до командно-штабних практик.

Курс протоколу НАТО [12] виступає важливим елементом системи підготовки військово-цивільного та цивільно-дипломатичного персоналу, забезпечуючи стандартизацію поведінки у міжнародному середовищі, розвиток культурної чутливості, адаптивності та професійних навичок, необхідних для успішної комунікації та співпраці у багатонаціональних і міжкультурних колективах. Оскільки протокол – це «сукупність правил і положень дипломатичного та соціального спілкування між посадовими особами, міжнародно узгоджених на Віденському конгресі (1815 р.) та Віденській конвенції про дипломатичні зносини (1961 р.) і його метою є створення шанобливої атмосфери та мінімізація конфліктів» [26, с. 21]. Логічно, що метою Курсу протоколу НАТО є надання учасникам практичних та теоретичних знань і навичок, що забезпечують коректну міжособистісну взаємодію відповідно до протокольних стандартів Альянсу, з урахуванням культурного розмаїття міжнародного середовища. Згідно з офіційним описом, курс передбачає отримання широкого розуміння провідних принципів і правил протоколу НАТО, що актуально для військовослужбовців та цивільних фахівців, чия діяльність пов'язана із веденням переговорів, організацією подій або міжнародною співпрацею.

До участі у курсі долучаються військово-службовці та цивільні працівники держав-членів НАТО та партнерів, представники міжнародних організацій, дипломатичних та урядових служб, а також інших структур, діяльність яких передбачає участь у міжнародних заходах, міждержавних зустрічах або багатонаціональній координації.

Тривалість курсу становить близько 40 годин (понад 40 академічних годин лекцій та практичних занять), що відповідає типовим 5-денним програмам інтенсивного навчання.

Теоретичне підґрунтя становлять підходи, запозичені з теорії мовленнєвих актів¹, когнітивної лінгвістики та міжкультурної комунікації, які дають змогу враховувати культурні відмінності у спілкуванні та адаптувати комунікативну поведінку відповідно до контексту. Завдяки такому підґрунтю слухачі набувають розуміння механізмів формування значень, культурних підходів та комунікативних стратегій, що є критично важливими в міжнародному військово-дипломатичному контексті.

Методи реалізації курсу поєднують інтерактивне навчання та практичні вправи: рольові ігри, симуляцію дипломатичних або протокольних ситуацій, аналіз протокольних норм різних країн, панельні дискусії з доповідачами-учасниками. Такий комплексний підхід надає змогу слухачам не лише засвоїти формальні правила, а й відпрацювати комунікативну гнучкість і культурну чутливість. У результаті проходження курсу слухачі здобувають компетентності, необхідні для організації та проведення міжнародних заходів, дипломатичних подій, офіційних зустрічей та інших подій за стандартами НАТО, з урахуванням культурних відмінностей й етичних норм. Це охоплює як вербальні й невербальні комунікативні навички, так і розуміння дипломатичного етикету, процедурних норм («норм та інструкцій, що регулюють виконання процесу, забезпечують його справедливість, послідовність та систематичність» [27, с. 9815]), логістики та організації взаємодії між представниками різних держав. Отже, основною тенденцією Курсу протоколу НАТО є *закріплення міжкультурної компетентності як ключового елементу професійного розвитку у військово-дипломатичному середовищі*.

Курс співробітництва НАТО в Європі з питань безпеки [11] спрямований на підвищення рівня співпраці та взаємосумісності між структурами НАТО, Європейського Союзу, ОБСЄ та країнами-партнерами, із акцентом на формування стратегічної міжкультурної компетентності, необхідної для успішного функціонування в умовах європейської безпеки й багатонаціонального співробітництва. Мета курсу полягає в тому, щоб підготувати офіцерів та цивільних фахівців до

ухвалення рішень, планування та координації дій у міжнародному середовищі з урахуванням культурного розмаїття, відмінностей у політичних системах, соціальних традиціях та інституційній структурі партнерів.

До участі можуть залучатися представники збройних сил і оборонних установ держав-членів НАТО та країн-партнерів, співробітники цивільних відомств, дипломатичних служб, міжнародних та регіональних організацій безпеки, а також посадові особи, відповідальні за політику безпеки, співробітництво, планування місій тощо.

Структура курсу передбачає інтенсивний модуль навчання, тривалість якого становить п'ять навчальних днів (понад 35–40 академічних годин), включно з теоретичними лекціями, семінарами, практичними вправами, груповими дискусіями, моделюванням політичних або безпекових сценаріїв, аналізом інституційних культур і політичних практик держав-партнерів. Цей формат уможливує поєднання глибокого теоретичного опанування матеріалу з реальним практичним досвідом взаємодії в мультикультурних та міжінституційних групах.

Теоретичне підґрунтя курсу ґрунтується на низці сучасних підходів: теоріях конструктивізму в міжнародних відносинах, які підкреслюють роль культури, ідентичності та соціальних конструкцій у формуванні політичних практик; на концепції Cultural Intelligence (CQ), що визначає міжкультурну спроможність «як комплекс когнітивних, мотиваційних і поведінкових компетентностей, здатних забезпечити адаптивність у культурно різних контекстах» [6, с. 824], а також на педагогічних моделях міжкультурної освіти, що дає змогу закласти основи для формального та неформального розвитку компетентностей, що виходять за межі виключно військових чи академічних знань.

Методичні засади курсу передбачають використання багатовимірних освітніх форм: мультинаціональні семінари та панельні дискусії, де учасники представляють різні країни та інституції, моделювання реальних або гіпотетичних сценаріїв політичного чи безпекового характеру з урахуванням культурних, соціальних та інституційних відмінностей, аналіз інституційних та культурних норм держав-партнерів, а також відпрацювання стратегічних сценаріїв та вправи, що сприяють розвитку критичного мислення, толерантності та здатності до стратегічного лідерства у мультикультурному контексті.

У результаті курсу сприяє розвитку здатності до міжкультурного аналізу (аналіз культурних,

¹ «Теорія мовленнєвих актів (speech act theory) – це лінгвістико-філософський підхід, який інтерпретує мову не лише як засіб передачі інформації, а як інструмент дії» [8, с. 84].

соціальних та політичних підходів партнерів), міжкультурної адаптивності і чутливості, здатності до конструктивної комунікації та переговорів у багатонаціональному середовищі, стратегічного мислення з урахуванням культурних ризиків та нюансів, а також навичок планування і координації спільних програм і операцій на міжнародному рівні.

Цей курс слугує інституційним механізмом, що сприяє стандартизації підходів до безпеки, співпраці та комунікації серед держав-партнерів, інтегрує міжкультурну компетентність слухачів у професійну підготовку військовослужбовців і цивільних посадових осіб та створює передумови для довготривалого розвитку спроможностей, зокрема підвищення взаємосумісності, мінімізації культурних конфліктів та забезпечення оперативної координації у мультинаціональному контексті. Таким чином, основною тенденцією курсу можна визначити *інтеграцію міжкультурної компетентності в архітектуру безпеки як обов'язкового елементу для успішної взаємодії союзників у сучасному гібридному та багатонаціональному середовищі.*

Базовий курс стратегічних комунікацій НАТО (STRATCOM) [13] орієнтований на стратегії комунікації у межах операцій НАТО з урахуванням культурних особливостей цільової аудиторії та призначений для підготовки персоналу, який буде залучений до діяльності в управліннях стратегічних комунікацій НАТО або до еквівалентних структур національних сил безпеки. Метою курсу є надання слухачам комплексних теоретичних знань і практичних навичок, необхідних для успішного планування, координації та реалізації стратегічних комунікацій у багатонаціональному та багатокультурному середовищі, з урахуванням специфіки інформаційних, оперативних, публічно-інформаційних та гуманітарних аспектів сучасних операцій. До участі в курсі залучаються військовослужбовці та цивільні фахівці, призначені до структур Стратегічних комунікацій, інформаційних операцій, зв'язків з громадськістю (public affairs), психологічних операцій (PSYOPS), цивільно-військової співпраці (CIMIC), а також цивільні працівники, співробітники урядових або міжнародних організацій, відповідальних за комунікацію, інформаційні операції та публічну дипломатію. Тривалість курсу становить понад 40 навчальних годин (5 днів), які охоплюють інтерактивні лекції, кейс-дослідження, практичні вправи, групову роботу та синдикатні вправи для закріплення цілей навчання.

Теоретичну основу курсу складають теорія нарративів у стратегічній комунікації як елементу військової та політико-інформаційної діяльності [7] та концепція інформаційної екології [23], інформаційної безпеки, а також міждисциплінарні підходи, що враховують соціокультурну, психологічну і комунікативну складові інформаційного впливу. Методичні підходи включають роботу в мультикультурних групах для формування єдиного інформаційного підходу [20], аналіз реальних інформаційних кампаній, симуляції стратегічних комунікацій, розробку нарративів, кризових комунікацій та контрзаходів, а також моделювання інформаційно-операційних сценаріїв [22].

Після завершення курсу слухачі набувають здатності всебічно осмислювати принципи стратегічних комунікацій, успішно координувати інформаційні та публічні кампанії, інтегруючи культурні й соціальні чинники у розроблення та реалізацію комунікаційних стратегій. А, отже, основною тенденцією є *використання міжкультурної компетентності як ключового компонента успішного інформаційного впливу та управління нарративами.*

Одним із ключових документів, що встановлює принципи та стандарти забезпечення якості в освіті та підготовці НАТО є Директива про освіту та професійну підготовку (DI-SC Directive 75-2 “Education and Trainind Directive”) [9]. Зокрема, в ній наголошується на важливості використання сценаріїв, аналізу кейсів, що уможливає успішно застосовувати набуті знання та навички у практичних умовах міжкультурної взаємодії. Важливим елементом успішної реалізації програм з розвитку міжкультурної компетентності у Школі НАТО є якісне дидактичне забезпечення навчального процесу. Навчальні матеріали створюються за принципом інтеграції теоретичного і практичного компонентів, із широким використанням оригінальних кейсів, що відображають реальні ситуації міжкультурної взаємодії у військовому середовищі. Завдяки комплексному дидактичному забезпеченню гарантується не лише високий рівень засвоєння навчального матеріалу, а й підтримка стійкої мотивації до безперервного професійного розвитку офіцерів.

Таким чином, Школа НАТО в Обераммергау відіграє важливу роль у посиленні інтеграційних процесів у системі колективної безпеки НАТО та її партнерів і забезпечує підготовку офіцерів до успішної взаємодії у складних багатонаціональних операціях.

У контексті дослідження теми розвитку міжкультурної компетентності офіцерів, неможливо не звернути увагу на те, що Центральне координаційне бюро з міжкультурної компетентності (ЗКІКК, далі – ЦКБзМК), розташоване в місті Кобленц з грудня 2008 року, надає конкретну підтримку військам навчальними матеріалами з теми міжкультурної компетентності [28]. Головним завданням ЦКБзМК є виявлення, координація та консолідація досвіду Збройних сил Німеччини в галузі міжкультурної компетентності. Його основна увага зосереджена на фундаментальній тематичній роботі та пов'язаному з нею управлінні знаннями та інформацією. Крім того, ЦКБзМК є співорганізатором конференцій для сприяння діалогу з питань міжкультурної компетентності з національними та міжнародними партнерами та сприяння взаємного навчання. Для сприяння міжкультурній компетентності всіх військовослужбовців Збройних сил Німеччини, ЦКБзМК розробляє, наприклад, курси, основоположні документи та навчальні посібники. До ключових напрямів діяльності бюро належить також здійснення фахового консультування щодо інтеграції міжкультурної компетентності в освітній процес, методичного забезпечення її розвитку та удосконалення системи підготовки військовослужбовців.

Це також включає надання навчальних матеріалів та практичних вправ. Через мережу ЦКБзМК експерти також можуть бути залучені як доповідачі для підтримки навчання на місці та, за потреби, у консультативній якості.

Завдяки цим послугам ЦКБзМК може підтримувати належну підготовку до розгортання за кордоном, визнавати культурні відмінності як збагачення, висловлювати толерантність та впевненість у спілкуванні з меншинами, а також досягати шанобливого співіснування всередині Бундесверу та із зовнішніми органами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, діяльність Школи НАТО

в Обераммергау засвідчує її роль як ключового інструмента розвитку міжкультурної компетентності офіцерів у контексті сучасної системи безпеки. Стратегічна мета освітніх програм полягає не лише у підвищенні професійної підготовки, а й у зміцненні когнітивної сумісності серед учасників багатонаціональних операцій. Структура курсів поєднує як теоретичні моделі (CQ, STRATCOM, моделі культурних вимірів і міжкультурної чутливості), так і практичні форми підготовки – симуляції, тренінги, міжінституційні кейси, що створює цілісну навчальну систему. У результаті навчання офіцери розвивають здатність успішно комунікувати, ухвалювати рішення та адаптуватися до культурної динаміки у складних міжнародних умовах. Освітня парадигма школи орієнтована на розвиток лідерства, критичного мислення й етичної відповідальності. Особливе значення має мультикультурна компетентність військовослужбовців як засіб запобігання конфліктам і посилення взаємної довіри. Інтеграція культурної обізнаності у військову освіту відповідає довгостроковим цілям НАТО щодо підвищення стійкості Альянсу. Водночас адаптивність навчальних програм до викликів гібридної війни робить їх релевантними для українського безпекового контексту. Таким чином, Школа НАТО є не лише освітнім центром, а й стратегічною платформою міжкультурного злагодження в умовах сучасної глобальної кризи.

На цьому тлі важливою є практика Німеччини, де функціонує Центральне координаційне бюро з міжкультурної компетентності (ЦКБзМК) як інституція, що забезпечує узгодження навчальних матеріалів, управління знаннями та підтримку підготовки військових до міжкультурної взаємодії. Зокрема, ЦКБзМК виконує роль методичного та консультативного центру, що сприяє формуванню культури поваги, толерантності й успішного спілкування як всередині збройних сил, так і з міжнародними партнерами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беннет М. Дж. та Хаммер М. Модель розвитку міжкультурної чутливості. *Міжнародна енциклопедія міжкультурної комунікації*. 2017. Випуск 1 (10).
2. Хофстеде Г. Культури, що вимірюються: модель Хофстеде в контексті. *Онлайн-читання з психології та культури*. Розділ 2. 2011. С. 181–192.
3. Ягупов В., Колодка Ю. Сутність, зміст і структура міжкультурної компетентності офіцерів оперативної ланки управління: методологічне обґрунтування. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2024. № 1 (49). С. 277–286. DOI: 10.33099/2617-1775/2024-01/277-289
4. AJP-3.4.9 Allied Joint Doctrine for Civil-Military Cooperation.
5. Andersen-Rodgers D., Crawford K. F. Human Security. Theory and Action. Second edition. 2022. 368 p.
6. Ang S., Ng K. Y., Rockstuhl T. Cultural Intelligence. *The Cambridge Handbook of Intelligence*. 2020. P. 820–845.

7. Antoniadis A., O'Loughlin B., Miskimmon A. Great Power Politics and Strategic Narratives. *Working Paper 7*. The Centre for Global Political Economy, University of Sussex. 2010. 26 p.
8. Austin J. L. How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press. 1962. 174 p.
9. BI-SC Directive 75-2 "Education and Training Directive". URL: <https://1library.net/document/qoo0l5mq-nato-unclassified-directive-october-number-education-training-directive.html>
10. Course Catalogue. NATO Civil-Military Interaction (CMI)/CIMIC Orientation Course. URL: <https://www.natoschool.nato.int/s/academics/course-catalogue/w3-learning-course/a0Hdr000009fZTUEA2/lc1498>
11. Course Catalogue. NATO European Security Cooperation Course. URL: <https://www.natoschool.nato.int/s/academics/course-catalogue/w3-learning-course/a0Hdr000009fZTNEA2/lc1491>
- a. Course Catalogue. NATO Protocol Course. URL: <https://www.natoschool.nato.int/s/academics/course-catalogue/w3-learning-course/a0Hdr000009fZU4EAM/lc1534>
12. Course Catalogue. NATO Strategic Communications (STRATCOM) Foundation Course. URL: <https://www.natoschool.nato.int/s/academics/course-catalogue/w3-learning-course/a0Hdr000009fZUvEAM/lc1587>
13. Framework for Future Alliance Operations. URL: https://www.act.nato.int/wp-content/uploads/2023/06/180514_ffao18-txt.pdf
14. NATO 2022 Strategic Concept. URL: <https://www.act.nato.int/wp-content/uploads/2023/05/290622-strategic-concept.pdf>
15. NATO Allied Command Transformation. *Military Committee Strategy on Military Strategic Communication*. 2020. URL: https://www.act.nato.int/wp-content/uploads/2024/08/AFC_HelsinkiSummaryReport_FINAL.pdf
16. NATO Annual Report. 2023. URL: https://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/2024/3/pdf/sgar23-en.pdf
17. NATO School Oberammergau. Course Catalogue. URL: <https://www.natoschool.nato.int/Academics/Resident-Courses/Course-Catalogue/Course-description?ID=42>
18. NATO Standard AJP-3, Allied Joint Doctrine for The Conduct of Operations, Edition C, Version 1 (Brussels: NATO Standardization Office, 2019).
19. NATO Strategic Communications (STRATCOM) Foundation Course. URL: <https://www.natoschool.nato.int/Academics/Resident-Courses/Course-Catalogue/Course-description?ID=217&TabId=155&keyword=&code=N10-172&startdate=&enddate=&exactdatematch=False&durationfrom=1&durationto=3084&residentcourse=True&onlinecourse=True&adlmodules=False&department=&language=en-US#217aid-aid>
20. NATO Training and Education Policy. URL: [https://www.coemed.org/files/Branches/DH/Files_01/MC0458-3-Final-NATO-EDUCATION,-TRAINING,-EXERCISES,-AND-EVALUATION-\(ETEE\)-POLICY-03-Sep-14.pdf](https://www.coemed.org/files/Branches/DH/Files_01/MC0458-3-Final-NATO-EDUCATION,-TRAINING,-EXERCISES,-AND-EVALUATION-(ETEE)-POLICY-03-Sep-14.pdf)
21. NATO's Strategic Warfare Development Command. Allied command transformation. NATO Education and Training for IO, PSYOPS, PA and StratCom. URL: https://www.act.nato.int/our-work/communication-discipline-training/?utm_source
22. Nissenbaum H. *Privacy as Contextual Integrity*. Washington Law Review. 2004. 79 (1). P. 119–157.
23. NSO CIMIC Course. URL: <https://www.natoschool.nato.int/Academics/Resident-Courses/Course-Catalogue/Course-description?ID=58&TabId=155&language=en-US#58aid-aid>
24. Van Baarle E., Hartman L., Verweij D., Molewijk B., Widdershoven G. What Sticks? The Evaluation of a Train-the-Trainer Course in Military Ethics and its Perceived Outcomes. *Journal of Military Ethics*. VOL. 16 (1–2). 2017. P. 56–77.
25. Wijers J. P., Amaral I., Hanson W., Hulleman B.-A., Mather D. Protocol to Manage Relationships Today. *Amsterdam University Press*. 2020. 304 p.
26. Wooda G., Tylerb T. R., Papachristos A. V. Procedural justice training reduces police use of force and complaints against officers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Vol. 117. No. 18. 2020. P. 9815–9821.
27. Zentrale Koordinierungsstelle für Interkulturelle Kompetenz. URL: https://www.bundeswehr.de/de/organisation/zentrum-innere-fuehrung/zentrale-koordinierungsstelle-fuer-interkulturelle-kompetenz?utm_source=chatgpt.com

Колодка Ю. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Кравченко Катерина Аркадіївна,

ORCID ID: 0000-0001-9914-4765

кандидат педагогічних наук,

*викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

РОЛЬ Е-МЕНТОРСТВА У ФОРМУВАННІ ЦИФРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У БАГАТОМОВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

THE ROLE OF E-MENTORING IN THE DEVELOPMENT OF DIGITAL LITERACY IN MULTILINGUAL VOCATIONAL EDUCATION

У статті розглянуто роль е-менторства у сучасній багатомовній професійній освіті. Метою статті визначено теоретичне обґрунтування ролі е-менторства у формуванні цифрової грамотності здобувачів освіти в багатомовній професійній освіті, а також визначення його педагогічного потенціалу, функцій і умов ефективної реалізації в умовах цифровізації та інтернаціоналізації освітнього простору.

На основі аналізу наукової літератури на е-менторство визначено як взаємовигідні відносини, організовані дистанційно між ментором та менті, що підтримують форму дистанційного навчання, а також фінансову та емоційну підтримку, яка зазвичай надається електронною поштою та іншими електронними засобами – обмін миттєвими повідомленнями, чати та соціальні мережі. Е-менторство як форма професійної взаємодії, опосередкована цифровими технологіями, створює середовище, у якому цифрова грамотність формується не декларативно, а через діяльність і практику. Встановлено, що його вплив реалізується через низку взаємопов'язаних механізмів: формування цифрової грамотності через практику взаємодії, моделювання цифрової поведінки ментором, персоналізований супровід розвитку цифрових компетентностей, розвиток критичного мислення й інформаційної грамотності. Узагальнено, що е-менторство може реалізовуватися у різних формах: онлайн-менторські сесії з цифрової навігації, е-менторство за допомогою LMS, багатомовне е-менторство у професійних спільнотах, проектне е-менторство, е-менторство через асинхронну комунікацію, е-менторство з розвитку цифрової безпеки. Підсумовано, що завдяки поєднанню технологічних інструментів, персоналізованого супроводу та рефлексії е-менторство забезпечує системне формування цифрової грамотності здобувачів професійної освіти.

Ключові слова: цифрова грамотність, е-менторство, професійна освіта, багатомовне середовище, цифровізація.

The article discusses the role of e-mentoring in modern multilingual vocational education. The aim of the article is to provide a theoretical justification for the role of e-mentoring in the development of digital literacy among students in multilingual vocational education, as well as to determine its pedagogical potential, functions and conditions for effective implementation in the context of digitalisation and internationalisation of the educational space.

Based on an analysis of scientific literature, e-mentoring is defined as a mutually beneficial relationship organised remotely between a mentor and a mentee, supporting distance learning, as well as financial and emotional support, which is usually provided by email and other electronic means – instant messaging, chats and social networks. E-mentoring as a form of professional interaction mediated by digital technologies creates an environment in which digital literacy is formed not declaratively, but through activity and practice. It has been established that its impact is realised through a number of interrelated mechanisms: the formation of digital literacy through the practice of interaction, the modelling of digital behaviour by the mentor, personalised support for the development of digital competences, and the development of critical thinking and information literacy. It has been summarised that e-mentoring can be implemented in various forms: online mentoring sessions on digital navigation, e-mentoring using LMS, multilingual e-mentoring in professional communities, project-based e-mentoring, e-mentoring through asynchronous communication, and e-mentoring on the development of digital security. It is concluded that through a combination of technological tools, personalised support and reflection, e-mentoring ensures the systematic development of digital literacy among vocational education students.

Key words: digital literacy, e-mentoring, vocational education, multilingual environment, digitalisation.

Постановка проблеми. Сучасні процеси цифровізації та інтернаціоналізації освіти зумовлюють глибокі трансформації змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців. В умовах глобального освітнього простору багатомовна професійна освіта набуває особливої значущості, оскільки орієнтується на підготовку здобувачів освіти до діяльності в міжнародному,

міжкультурному та цифровому середовищі [8]. За таких умов цифрова грамотність є ключовою надпрофесійною компетентністю, що забезпечує здатність ефективно використовувати цифрові технології для навчання, професійної комунікації, саморозвитку та мобільності.

Цифровізація освіти вплинула на підготовку майбутніх фахівців у багатомовному професійному середовищі. Сфери потреби в наставницькій підтримці розширилися та охопили сферу інформаційної та цифрової грамотності. Розвиток цифрових навичок вважається вирішальним для підготовки майбутніх фахівців з урахуванням повсюдної цифровізації суспільства та професійної діяльності у всіх сферах. Сучасне суспільство висуває нові вимоги, пропонує нові методи, технології, комунікаційні мережі та навіть наукові досягнення, що відображається у сфері праці [1]. У цьому контексті з'являються нові професійні та емерджентні середовища, а отже – і нові навички, які передусім пов'язані з використанням сучасних технологій, що стає серйозним викликом. Цей виклик полягає в необхідності формування цифрової грамотності безпосередньо в університетах з метою підвищення рівня працевлаштування випускників.

Одним із перспективних інструментів вирішення зазначених завдань є е-менторство, яке передбачає організацію педагогічної підтримки здобувачів освіти за допомогою цифрових комунікаційних технологій. Е-менторство поєднує консультативну, мотиваційну та навчальну функції, сприяючи розвитку цифрової грамотності в процесі реальної діяльності, а не лише формального засвоєння знань. У багатомовній професійній освіті е-менторство створює умови для одночасного розвитку цифрових, мовних і професійних компетентностей, забезпечує доступ до міжнародних освітніх ресурсів і сприяє міжкультурній взаємодії. Особливого значення е-менторство набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, академічної мобільності та міжнародних освітніх проєктів, де безперервна цифрова комунікація між учасниками освітнього процесу є необхідною передумовою ефективного навчання. На основі індивідуалізованого супроводу, зворотного зв'язку і спільної діяльності у цифровому середовищі е-менторство сприяє формуванню критичного мислення, інформаційної культури, навичок безпечної та етичної роботи з цифровими ресурсами.

Таким чином, дослідження ролі е-менторства у формуванні цифрової грамотності в багатомовній

професійній освіті є актуальним і науково значущим, оскільки воно відповідає сучасним викликам цифрової трансформації освіти, потребам підготовки конкурентоспроможних фахівців та необхідності впровадження ефективних педагогічних інновацій у професійну підготовку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях спостерігається посилення уваги до проблем формування цифрової грамотності здобувачів освіти в умовах цифровізації, дистанційного навчання та воєнних викликів. Так, науковцями розглянуто теоретичні засади розвитку цифрової грамотності майбутніх викладачів вищої школи (О. Тринус [7]), прикладні аспекти розвитку цифрових навичок у процесі навчання студентів різних спеціальностей (Н. Зайцева, С. Симоненко, О. Супрун [4], І. Шостак, К. Ніколенко, К. Петровська [8]), визначено роль штучного інтелекту у формуванні цифрової грамотності (О. Андрійчик, М. Кузнєцова та Н. Шелкунова [1]).

Водночас у науковому дискурсі активно розглядається менторство як ефективний механізм професійного розвитку. Науковцями розкрито питання предметно-методичної компетентності вчителя через менторинг (В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Боярська-Хоменко, С. Доценко [2]), визначено роль менторства у професійній мобільності й становленні педагогів (Н. Заєць [3], І. Поліщук [5], С. Романюк та М. Василик [6]). Зарубіжні дослідження зосереджені на е-менторстві та віртуальних менторських моделях (Л. Бієрема (L. Bierema) та Дж. Хілл (J. Hill) [9], А. Нілі (A. Neely) та Дж. Коттон (J. Cotton) [13]; П. Бріско (P. Briscoe) [10]), які обґрунтовують ефективність онлайн-взаємодії у професійній підтримці педагогів. Водночас, попри наявні дослідження, інтеграція менторства та е-менторства у формуванні цифрової грамотності здобувачів освіти у багатомовній професійній освіті залишається недостатньо вивченим, що зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі е-менторства у формуванні цифрової грамотності здобувачів освіти в багатомовній професійній освіті, а також визначення його педагогічного потенціалу, функцій і умов ефективного реалізації в умовах цифровізації та інтернаціоналізації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Освітні системи в усьому світі кардинально змінюються в структурних, змістових та організаційних вимогах до освітнього процесу та щодо його

методологічного та методичного забезпечення. В ЗВО різних рівнів створюються програми наставництва, в яких окремі особи отримують наставництво в асинхронному середовищі. У традиційних наставницьких відносинах важливим результатом для підопічних є поєднання міжособистісних навичок (спілкування, слухання, вирішення проблем та створення зв'язків) та реляційного навчання (розуміння взаємозалежності власного завдання від інших) [2, с. 135]. Тоді як е-наставництво або е-менторство (також відомі як онлайн-менторство, теленаставництво, віртуальне наставництво та кібернаставництво) все частіше обговорюється як можливе рішення логістичних обмежень.

У найширшому значенні менторство або наставництво визначають як відносини, що встановлюються між більш старшою та/або досвідченою особою (наставником) та менш кваліфікованою або досвідченою особою (підопічним або протеже), переважно за допомогою електронних засобів зв'язку, і спрямовані на розвиток та підвищення навичок, знань, впевненості та культурного розуміння підопічного, щоб допомогти досягти успіху [3, с. 30]. Наставництво все частіше розглядається як засіб професійного розвитку та покращення надання послуг у комерційному, освітньому та соціальному секторах [5, с. 17]. Ментор (наставник) і підопічний (менті) можуть взаємодіяти формально або неформально, а процес наставництва може тривати місяцями або навіть роками.

Наставництво зазвичай відбувається в організаціях, наприклад, як частина програми соціальної відповідальності компанії, в якій працівники працюють з людьми, які виконують певні завдання, щоб допомогти знайти роботу або скористатися освітньою можливістю [9]. У вищій професійній освіті наставництво може допомогти студентам подолати труднощі в опануванні кількох предметів у вищій освіті, одночасно знижуючи рівень невдачі та знижуючи рівень відсіву. Підопічні, тобто здобувачі освіти, мають змогу отримувати персоналізовані вказівки щодо покращення ставлення, цінностей та навичок, необхідних для опанування освітньої програми та розвитку впевненості в собі, у своєму предметі [14, с. 149]. Коли наставництво розробляється та управляється у віртуальних освітніх середовищах, воно визнається електронним наставництвом або е-менторством [13, с. 231].

Онлайн-наставництво, віртуальне наставництво та дистанційне наставництво є синонімами

електронного наставництва або ж *е-менторства*. Однак термін «е-менторство» більше відповідає повсякденній мові. У своїх стратегіях менторства наставники та підопічні можуть використовувати розширення традиційного спектру комунікаційно-опосередкованих стратегій, серед яких електронна пошта, телефонні сесії, особисті конференції та інші засоби електронного наставництва. Численні внутрішньо-корпоративні програми є, по суті, програмами особистого наставництва з додаванням підтримки електронною поштою. Крім того, е-наставництво може здійснюватися за допомогою електронної пошти, чатів, віртуальних зустрічей або технологічного програмного забезпечення (Skype, Zoom, Cisco Webex), численних сайтів соціальних мереж або професійних вебсайтів для наставників із додатковим рівнем безпеки [11, с. 40].

Як доцільно зазначають С. Стюарт (S. Stewart) та К. Карпентер (C. Carpenter), впровадження інформаційно-комунікаційних технологій створює можливості для мінімізації фізичної та психологічної дистанції між людьми в програмах наставництва [15]. Перешкоди, спричинені просторово-часовими обмеженнями, є основними перешкодами для традиційних програм наставництва. Сучасні ЗВО скористалися перевагами комп'ютерно-опосередкованого зв'язку, щоб забезпечити цілодобовий доступ до наставництва. Зокрема, електронне наставництво між викладачем та здобувачем освіти і між здобувачами освіти та одногрупниками набуло популярності у вищій освіті протягом останнього десятиліття [10, с. 240], де соціальні мережі, мобільні повідомлення та віртуальне спілкування стали основними каналами комунікації.

Варто також відзначити важливість е-менторства як стратегії покращення академічної успішності та створення інструменту для оцінки не лише знань, але й дослідницьких здібностей, критичного мислення, логіко-аргументативного мислення та кількох базових компетентностей, необхідних сучасним здобувачам освіти. Так само наставництво оптимізує процеси навчання та навчальні навички [7, с. 100]. Таким чином, на основі здійсненого аналізу наукової літератури *е-менторство* визначаємо як взаємовигідні відносини, організовані дистанційно між ментором та менті, що підтримують форму дистанційного навчання, а також фінансову та емоційну підтримку, яка зазвичай надається електронною поштою та іншими електронними

засобами – обмін миттєвими повідомленнями, чати та соціальні мережі.

Водночас, ефективне застосування е-менторства вимагає комп'ютерної та цифрової грамотності, відповідного комп'ютерного обладнання, доступу до Інтернету, ефективних комунікативних навичок, доступності, організації зустрічей, забезпечення конфіденційності повідомлень, готовності до зворотного зв'язку та створення щирого, чесного та відкритого середовища.

Водночас, С. Романюк та М. Василик наголошують на проблемах, пов'язаних із використанням технологій та цифрової грамотності, що також може спричинити соціальні проблеми. До них належать ослаблення почуття спільноти, зниження цілеспрямованості, недостатня безпека та контроль. У контексті освіти виникають дещо інші проблеми – ретельний відбір електронних наставників та семінарів з цифрової грамотності, які відповідають очікуванням електронних наставників [6].

Формування цифрової грамотності у багатомовному освітньому середовищі ускладнюється низкою чинників: різним рівнем цифрової підготовленості здобувачів освіти, мовними бар'єрами, неоднаковим доступом до цифрових ресурсів, а також потребою інтеграції мовної, професійної та цифрової підготовки в єдину освітню модель. У таких умовах зростає потреба в інноваційних педагогічних механізмах підтримки навчальної діяльності, індивідуалізації освітніх траєкторій та розвитку здатності до самостійного опанування цифрових інструментів.

Поняття цифрової грамотності характеризується значною різноманітністю підходів до визначення його сутності, змісту та точного трактування. З метою їхньої систематизації науковці пропонують зосереджуватися на сенсовому наповненні терміну, що дає змогу виявити різні інтерпретації цього поняття [1]. Для більшості поширених визначень цифрової грамотності характерні три ключові ознаки: зосередженість на ролі інформації; епістемологічна взаємодія з інформацією; а також розуміння цифрової грамотності як певної «речі» – здатності або вміння, навички (чи набору навичок) або «ключової компетентності», що охоплює низку конкретніших компетентностей і диспозицій [4, с. 42].

У своєму дослідженні А. Ліст (A. List) виокремлює три основні концепції розвитку цифрової грамотності, представлені в науковій літературі:

– цифрова грамотність як автоматичний процес;

– як сукупність навичок, тобто цифрова грамотність виходить за межі простого вміння користуватися програмним забезпеченням або цифровими пристроями. Вона охоплює широкий спектр складних когнітивних, моторних, соціологічних та емоційних навичок, необхідних для ефективного функціонування в цифровому середовищі;

– як соціокультурне явище, а цифрову грамотність доцільно розглядати як здатність використовувати цифрові технології та інструменти для пошуку, аналізу, оцінювання та передавання інформації, що відображає функціональний потенціал цифрово грамотної особистості [12, с. 148–150].

Таким чином, розвиток цифрової грамотності постає як безперервний процес – від оволодіння навичками до їхнього використання для трансформації освітнього, професійного та повсякденного середовища. Сучасні ЗВО приділяють значну увагу формуванню цифрових навичок студентів, інтегруючи їх у навчальні програми в межах змішаного навчання. Особливо значущою така підтримка є для студентів в межах професійної освіти, які потребують наставництва у використанні цифрових технологій для автентичних дослідницьких і навчальних завдань. У цьому контексті е-ментори постають як ключовий елемент формування цифрової грамотності, зокрема у процесі підготовки здобувачів освіти в багатомовному професійному середовищі.

Ландшафт цифрової грамотності суттєво змінюється зі зростанням інформаційного навантаження, що зумовлює необхідність розвитку «вільного володіння» різними типами грамотності для успішного розвитку кар'єри [16]. Зосередження на критичному мисленні та оцінці є основою всієї діяльності, пов'язаної з розвитком цифрової грамотності, незалежно від вузького застосування отриманих цифрових навичок. Таке ключове припущення є в основі викладацької та менторської підтримки, яку пропонують в багатомовній професійній освіті.

Е-менторство як форма професійної взаємодії, опосередкованої цифровими технологіями, створює середовище, у якому цифрова грамотність формується не декларативно, а через діяльність і практику. Його вплив реалізується через низку взаємопов'язаних механізмів.

1. *Формування цифрової грамотності через практику взаємодії.* У процесі е-менторства менті постійно залучений до роботи з цифровими інструментами: відеоконференції (Zoom, MS Teams); системи управління навчанням (Moodle,

Google Classroom); спільні документи, хмарні сервіси, цифрові платформи комунікації. Тобто цифрові навички формуються в реальному професійному контексті, а не як абстрактні технічні вміння.

2. *Моделювання цифрової поведінки ментором.* У багатомовній професійній освіті ментор є цифровим рольовим зразком, демонструючи етичне використання цифрових ресурсів, дотримання академічної доброчесності, критичну оцінку інформації, культуру онлайн-комунікації. Менті засвоює не лише як користуватися технологіями, а й як поводитися в цифровому середовищі. У таких умовах відбувається формування відповідальної, безпечної та етичної цифрової поведінки.

3. *Персоналізований супровід розвитку цифрових компетентностей.* Е-менторство передбачає індивідуальну траєкторію навчання, у межах якої ментор діагностує рівень цифрової підготовки менті, пропонує індивідуальні цифрові інструменти, коригує навчання згідно професійних і мовних потреб. Це особливо важливо у багатомовній професійній освіті, де цифрова грамотність поєднується з мовною та міжкультурною. Результатом такого супроводу є розвиток прикладної цифрової грамотності в конкретному професійному контексті.

4. *Розвиток критичного мислення й інформаційної грамотності.* У межах е-менторства менті навчається: шукати, відбирати та оцінювати цифрову інформацію; працювати з науковими базами даних; використовувати цифрові інструменти для аналізу та презентації результатів. Ментор спрямовує менті не на споживання інформації, а на її осмислене використання. У результаті такої діяльності відбувається формування інформаційно-аналітичної складової цифрової грамотності.

Загалом е-менторство може реалізовуватися у різних формах – від індивідуальних онлайн-консультацій до проєктної та міжкультурної цифрової співпраці (таблиця 1). Завдяки поєднанню технологічних інструментів, персоналізованого супроводу та рефлексії е-менторство забезпечує системне формування цифрової грамотності здобувачів професійної освіти.

Так, *онлайн-менторські сесії з цифрової навігації* передбачають, що ментор проводить регулярні відеозустрічі з менті (індивідуальні або групові), під час яких демонструє роботу з науковими базами (Scopus, Google Scholar), навчає використанню цифрових бібліотек, пояснює принципи управління цифровими джерелами (Zotero, Mendeley).

Під час *е-менторства за допомогою LMS* (Moodle, Google Classroom) ментор створює цифрове освітнє середовище, де розміщує навчальні матеріали, дає зворотний зв'язок онлайн, модерує форуми професійних дискусій. Для здобувачів освіти це дає змогу сформувати навички роботи з цифровими освітніми платформами.

Багатомовне е-менторство у професійних спільнотах передбачає, що менті бере участь у міжнародних онлайн-спільнотах (LinkedIn, ResearchGate, професійні форуми), де ментор допомагає вести професійне спілкування іноземною мовою, коригує цифрову мовну поведінку, навчає міжкультурній комунікації. У таких умовах формується багатомовна цифрова грамотність, міжкультурна компетентність, цифровий етикет.

Проектне е-менторство передбачає, що ментор супроводжує виконання цифрового проєкту зі створення електронного портфолію, розробки онлайн-курсу або навчального модуля, підготовки цифрової презентації або блогу. Це дає змогу сформувати прикладну цифрову компетентність та навички управління цифровими ресурсами.

Е-менторство через асинхронну комунікацію, яке здійснюється за допомогою електронної пошти, месенджерів (Telegram, Slack), відеокоментарів до робіт. Ментор надає структурований фідбек, зразки цифрових рішень, рекомендації. Для здобувачів освіти це дає змогу сформувати навички самоорганізації в цифровому середовищі, відповідальність за цифрову діяльність, уміння працювати з різними форматами інформації.

Е-менторство з розвитку цифрової безпеки, у межах якого ментор навчає захисту персональних даних, роботи з налаштуваннями

Таблиця 1

Формати е-менторства у формуванні цифрової компетентності здобувачів освіти

Формат е-менторства	Цифрові інструменти	Компоненти цифрової грамотності
Онлайн-сесії	Zoom, Teams	Інформаційна, комунікативна
LMS-менторство	Moodle	Освітня, організаційна
Проектне	Google Docs, Canva	Творча, прикладна
Багатомовне	LinkedIn, форуми	Міжкультурна
Асинхронне	Email, Slack	Самоорганізація
Кібербезпека	Security tools	Цифрова етика

конфіденційності, розпізнавання фейкової інформації. Це дає змогу сформувати кіберграмотність, цифрову етику та безпечну цифрову поведінку.

Отже, е-менторство є ефективним педагогічним механізмом формування цифрової грамотності, оскільки поєднує технологічну практику, персоналізований супровід, моделювання цифрової поведінки та розвиток критичного мислення. У багатомовній професійній освіті е-менторство забезпечує інтеграцію цифрових, мовних і професійних компетентностей, підвищуючи готовність здобувачів освіти до діяльності в умовах цифрового та глобалізованого середовища.

Висновки. Таким чином, е-менторство в умовах цифровізації освіти постає ефективним інструментом формування цифрової грамотності здобувачів професійної освіти. Його використання забезпечує безперервний, персоналізований і гнучкий супровід навчання, сприяє розвитку навичок роботи з цифровими

інструментами, інформаційними ресурсами та онлайн-середовищами, а також формує культуру відповідальної й етичної цифрової поведінки. На відміну від традиційних форм наставництва, е-менторство розширює можливості доступу до експертної підтримки незалежно від просторових і часових обмежень та активізує міжкультурну й міжмовну взаємодію. Запровадження різних форматів е-менторства (синхронного, асинхронного, проєктного, групового) створює умови для системного розвитку комунікативної, цифрової та міжкультурної компетентностей здобувачів освіти. Перспективи подальших досліджень убачаються в розробленні моделей інституційного впровадження е-менторства, підготовці менторів до роботи в цифровому та багатомовному освітньому середовищі, а також у вивченні впливу е-менторських програм на професійну мобільність і конкурентоспроможність випускників на ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрійчик О. Б., Кузнєцова М. Б., Шелкунова Н. Л. Роль штучного інтелекту у формуванні цифрової грамотності викладачів фахової передвищої освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. Вип. 23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17395376>
2. Ворожбіт-Горбатюк В. В., Боярська-Хоменко А. В., Доценко С. О. Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти. *Академічні студії. Серія: Педагогіка*. 2021. Вип. 3, № 2. С. 133–139.
3. Заєць Н. Менторство як механізм формування готовності до професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури. *Norwegian Journal of Development of the International Science*. 2021. Вип. 66. С. 28–32.
4. Зайцева Н. В., Симоненко С. В., Супрун О. М. Розвиток цифрової грамотності здобувачів вищої інженерної освіти при викладанні іноземної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 74. С. 40–45. URL: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.09>
5. Поліщук І. В. Менторство як ефективний механізм розвитку професійного потенціалу державних службовців в Україні. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2017. Вип. 1 (57). С. 16–20.
6. Романюк С., Василик М. Роль менторства у вдосконаленні професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2024. Вип. 2. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.12>
7. Тринус О. Формування цифрової грамотності майбутніх викладачів закладів вищої освіти: теоретичний аспект. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2022. № 2 (6). С. 98–115. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(6\).2022.98-115](https://doi.org/10.35387/ucj.2(6).2022.98-115)
8. Шостак І. О., Ніколенко К. В., Петровська К. В. Розвиток цифрової грамотності здобувачів вищої освіти в Україні як відповідь на воєнні виклики. *Академічні візії*. 2024. Вип. 30. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1057>
9. Bierema L. L., Hill J. R. Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*. 2005. Vol. 7, No. 4. P. 556–568.
10. Briscoe P. Virtual mentor partnerships between practicing and preservice teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2019. Vol. 8. P. 235–254.
11. Crisp G., Alvarado-Young K. The role of mentoring in leadership development. *New Directions for Student Leadership*. 2018. No. 158. P. 37–47.
12. List A. Defining digital literacy development: An examination of preservice teachers' beliefs. *Computers & Education*. 2019. Vol. 138. P. 146–158. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.009>
13. Neely A. R., Cotton J., Neely A. D. E-mentoring: A model and review of the literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*. 2017. Vol. 9. P. 220–242. URL: <https://aisel.aisnet.org/thci/vol9/iss3/3>
14. Radulović B., Jovanović T., Gadušová Z. Mentor's perception of the future science teacher's teaching practice. *Journal of Education Culture and Society*. 2022. Vol. 13 (1). P. 145–155.

15. Stewart S., Carpenter C. Electronic mentoring: an innovative approach to providing clinical support. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*. 2009. Vol. 16. P. 199–206.

16. Tandzegolskiene-Bielaglove I., Didžiulienė R., Čiučiulkienė N. E-mentoring skills development in the online teaching/learning process. *Ubiquity Proceedings*. 2025. Vol. 6 (1). P. 23–32. DOI: <https://doi.org/10.5334/uproc.191>

Кравченко К. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 07.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Lytvynenko Hanna Maksymivna,*ORCID ID: 0000-0002-6760-8630**Assistant at the Department of Applied Linguistics
State University "Uzhhorod National University"***DISCOURSE-ANALYSIS OF LEGAL CONCEPTS
IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES****ДИСКУРС-АНАЛІЗ ПРАВОВИХ КОНЦЕПТІВ
У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ**

The article examines the feasibility of introducing discourse analysis of legal concepts in teaching English for Special Purposes (ESP). The problem of effective teaching of a foreign language for professional purposes is at the centre of scientific research of scientists, since the standards of higher education and modern professional requirements provide for the formation of not only linguistic, but also analytical, intercultural competencies and critical thinking of future specialists. This issue is of particular relevance in the preparation of students of law specialties (the author focuses on specialty D9 International Law), for whom proficiency in a foreign language is associated with professional requirements for drafting documents in the state and foreign languages, interpreting legal norms, and judicial decisions.

The scientific and source base relevant to the researched issues has been studied. Thus, a number of concepts relevant to the study are outlined: "concept", "discourse", "discourse analysis", the methodological potential of discourse analysis as a tool for forming students' ability to identify, interpret and critically comprehend texts is substantiated. The author focuses on the program results presented in the educational and professional program for students of the specialty "International Law" which provide for the ability of future specialists to perform a comparative analysis of legal systems, prepare professional translations and draft legal documents in the state and foreign languages. The previous experience of implementing the outlined methodology in teaching foreign language for professional purposes is considered. The advantages of the study include the methodological tools presented by two consecutive practical exercises aimed at expanding and normalizing the relevant vocabulary, developing critical thinking and the ability to analyze and interpret one concept in different types of discourse. To familiarize students with the concepts, they study a mind map of basic legal concepts to master structured language patterns. Then one concept is explored in different discursive contexts, showing students how legal concepts vary depending on genre, communicative purpose, and target audience.

Key words: discourse analysis, English for Special Purposes, legal concepts, contextual learning.

У статті досліджено доцільність упровадження дискурс-аналізу правових концептів у викладанні англійської мови для спеціальних цілей (ESP). Проблема ефективного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням в центрі наукових розвідок учених, оскільки стандарти вищої освіти та сучасні професійні вимоги передбачають формування у майбутніх фахівців не лише мовної, а й аналітичної, міжкультурної компетентностей та критичного мислення. Особливої актуальності це питання набуває у підготовці студентів правничих спеціальностей (в фокусі уваги автора спеціальність D9 Міжнародне право), для яких володіння іноземною мовою пов'язане з професійними вимогами до складання документів державною та іноземною мовами, інтерпретацією правових норм, актів судових рішень.

Вивчено науково-джерельну базу, релевантну до досліджуваної проблематики. Відтак, окреслено низку дотичних до дослідження понять: «концепт», «дискурс», «дискурс-аналіз», обґрунтовано методичний потенціал дискурс-аналізу як інструмента формування здатності студентів ідентифікувати, інтерпретувати та критично осмислювати тексти. Автор зосереджується на програмних результатах, представлених в освітньо-професійній програмі для здобувачів спеціальності «Міжнародне право» які передбачають здатність майбутніх фахівців до порівняльного аналізу правових систем, підготовки професійних перекладів та створення юридичних документів державною та іноземною мовами. Розглянуто попередній досвід впровадження окресленої методики у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням. До переваг дослідження відноситься методичний інструментарій, представлений двома послідовними практичними вправами, що мають на меті розширення та унормування релевантного словникового запасу, розвиток критичного мислення та вміння аналізувати та інтерпретувати один концепт в різних видах дискурсу. Для ознайомлення студенти аналізують ментальну карту з основними правовими поняттями, щоб опанувати структуровані мовні патерни. У подальшому один концепт пропонується розглянути в різних дискурсивних контекстах, що демонструє студентам, як правові поняття варіюються залежно від жанру, комунікативної мети та цільової аудиторії.

Ключові слова: дискурс-аналіз, англійська для спеціальних цілей, правові концепти, контекстне навчання.

Problem Statement. Proficiency in both specialized knowledge and foreign language of choice is regarded as one of the defining features of a modern, competent specialist. The epoch of globalization and the increasing dominance of English as the lingua franca of international law have significantly transformed the demands placed on legal education. In this regard, Legal English courses in higher education institutions are expected not only to develop students' linguistic accuracy but also to equip them with the ability to interpret professional discourse effectively, given the cultural and language nuances.

However, teaching practices in English for Specific Purposes (ESP), particularly in Legal English instruction, often remain predominantly terminology-oriented. Practice is often focused on translation-based classes with occasional grammar task with little to no relevance to the major. Consequently, core concepts and notions such as justice, proceedings, sovereignty, human rights rarely function as complex cognitive-discursive constructs. Following this line of thought, Makukhina S. (2025) accurately points out that among the features of teaching ESP 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 [12, p. 142].

The lack of active learning, in particular – discourse analysis in ESP teaching hinders students' motivation (as they do not directly see the connection between language learning and major), ability to critically interpret texts and strategies embedded in international legal documents, statements, and media. Mentioned approach leads to students demonstrating strong terminological competence while lacking discursive awareness and interpretative skills.

Analysis of Recent Research and Publications. The peculiarities of teaching ESP has been a subject of heightened interest among domestic and foreign researchers. Not only are the pedagogical implications examined, but also pitfalls in successful implementation of specialized lexis and classroom organization receive substantial attention. Thus, this article relies on a fundamental investigation conducted by Hoffman C. (2011) "Using Discourse Analysis Methodology to Teach "Legal English"". With the means of DA, the author proves how it empowers students to criticize legal texts and concomitantly enables them to purposefully craft language to achieve a desired discourse message. These skills are wholly portable – both in law school and in law practice [11].

Although published in 1979 (revised in 1988), the paper "Reading English for Specialized Purposes: Discourse Analysis and the Use of Student Informants" by Andrew Cohen, Hilary Glasman, Phyllis R. Rosenbaum-Cohen, Jonathan Ferrara and Jonathan Fin is still widely cited and presents itself as a foundational piece in the understanding of the topic [9].

Sytnyk I. (2020) has broadly explored the notion of discourse in modern linguistics, offering her own vision, which is referenced in this paper [5]. Meanwhile, a research conducted by Babyatinska Yu. and Guseinova K. (2020) on structural-semantic characteristics of legal terminology in English provides an overview analysis of legal concepts [1]. Thus, it was established that structural differences between the Ukrainian and American legal systems necessitate linguistic and syntactic adaptations to prevent translation errors and ensure the accurate conceptual transfer of terminology, which is applicable for the needs of ESP classes as well.

More recent aforementioned research by Makukhina S. (2025) analyzes the specific features of teaching ESP in the context of globalization and European integration [12]. A contemporary study by Catenaccio P. (2025) taps into AI and discourse analysis and implications for ESP genre pedagogy in EFL settings [8].

Although both discourse analysis and ESP pedagogy have received substantial attention in research paradigm, their methodological integration into ESP remains under-theorized.

Objective of the Article. The objective of this article is to theoretically substantiate the expediency of discourse analysis in ESP teaching, particularly for law students. Additionally, the aim is to suggest methodological model of the integration of discourse analysis of legal concepts into the teaching process in higher education. The study aims to demonstrate how conceptual and discursive analysis realise the requirements of the educational program, enhance students' communicative competence, discursive awareness and critical thinking skills, equipping them for a more comprehensive professional output.

Discussion of the Main Material. To proceed with the discussion of the outlined issue, the understanding of the term "concept" should be ensured. Within contemporary cognitive linguistics, a concept may be interpreted as a psychomental formation that designates either an objectively existing state of affairs or an entity of reality itself, which can be verbalized provided that a sufficient lexical resource is available to represent it at the linguistic level [2, p. 54].

A concept presents a minimal unit of knowledge about the world. By investigating a concept in linguistic studies, researchers are able to determine how it characterizes a particular linguoculture and through which linguistic means it is manifested in various types of discourse. Applying this understanding to concepts in legal sphere, it becomes evident that they function not merely as specialized terms but as a culturally fixed cognitive structure in a certain type of discourse.

Within the framework of this research, I. Sytnyk's (2020) definition of "discourse" as a "set of many oral or written coherent texts created for a specific purpose in a specific communicative situation, which are united by a common theme, which are characterized by special grammar and vocabulary, special rules of word usage and syntax, special semantics, which interact with each other in combination with extralinguistic and pragmatic, sociocultural and other factors" is used [5, p. 125].

When it comes to discourse analysis (hereinafter – DA), its main theme is the study of the unique relationship between language and the context in which it is used [7]. Meanwhile, according to Sokolova I. (2011) DA is a method of researching communication, which aims to reveal the social context behind oral or written speech, to study the relationship between the linguistic code in communication and social, mental, psychological, and cultural processes [6]. Thus, it goes beyond grammar-vocabulary acquisition level by examining how spoken and written material functions within the specific cultural context, how the text is organized for a target reader and how the meanings and messages are constructed to achieve meaningfulness.

This clarification serves as a supporting bridge for the further investigation which covers the role of discourse analysis introduction in ESP in legal education. In particular, Educational Program "International Law" (Bachelor's degree) of Uzhhorod State

University stresses the importance of future graduates' abilities to:

1. Conduct comparative analysis of legal systems, evaluate and substantiate their disadvantages and advantages, find and interpret relevant foreign legislation, consult people on its content and practice.
2. To possess skills in professional oral and written translation from/into foreign language(s), specifically within the specialized subject matter of international law.
3. To draft international treaties and related documentation (ratification laws, explanatory notes, etc.) in Ukrainian and foreign languages; to prepare procedural documents, draft legislation, explanatory notes, comparative tables, and other supporting documentation for draft laws; and to conduct diplomatic and business correspondence [3].

The outlined program learning outcomes (PLO) confirm the urgency of addressing legal discourse analysis within English language instruction for students of this specialty, as the ability to compare systems, interpret foreign legislation, translate texts, and draft documents directly depends on their ability to analyse and interpret all relevant concepts in the framework of a particular legal tradition and communicative practice.

Hence, a comprehensive understanding of legal systems and their key components is at the front as well as the expediency of DA. Such an approach will directly support the learning outcomes. However, a significant challenge in ESP classes arises when legal concepts undergo semantic blurring due to their internalization in one's mother tongue.

Introduction of thematic mind maps, syntagmatic collocations and relevant word forms from the very first session (Fig. 1) is seen as advantageous. Such visual aids serve as a cognitive scaffold, allowing students integrate the appropriate formulation in their argumentation and further studies since the very first lesson.



Fig. 1. Mind-map of core concepts

To support this, a foundational research by Romantsova Ya. (2022) “Concept law in the construction and legal professional language consciousness” reports the naïve-linguistic and legal understanding of the concept “LAW” in Ukrainian and English linguistic cultures [4]. In the ESP classroom, these findings and appropriate frame will allow students to move from a subjective, emotional perception toward professional verbalization.

In a similar vein, Hartig A. J. (2016) provides two categories of legal discourse-relevant concepts: broad legal principles and local, context-specific concepts. While the teaching of foundational legal doctrines (e.g., *mens rea*, consideration) may fall within the domain of law faculty, ESP instructors play a crucial role in developing students’ ability to identify and interpret context-specific legal concepts as they function within authentic genres such as judicial decisions and case law [10, p. 84].

Strengthening the reading skills is an indispensable part of any ESP class and language instructors can make a significant contribution. Thus, Sokolova I. (2011) claims that the most appropriate method of the implementation of discourse analysis is in the process teaching writing and reading. Firstly, this approach explicitly addresses the differences between culturally determined genre differentiations. Secondly, it provides opportunities for intensive mastery of vocabulary and grammar in the context of communication. Finally, students become more critically aware of the social structure and ideology of the culture and society that created a certain discourse [6]. However, assigning a lengthy reading piece without proper introductory tasks does not seem to be an effective pedagogical strategy, as it may lead to superficial comprehension of the material or even lack of it. Consequently, as a continuation of the previous mind-map analysis, a separate analysis of vital legal concepts is offered.

The task presented in this research is specifically developed for first-year law students (CEFR B1+-B2) and aims at developing their critical thinking and professional language competence. The concept under analysis is “freedom of speech” (within the thematic framework of Human Rights and/or Introduction to International Law in ESP classes). Students are to be provided with short adapted excerpts from:

1. Constitution of Ukraine (Article 34).
2. European Convention on Human Rights (Article 10).
3. A short media commentary addressing the limitations of freedom of speech, including social media platforms such as X.

4. Politicians’ speeches on the issue.

5. Annual Amnesty International Report.

Students are tasked to identify and create their own mind-map surrounding the concept taking into consideration *verbs*: express, interfere, violate, be entitled to...; *modal verbs*: shall, may be, ought to; *institutional parties involved*: state, court, individuals, organizations. Subsequent tasks should then focus on analytical questions concerning the way the concept is constructed in a certain document, whether this right is absolute or conditional etc. For a more advanced class, students could be asked to analyse how the understanding of the concept functions within different law systems: in the USA and European systems, and respective media.

What outcomes are expected: students will be able to analyze legal concepts beyond dictionary definitions, identify discursive markers and linguistic strategies in legislation, speeches, social media posts, NGO’s reports and understand how sociocultural factors affect the understanding of human rights.

Similarly, qualitative research by Hoffman C. (2011) illustrates the expediency of DA while introducing students to American law system. Instead of assigning students a generalized reading, the author introduces legal discourse through an examination of the landmark case *Erie v. Tompkins*. Students are guided to analyse the decision by focusing on parties involved, the language they used to differentiate between the majority and the dissenting arguments, recipients of the text (judges, scholars, policy makers), the sources of law applied etc. [11, p. 10].

This research has an immense practical value, since in this way complex legal issues are approached through active discourse analysis, enabling learners to understand how legal concepts and arguments are constructed. Engagement with authentic reading materials promotes active participation and retention of appropriate language patterns. Subsequently, these are then transferred to students’ own writing enabling them to meet the discursive expectations of professional communication.

Summary and Possibility of Future Research. The article addresses the methodological need of introduction of DA in language instruction, particularly for students of law specialties. The research draws on the necessity to align current foreign language teaching practice with the requirements of modern world. Thus, future professional should be able to appropriately communicate, analyse and evaluate relevant information in state and foreign languages.

The findings demonstrate that integrating DA into Legal English teaching enhances students' language, critical thinking, analytical skills. Through active contextualized learning, future professionals are expected to appropriately manage and navigate to real-world legal settings. By offering a structured methodological model for integrating DA into classroom, the study demonstrates how conceptual

analysis can foster professional communicative competence.

Further studies will focus on interdisciplinary applications combining discourse analysis with legal writing training (specifically for professional exams as TOLES) as well as on philological perspectives, particularly the issues of verbalization of legal concepts in Anglophone discourse.

BIBLIOGRAPHY:

1. Бабятинська Ю. О., Гусейнова К. С. Структурно-семантичні характеристики юридичної термінології англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. 2020 № 44. С. 186–188. DOI <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.44.42>
2. Кириленко М. О. Тракткування термінів «концепт» та «поняття» в сучасній лінгвістиці. *Інноваційні психолого-педагогічні, лінгвістичні та правові засади аграрної науки в умовах міжкультурної аграрної комунікації* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 3 жовтня 2024 р. м. Білоцерківський НАУ. С. 53–54.
3. Освітньо-професійна програма «Міжнародне право» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю D9 «Міжнародне право» ДВНЗ «УжНУ». URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/93745>
4. Романцова Я. Концепт ЗАКОН у буденній і правовій професійній мовній свідомості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 52, том 3, 2022. С. 114–118. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/52-3-15>
5. Ситник І. В. Дискурс в сучасній лінгвістиці. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія Філологія*. № 46. 2020. С. 123–126.
6. Соколова І. В. Дискурс-аналіз як засіб навчання аналітичного читання студентів економічних спеціальностей. *Вісник Луганського національного університету*. № 9 (220). 2011. С. 214–221.
7. Alsoraihi Maha H. Bridging the Gap Between Discourse Analysis and Language Classroom Practice. *English Language Teaching*. Vol. 12, No. 8; 2019. P. 79–88. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v12n8p79>
8. Catenaccio P. AI and discourse analysis: Implications for ESP genre pedagogy in EFL settings. *International Journal of Language Studies*. Volume 19, Number 2, April 2025, pp. 31–50. DOI: 10.5281/zenodo.15250799
9. Cohen Andrew et al. Reading English for specialized purposes: discourse analysis and the use of student informants. *TESOL Quarterly*. Vol. 13, No. 4 (Dec., 1979), pp. 551–564.
10. Hartig A. J. Intersections between law and language: Disciplinary concepts in second language legal literacy. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*. 2016. 45 (1), 69–86. DOI: 10.1515/slgr-2016-0016
11. Hoffman C. Using Discourse Analysis Methodology to Teach “Legal English”. *International Journal of Law, Language & Discourse*. 2011. 1 (2). P. 1–19.
12. Makukhina S. V. Teaching English for Specific Purposes for Future Lawyers. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 10. P. 140–144. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-10-23>

Лытвуnenko H. M.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Наглий Дмитро Володимирович,

ORCID ID: 0009-0004-1456-316X

аспірант

Інститут професійної освіти НАПН України

КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ В ЕКОНОМІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

CONCEPTUAL ASPECTS OF ASSESSING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR BACHELORS IN ECONOMIC COLLEGES

У статті розкрито концептуальні аспекти оцінювання якості професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів в економічних коледжах у контексті вимог фахової передвищої освіти та сучасного ринку праці. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел уточнено зміст базових понять «якість освіти», «оцінювання результатів навчання», «якість професійної підготовки» та доведено їх багатовимірний характер, що поєднує об'єктивні та суб'єктивні критерії оцінювання. Обґрунтовано доцільність використання комплексного підходу до оцінювання, який містить не лише контроль і діагностику, а й розвивальну функцію, спрямовану на підвищення результативності навчання і професійного зростання здобувачів освіти.

Розроблено модель методичної системи оцінювання якості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, побудовану на поєднанні системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного та критеріально-орієнтованого підходів. Модель представлена як організаційно-технологічний конструкт, що охоплює цільовий, змістовий, інструментальний, організаційно-методичний, діагностичний та результативно-рефлексивний блоки, які в комплексі забезпечують послідовність та цілісність оцінювального процесу.

У ході емпіричного етапу дослідження за допомогою контент-аналізу, опитування педагогічних працівників економічних коледжів та експертного оцінювання виокремлено ключові організаційно-педагогічні умови ефективного впровадження технологій оцінювання.

Зроблено висновок, що оцінювання якості професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів в економічних коледжах необхідно розглядати не лише як контрольний механізм, а як інноваційний інструмент управління якістю освіти, що забезпечує конструктивний зворотний зв'язок, сприяє удосконаленню освітніх програм і формує підґрунтя для сталого професійного розвитку студентів. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням цифрових інструментів оцінювання, удосконаленням галузевих критеріїв, впровадженням механізмів самооцінювання.

Ключові слова: якість освіти; професійна підготовка; оцінювання результатів навчання; фахова передвища освіта; молодший бакалавр; економічний коледж; методична система оцінювання; організаційно-педагогічні умови; технології оцінювання.

The article explores the conceptual aspects of assessing the quality of professional training of future junior bachelors in economic colleges in the context of the requirements of professional pre-higher education and the modern labor market. Based on an analysis of national and international scientific sources, the content of the key concepts "quality of education," "learning outcomes assessment," and "quality of professional training" is clarified, and their multidimensional nature is demonstrated, encompassing both objective and subjective evaluation criteria. The study substantiates the relevance of a comprehensive approach to assessment, which includes not only control and diagnostics but also a developmental function aimed at improving learning outcomes and supporting the professional growth of students.

A model of the methodological system for assessing the quality of professional training of students in economic specialties has been developed. The model is based on the integration of systemic, activity-based, learner-centered, competence-based, and criterion-referenced approaches. It is presented as an organizational and technological construct comprising target, content, instrumental, organizational-methodological, diagnostic, and result-reflective blocks, which collectively ensure the coherence and integrity of the assessment process.

At the empirical stage of the study, content analysis, surveys of academic staff of economic colleges, and expert assessment were used to identify key organizational and pedagogical conditions for the effective implementation of assessment technologies.

It is concluded that the assessment of the quality of professional training of future junior bachelors in economic colleges should be viewed not only as a control mechanism but also as an innovative tool for managing

education quality. It provides constructive feedback, contributes to the improvement of educational programs, and creates a foundation for the sustainable professional development of students. The perspectives for further research include the development of digital assessment tools, refinement of field-specific evaluation criteria, and the introduction of student self-assessment mechanisms.

Key words: quality of education; professional training; learning outcomes assessment; professional pre-higher education; junior bachelor; economic college; methodological assessment system; organizational and pedagogical conditions; assessment technologies.

Постановка проблеми. У складних умовах воєнного часу професійна освіта, зокрема фахова передвища, динамічно переходить на моделі компетентнісно-орієнтованого навчання, які дозволяють готувати різнобічно розвинутих, висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, зокрема економістів, здатних до професійного самовдосконалення, самореалізації. Водночас особливого значення набуває діагностика компетентнісних досягнень студентів, об'єктивне оцінювання якості їх професійної підготовки.

Проблематика якості професійної підготовки молодших бакалаврів в економічних коледжах посідає помітне місце в педагогічній теорії та освітній практиці. У педагогічних дослідженнях наголошується, що результат навчання визначається не лише змістом освітніх програм, а й тим, яким чином організовується оцінювання знань, умінь і професійних якостей студентів. Розуміння оцінювання поступово виходить за межі формальної процедури перевірки: воно постає як багатовимірний процес, який охоплює розвиток компетентностей, становлення мотивації та формування професійної самостійності.

Разом із тим у науковому дискурсі зберігається потреба в уточненні основних понять, що стосуються якості підготовки, критеріїв її вимірювання та логіки самої оцінювальної діяльності. Різні автори нерідко вкладають у ці категорії неоднаковий зміст, що ускладнює вироблення узгодженого підходу. Саме тому звернення до концептуальних засад оцінювання стає необхідною умовою для розуміння його структури, функцій та значення в професійному становленні майбутнього молодшого бакалавра. Окреслення таких аспектів дає можливість впорядкувати теоретичні уявлення, позначити ключові елементи системи оцінювання та створити підґрунтя для подальшого вдосконалення практики підготовки студентів економічних коледжів. У цьому контексті оцінювання постає не лише як механізм контролю, а як важлива складова педагогічного процесу, що спрямовує, коригує та підтримує розвиток професійної компетентності здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-теоретичне підґрунтя для вирішення

проблеми оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти сформоване працями вітчизняних дослідників. Зокрема, питання теоретичних засад оцінювання якості професійної освіти розробляли С. Бабінець, І. Булах, Л. Гриневич, О. Локшина та ін. Методичні аспекти моніторингу та оцінювання якості підготовки фахівців у коледжах висвітлено у працях П. Лузана, А. Каленського, І. Мосі, Т. Пашенко, О. Тітової, Л. Юрченко, О. Ямкового, Л. Ярощук та інших науковців.

Особливе значення для розв'язання питання оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжах мають сучасні докторські дослідження, зокрема роботи Т. Бондаренко, Л. Дибкової, Ю. Дутчака, Г. Красильникової, І. Гириловської. У дослідженнях Т. Бондаренко [1] системно обґрунтовується моніторинг професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів як багатовимірний процес, що поєднує діагностику, аналіз і прогнозування. І. Гириловська [2] розглядає моніторинг підготовки кваліфікованих робітників, наголошуючи на важливості чіткого критеріального апарату та узгодженості методів оцінювання. Праця Л. Дибкової [3] спрямована на специфіку оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей; авторка підкреслює значення критеріїв і показників, що відповідають особливостям фахової підготовки. Ю. Дутчак [4] пропонує модель системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти, у якій оцінювання розглядається як складова управління освітнім процесом.

Важливий внесок у вирішення проблеми оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти здійснили співробітники Інституту професійної освіти НАПН України. Науковцями Інституту розроблено комплекс навчально-методичного забезпечення оцінювання якості підготовки фахівців, який сформовано на основі визначення принципів і педагогічних умов здійснення оцінювання, побудови методичної системи оцінювання якості підготовки у коледжах та створення методик оцінювання компетентностей і результатів

навчання. Наукові результати відображено у наукових працях, методичних та практичних посібниках [5; 6; 7; 10].

Водночас, з огляду на значну кількість наукових праць із цієї проблематики, слід зазначити, що питання розроблення концептуальних аспектів оцінювання якості підготовки фахівців, зокрема, майбутніх молодших бакалаврів в економічних коледжах залишається надзвичайно актуальним.

Мета статті – розкрити концептуальні аспекти оцінювання якості професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів в економічних коледжах та визначити науково-методичні засади, що забезпечують ефективність цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Суспільство, держава, роботодавці, студенти й викладачі однаково зацікавлені в забезпеченні високої якості освіти, проте кожна зі сторін має власне бачення цього поняття. Для суспільства якість освіти переважно асоціюється зі станом і результативністю освітнього процесу, його відповідністю потребам і очікуванням майбутніх фахівців, а також здатністю формувати громадянські, соціальні й професійні компетентності. Для держави якість освіти є чинником, що безпосередньо впливає на соціально-економічний розвиток, що особливо важливо у контексті підготовки студентів економічних спеціальностей. Роботодавці пов'язують якість освіти з рівнем професійної готовності випускників, їхньою здатністю виконувати фахові функції й ефективно розв'язувати виробничі завдання. Для студентів якість освіти насамперед виявляється у створенні умов, які відповідають їхнім індивідуальним запитам та очікуванням.

Таке розуміння узгоджується з позицією П. Лузана, який підкреслює, що одним із ключових протиріч сучасної професійної освіти є необхідність забезпечити відповідність якості освіти потребам особистості, суспільства та ринку праці [5]. Отже, якість освіти має відповідати щонайменше двом взаємопов'язаним вимогам: відповідності державним і міжнародним стандартам та задоволенню потреб основних споживачів освітніх послуг – студентів, роботодавців і суспільства загалом.

Поділяємо думку О. Осередчук, яка наголошує, що якість освіти зумовлюється сукупністю показників, що відображають різні складові освітньої діяльності: зміст освіти, форми та методи навчання, матеріально-технічне забезпечення, кадровий потенціал і систему управління

якістю. Науковиця розглядає якість освіти як інтегральний показник розвитку суспільства у певний історичний період, що відображає динаміку державного поступу в контексті глобальних освітніх тенденцій [9, с. 449].

У ході дослідження було проаналізовано наукові підходи до трактування поняття «якість освіти». Дослідники наголошують на різних його компонентах: одні розглядають якість через призму відповідності результатів навчання встановленим стандартам; інші – через здатність освіти задовольняти потреби й очікування здобувачів; ще інші акцентують увагу на ефективності освітнього процесу та його впливі на соціально-економічний розвиток. Узагальнення цих підходів свідчить, що поняття «якість освіти» має комплексний характер і охоплює як об'єктивні критерії (дотримання стандартів, рівень засвоєних знань та сформованих компетентностей), так і суб'єктивні оцінки (задоволеність учасників освітнього процесу, здатність випускників успішно інтегруватися в соціальне та професійне середовище).

Спираючись на проведений аналіз, у цьому дослідженні використано комплексний підхід до визначення якості освіти, що враховує: відповідність результатів навчання державним стандартам; задоволення потреб здобувачів і всіх зацікавлених сторін; створення умов для сталого особистісного й професійного розвитку; ефективність управління освітнім процесом.

Отже, якість вищої освіти можна розуміти як збалансовану відповідність усіх її складових визначеним цілям, вимогам, потребам, нормам і стандартам. Її оцінювання потребує багатовимірного підходу, адже здобуття якісної освіти можливе за умови як високої якості вимог (цілей, стандартів, нормативів), так і наявності належних ресурсів – освітніх програм, кадрового забезпечення, контингенту здобувачів, матеріально-технічної бази, фінансів тощо, тобто якості умов, у яких функціонує освітній процес.

У наукових публікаціях дослідники трактують процес оцінювання як безперервний збір і аналіз даних, на основі яких формуються висновки та виробляються стратегії для подальшого вдосконалення освітньої діяльності. Водночас вчені найчастіше виділяють такі ключові функції оцінювання результатів навчання здобувачів фахової передвищої освіти: *інформаційну*, що передбачає отримання відомостей про здобувача освіти, академічну групу чи спеціальність; *інтерпретаційну*, спрямовану на визначення рівня сформованості знань, умінь, особистісних

якостей та рівня згуртованості студентського колективу; *коригувальну*, що полягає у внесенні змін в організацію освітнього процесу, удосконаленні технологій, форм і методів навчання, а також у наданні методичної підтримки учасникам педагогічної взаємодії.

Оцінювання є важливим і водночас складним процесом, що передбачає визначення рівня навчальних досягнень студентів відповідно до змісту навчальної дисципліни, яка охоплює окремі теми, модулі та інші компоненти. Воно здійснюється на основі вимог освітніх стандартів і програм, які задають орієнтири для вимірювання знань і компетентностей. Сутність оцінювання полягає не лише у фіксації фактичних результатів, а й у співвіднесенні їх із встановленими еталонами, що дозволяє подати результати у зрозумілій формі, зокрема у вигляді балів. Це зумовлює необхідність визначення принципів, на яких повинно ґрунтуватися оцінювання якості підготовки майбутніх економістів.

Система оцінювання у фаховій передвищій освіті має спиратися на такі ключові принципи: чітке визначення очікуваних результатів навчання; об'єктивність оцінювання, що передбачає однакові умови, критерії й процедури для всіх студентів; систематичність і системність, тобто узгодженість змісту робочих програм із формами та методами контролю; єдність вимог, відповідність завдань декларованим стандартам результатів навчання; орієнтація на позитивний результат – оцінювання має фіксувати не лише рівень досягнень, а й поступ студента; індивідуальний підхід, що враховує особистісні особливості та темп навчання здобувача; багатовимірність, тобто оцінювання всіх компонентів професійної компетентності; адекватність інструментарію, відповідність методів оцінювання змісту завдань і функціям контролю; прозорість та відкритість, поєднання зовнішнього оцінювання із самооцінюванням і взаємооцінюванням; плановість, що передбачає проведення оцінювання за визначеною логікою; дотримання тематики та своєчасність оцінювання.

Зазначені принципи узгоджуються з критеріями якісного оцінювання, серед яких: валідність – відповідність оцінки чітко визначеним результатам навчання; зрозумілість і чіткість процедури оцінювання; наявність механізму апеляції та можливості повторного оцінювання; надійність, тобто стійкість результатів у подібних умовах. Важливо також враховувати професійну компетентність викладача як ключової фігури

в оцінюванні: знання предметної галузі та основ педагогічних вимірювань, орієнтація на затверджені критерії, уніфікація умов проведення оцінювання та системна фіксація результатів.

Узагальнення викладених принципів дає змогу перейти до розгляду подальших аспектів оцінювальної діяльності. Доречно підкреслити, що оцінювання результатів навчання має виконувати не лише контрольну чи діагностичну функцію, а й бути інструментом розвитку. У цьому контексті дедалі більшого значення набуває оцінювання «з метою розвитку, покращення та вдосконалення (for improvement)» результатів компетентнісних досягнень студентів, яке спрямоване на підтримку їхньої професійної підготовки, уточнення індивідуальних освітніх потреб і своєчасне коригування навчальної траєкторії [7]. Тобто ми розглядаємо оцінювання не як завершальний етап навчання, а як механізм, що забезпечує поступове підвищення рівня сформованості компетентностей.

Зазначена логіка цілком узгоджується з позицією про те, що оцінювання якості професійної підготовки фахівців у коледжах доцільно розуміти як цілісну, структуровану вибудовану систему. Одним із основних завдань дослідження є розроблення методичної системи оцінювання якості підготовки майбутніх молодших бакалаврів в економічних коледжах, яка має забезпечити об'єктивне та валідне визначення рівнів опанування студентами необхідних результатів навчання [6]. Було створено модель методичної системи оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах, що являє собою цілісний організаційно-технологічний конструкт, побудований на ієрархічній взаємодії основних компонентів: цілей, завдань, змісту освіти, етапів, методів, форм, діагностичного інструментарію, критеріїв, показників та результатів оцінювання. Структура моделі включає шість змістових блоків: цільовий (мета, цілі, завдання), змістовий (нормативний зміст освіти, задекларований в кваліфікаційних стандартах, освітньо-професійних програмах підготовки фахівців), інструментальний (діагностичний інструментарій), організаційно-методичний (методи, форми і засоби оцінювання), діагностичний (критерії, показники, рівні сформованості) і результативно-рефлексивний (результати оцінювання), що забезпечує цілісність і послідовність оцінювання.

Процес оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах має комплексний характер і являє собою цілісне

утворення, що включає низку взаємопов'язаних елементів. Його наукове осмислення вимагає застосування сукупності взаємодоповнювальних методологічних підходів. Враховуючи специфіку дослідження, під час проектування моделі ми спиралися на системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, компетентнісний і критеріально орієнтований підходи.

Головна мета запропонованої методичної системи полягає в ефективній організації етапів, процедур, методів і засобів оцінювання якості підготовки фахівців у коледжах. Її призначення – забезпечити педагогічних працівників зрозумілими, доступними, валідними, об'єктивними та надійними методиками й технологіями, що дозволяють точно визначати рівень засвоєння студентами задекларованих результатів навчання. Необхідною умовою досягнення високої та гарантованої якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах є технологізація процесу оцінювання рівня сформованості компетентності [10]. Реалізація методичної системи відбувається через упровадження технології оцінювання якості професійної підготовки у закладах фахової передвищої освіти.

Проектована технологія оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах є цілісною, поетапною системою, що охоплює всі ключові компоненти освітнього процесу – від визначення еталонних результатів навчання до аналізу досягнутих результатів і корекції освітньої траєкторії. Її впровадження дає можливість забезпечити об'єктивність, надійність та валідність оцінювання, сприяє розвитку самоконтролю та самооцінювання студентів, а також підвищує загальну ефективність професійної підготовки. Урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, використання сучасних діагностичних інструментів та інтерактивних методів оцінювання створює умови для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до самостійного прийняття рішень та професійного зростання.

Технологія оцінювання якості професійної підготовки майбутніх економістів передбачає виокремлення кількох взаємопов'язаних стадій, кожна з яких має власні етапи та функціональні завдання: від збору інформації та її інтерпретації – до коригування освітнього процесу й удосконалення змістового, методичного та організаційного забезпечення підготовки. Така ієрархічна побудова оцінювання забезпечує цілісність аналізу професійних результатів студентів і створює

підґрунтя для системного підвищення якості освітнього процесу в економічних коледжах. Спроекована технологія дає можливість організувати поетапне та стимулююче прийняття зваженого рішення про стан якості підготовки та її підвищення на базі отриманої, обробленої та осмисленої інформації, спрямованої на забезпечення ефективності освітнього процесу, коригувати освітній процес, визначати «прогалини» та вносити відповідні зміни.

Технологія оцінювання якості підготовки майбутніх економістів у коледжах ефективно функціонує лише за умови створення відповідних організаційно-педагогічних умов, які забезпечують її цілісне впровадження, узгодженість процедур та результативність оцінювальних дій. З метою визначення комплексу організаційно-педагогічних умов, що забезпечують результативне застосування технології оцінювання якості підготовки фахівців було проведено контент-аналіз науково-педагогічних джерел, опитування викладачів експериментальних закладів освіти та організовано мозковий штурм. У результаті окреслено перелік чинників, які впливають на ефективність процесу оцінювання, до яких віднесено: обґрунтовані принципи відбору змісту контрольних завдань, оптимальне поєднання методів оцінювання, чіткі критерії визначення результатів навчання, збалансованість участі суб'єктів оцінювання, а також використання інноваційних форм і технологій, що гарантують об'єктивність та достовірність отриманих даних. Методом експертного оцінювання було визначено найбільш значущі організаційно-педагогічні умови, які забезпечують цілісність та ефективність досліджуваного процесу, зокрема: *застосування валідних, надійних, точних методів об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студентів; застосування декількох інструментів оцінювання якості підготовки фахівців, кожен з яких є найбільш адекватним для оцінки відповідного навчального об'єкта; поєднання традиційного (сумативного) і формульованого оцінювання навчальних досягнень студентів та застосування сучасних освітніх технологій для оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах* [8].

Кожна з виокремлених та обґрунтованих педагогічних умов спрямована на ефективне оцінювання якості професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів в економічних коледжах та лише їх єдність забезпечує системність, послідовність і цілеспрямованість досліджуваного процесу.

Для встановлення впливу технології оцінювання якості професійної підготовки фахівців економічних спеціальностей на якість навчання у фахових коледжах було проведено дослідно-експериментальне дослідження.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У ході дослідження теоретично обґрунтовано підходи до оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів в економічних коледжах. Проаналізовано зміст поняття «якість освіти», виявлено його багатовимірність і залежність як від об'єктивних критеріїв (відповідність стандартам, рівень сформованих компетентностей), так і від суб'єктивних чинників (задоволеність учасників освітнього процесу, здатність випускників до професійної адаптації). Обґрунтовано необхідність застосування комплексного підходу до оцінювання, що поєднує контрольну, діагностичну, коригувальну та розвивальну функції, зокрема оцінювання for improvement, орієнтоване на вдосконалення професійної підготовки студентів.

Створено модель методичної системи оцінювання якості професійної підготовки, що ґрунтується на системному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, компетентнісному та критеріально-орієнтованому підходах. Розроблена система представлена як організаційно-технологічний конструкт, який включає цільовий, змістовий, інструментальний, організаційно-методичний,

діагностичний та результативно-рефлексивний блоки й забезпечує цілісність і послідовність процесу оцінювання.

Установлено комплекс організаційно-педагогічних умов, що визначають ефективність упровадження технологій оцінювання в економічних коледжах. До них віднесено: обґрунтований відбір змісту контрольних завдань, оптимальне поєднання методів оцінювання, використання валідних та надійних інструментів, чіткі критерії визначення результатів навчання, збалансованість участі суб'єктів оцінювання, упровадження інноваційних форм і технологій контролю, а також забезпечення прозорості та об'єктивності оцінювального процесу.

Оцінювання якості професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів в економічних коледжах є важливою складовою, що потребує розгляду концептуальних аспектів досліджуваного процесу. Висвітлені положення оцінювання якості професійної підготовки майбутніх молодших бакалаврів в умовах фахової передвищої освіти з опорою на обґрунтовані напрями та етапи розв'язання проблеми є спробою розробити теоретичний і методологічний концепти цієї багатоаспектної діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням цифрових інструментів оцінювання, удосконаленням галузевих критеріїв, впровадженням механізмів самооцінювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондаренко Т. С. Теоретичні і методичні засади моніторингу професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, 2021. 663 с.
2. Гириловська І. В. Теоретичні і методичні основи моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04 / Національний авіаційний університет, МОН України, Київ, 2021. 537 с.
3. Дибкова Л. М. Теоретико-методичні засади системи оцінювання результатів навчальної діяльності студентів економічних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09 / Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2016. 468 с.
4. Дутчак Ю. В. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Хмельницький, Київ, 2021. 539 с.
5. Лузан П. Г. Оцінювання якості професійної підготовки фахівців: сучасні підходи. *Професійна освіта*, 2020. Вип.3(88), С.9–13.
6. Методичні основи оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти : методичний посібник / П. Г. Лузан, А. А. Каленський, Т. М. Пашенко, І. А. Мося, О. Ю. Ямковий. Житомир : «Полісся», 2021. 301 с.
7. Мося І., Лапа О., Лузан П. Якість професійної підготовки фахівців як предмет педагогічного оцінювання. *Professional Pedagogics*, 2022, 1 № (24), С. 259–276. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.259-276>
8. Наглий Д. Організаційно-педагогічні умови оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах. *Інноваційна професійна освіта*. 2025. Вип. 4 (25). С. 241–247. DOI: <https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/4.25>

9. Осередчук О. Сутність і структура понять «якість», «якість освіти», «моніторинг», «моніторинг в освіті», «моніторинг якості вищої освіти». *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки.* 2022. № 2 (29). С. 443–460. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zpnpadpcrn_2022_2_31

10. Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: практичний посібник / П. Г. Лузан, О. В. Лапа, Т. М. Пащенко, І. А. Мося, Н. М. Ваніна, О. Ю. Ямковий, А. А. Каленський; за ред. П. Г. Лузана. Київ : ІПО НАПН України, 2022. 236 с.

Наглій Д. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 20.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Повідайчик Оксана Степанівна,

ORCID ID: 0000-0003-0048-6293

доктор педагогічних наук,

завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Повідайчик Михайло Михайлович,

ORCID ID: 0000-0003-1554-2067

доктор педагогічних наук,

професор кафедри кібернетики і прикладної математики

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Штимак Анатолій Юрійович,

ORCID ID: 0000-0003-4602-5353

старший викладач кафедри системного аналізу та теорії оптимізації

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ В СУЧАСНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

TO THE ISSUE OF ACADEMIC INTEGRITY CULTURE IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

У статті акцентується увага на культурі академічної доброчесності як багатовимірному соціокультурному явищі, що поєднує етичні принципи, правові норми та інституційні механізми забезпечення якості освіти. Проаналізовано європейські та міжнародні підходи до формування культури академічної доброчесності, зокрема Бухарестську декларацію, документи Ради Європи, що визначають ключові цінності: чесність, довіру, справедливість, повагу, підзвітність і відповідальність. Висвітлено еволюцію формування української моделі академічної доброчесності, що пройшла три етапи: фрагментарне нормативне регулювання до 2005 р., євроінтеграційний поштовх 2005–2016 рр., законодавче закріплення та інституціоналізація з 2017 р. Обґрунтовано інтегративний підхід до культури академічної доброчесності, який поєднує корпоративну академічну культуру закладів освіти, внутрішню культуру особистості і її духовну культуру та визначає ціннісні і етичні орієнтири поведінки учасників освітнього процесу. Встановлено, що формування культури академічної доброчесності потребує системного, міждисциплінарного, педагогічного та культурно чутливого підходу, включно з розвитком цифрової грамотності та відповідального ставлення до інформації. Особливу увагу приділено ролі виховної, просвітницької та методичної роботи, спрямованої на формування критичного мислення, відповідальності та моральної самосвідомості учасників освітнього процесу. Важливим є поєднання освітніх практик, методичного супроводу та формування внутрішньої мотивації для ефективного впровадження принципів академічної доброчесності, що сприяє розвитку етично зрілої, відповідальної та професійно свідомої академічної спільноти, здатної підтримувати високі стандарти навчання, наукових досліджень і взаємодії у професійному середовищі. Підкреслено важливість постійного моніторингу, оцінки та вдосконалення практик академічної доброчесності, що забезпечує стійкість та ефективність формування доброчесного освітнього середовища в умовах сучасних викликів і трансформацій освіти.

Ключові слова: культура академічної доброчесності, етичні цінності, дослідницько спрямоване освітнє середовище, правові норми, інституційні механізми, відповідальність.

The article focuses on the culture of academic integrity as a multidimensional socio-cultural phenomenon that combines ethical principles, legal norms, and institutional mechanisms for ensuring the quality of education. European and international approaches to shaping the culture of academic integrity are analyzed, including the Bucharest Declaration and Council of Europe documents, which define key values such as honesty, trust, fairness, respect, accountability, and responsibility. The evolution of the Ukrainian model of academic integrity is highlighted, which has developed through three stages: fragmented regulatory measures until 2005, a Euro-integration-driven impetus during 2005–2016, and legislative consolidation and institutionalization from 2017 onward. An integrative approach to the culture of academic integrity is substantiated, combining the corporate academic culture of institutions, the internal culture of the individual, and spiritual culture, while defining the value-based and ethical guidelines for the behavior of students and educators. It is established that the formation of a culture of academic integrity requires a systematic, interdisciplinary, pedagogical, and culturally sensitive approach, including

the development of digital literacy and responsible information practices. Special attention is given to the role of educational, awareness-raising, and methodological activities aimed at cultivating critical thinking, responsibility, and moral self-awareness among participants in the educational process. The integration of educational practices, methodological support, and the development of intrinsic motivation is emphasized as essential for the effective implementation of academic integrity principles, contributing to the development of an ethically mature, responsible, and professionally conscious academic community capable of maintaining high standards in teaching, research, and professional interaction. Furthermore, the importance of continuous monitoring, assessment, and improvement of academic integrity practices is underscored, ensuring the resilience and effectiveness of fostering an integrity-based educational environment amid contemporary challenges and educational transformations.

Key words: academic integrity culture, ethical values, research-oriented educational environment, legal norms, institutional mechanisms, responsibility.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується глибокими трансформаційними процесами, спрямованими на підвищення якості освіти, забезпечення її прозорості та відповідності європейським стандартам. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування культури академічної доброчесності як базової цінності освітнього й наукового середовища. Від рівня її сформованості значною мірою залежить довіра суспільства до результатів освітньої діяльності, престиж педагогічної професії та ефективність реалізації державної освітньої політики.

Актуальність проблеми посилюється в умовах цифровізації освіти, широкого використання електронних ресурсів, дистанційної форми навчання та інструментів штучного інтелекту, що, з одного боку, розширюють освітні можливості, а з іншого – створюють нові ризики порушення академічної доброчесності. Для української освіти, яка функціонує в умовах воєнного стану, соціальних викликів і підвищеного навантаження на педагогів, особливо важливим є не лише формальне дотримання норм, а й цілеспрямоване формування стійкої культури академічної відповідальності та етичної свідомості.

Отже, формування культури академічної доброчесності у педагогів в Україні є стратегічно важливим завданням, що зумовлює якість освітнього процесу, розвиток академічної спільноти та утвердження цінностей чесності, відповідальності й довіри в національному освітньому просторі, що й визначає актуальність даного наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми культури академічної доброчесності відображено у працях українських і зарубіжних дослідників, що дозволяє розглядати її як міждисциплінарний феномен. Так, теоретико-методологічні засади осмислення поняття «культура» представлені у дослідженнях С. Безклубенка, Ф. Боаса, Е. Тайлора. У контексті професійної та комунікативної культури майбутніх фахівців досліджувану проблему розглядають

К. Галацин, Ю. Малик, А. Хом'як. Етико-правові аспекти академічної доброчесності в Україні висвітлено у працях О. Бернацького, П. Гушці, Н. Нагорної, Я. Тицької, де акцентовано на нормативному забезпеченні та відповідальності учасників освітнього процесу. Проблему академічної доброчесності як складову системи забезпечення якості освіти досліджують І. Єсьман, Л. Іллічук, І. Маслікова, М. Науменко, С. Паламар, К. Покотило, С. Силкіна, Д. Сопова. Інституційний вимір культури доброчесності, зокрема реалізацію університетських політик, розкрито у роботах А. Гелеш, А. Клюс. У зарубіжному науковому дискурсі проблематика академічної чесності висвітлена у працях Б. Барнхардта, Б. Вінроу, Т. Галланта, С. Ітона, Б. Фасс-Холмса. Попри наявність значної кількості публікацій, проблема формування культури академічної доброчесності в сучасному освітньому середовищі, особливо в умовах цифрових і суспільних трансформацій, потребує подальшого комплексного та системного дослідження.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз феномену культури академічної доброчесності в сучасному освітньому середовищі та окреслити її нормативно-ціннісні засади.

Виклад основного матеріалу. У європейському освітньому просторі академічна доброчесність розглядається як невід'ємний компонент якості вищої освіти та фундаментальна умова довіри до результатів навчальної й наукової діяльності. Її нормативно-ціннісні засади закріплені в низці міжнародних документів, що формують спільний етичний простір Європейського Союзу. Одним із таких документів є Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі, ухвалена у вересні 2004 року в межах Міжнародної конференції з етики та цінностей вищої освіти. У декларації академічна доброчесність визначається як ключова умова забезпечення якості освітніх послуг і розвитку академічної культури, а до її базових складників віднесено чесність, довіру, справедливість, повагу, підзвітність і відповідальність [16]. Документ акцентує

увагу на ролі демократичного та етичного врядування в університетах, соціальній відповідальності закладів вищої освіти, а також на необхідності провадження наукових досліджень на засадах доброчесності й прозорості. Таким чином, академічна доброчесність у цьому контексті постає не лише як сукупність індивідуальних чеснот, а як системна характеристика академічної спільноти та інституційного середовища.

Подальший розвиток інституційного підходу до академічної доброчесності відбувся завдяки ухваленню документа “Guidelines for Institutional Codes of Ethics in Higher Education” («Керівні принципи для інституційних кодексів етики у вищій освіті»), розробленого у 2012 р. Міжнародною асоціацією університетів (International Association of Universities) спільно з Обсерваторією Великої Хартії університетів. У цьому документі наголошується на відповідальності університетів за формування організаційної та моральної ідентичності студентів і науково-педагогічних працівників, зокрема й здобувачів третього рівня вищої освіти [20].

Важливу роль у формуванні європейської політики академічної доброчесності відіграє також Рада Європи, яка у 2013 р. започаткувала загальноєвропейську платформу з етики, прозорості та доброчесності в освіті (ETINED). У межах цієї ініціативи було розроблено низку рекомендаційних документів, зокрема “Ethical Principles and Ethical Behaviour of All Participants in the Education System” («Етичні принципи та етична поведінка всіх учасників освітньої системи»), спрямованих на формування єдиних підходів до етичної поведінки в освіті та науці [17]. У документах ETINED академічна доброчесність трактується як спільна відповідальність усіх учасників освітнього процесу та як умова сталого розвитку європейського освітнього простору.

Слід зазначити, що в сучасному європейському й глобальному дискурсі значний вплив на концептуалізацію академічної доброчесності має також діяльність Міжнародного центру академічної доброчесності (International Center for Academic Integrity, ICAI), який сформулював шість фундаментальних цінностей академічної доброчесності: чесність, довіру, справедливість, повагу, відповідальність і мужність [21]. Ці цінності широко інтегруються в політики та практики європейських університетів і слугують методологічним підґрунтям для розроблення кодексів честі, освітніх програм і механізмів запобігання академічній недоброчесності.

Ми погоджуємося з підходом, відповідно до якого академічна доброчесність у європейському контексті постає не як суто нормативна вимога, а як багатовимірне соціокультурне явище, що поєднує інституційні регламенти, професійну етику та особистісні цінності. Саме такий комплексний підхід є продуктивним для осмислення шляхів формування культури академічної доброчесності в системі вищої освіти України з урахуванням європейського досвіду.

Розвиток поняття академічної доброчесності в Україні є результатом тривалого еволюційного процесу, зумовленого трансформаціями освітньої та наукової системи, інтеграцією до європейського освітнього простору та зростанням суспільного запиту на якість, прозорість і довіру до результатів освітньої й наукової діяльності. Формування національної моделі академічної доброчесності відбувалося поступово – від фрагментарного нормативного регулювання окремих проявів академічної нечесності до комплексного законодавчого та інституційного забезпечення.

Перший етап (до 2005 р.) – фрагментарне нормативне регулювання. До початку активної євроінтеграції України питання академічної доброчесності не виокремлювалося як самостійна категорія освітньої політики. Норми, що опосередковано регулювали академічну поведінку, містилися у законодавстві про авторське право, наукову діяльність та етичні засади праці науково-педагогічних працівників. Основна увага зосереджувалася на захисті інтелектуальної власності та недопущенні плагіату, водночас такі явища, як фабрикація, фальсифікація результатів, списування чи нечесне оцінювання, не мали чіткого нормативного визначення й механізмів відповідальності.

Другий етап (2005–2016 рр.) – євроінтеграційний поштовх і концептуалізація проблеми. Приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. стало важливим поштовхом до переосмислення стандартів якості освіти, академічної свободи та відповідальності учасників освітнього процесу. У цей період в українському науковому дискурсі активно обговорюються питання академічної культури, академічної етики, запобігання плагіату, формування внутрішніх систем забезпечення якості освіти. З’являються перші інституційні ініціативи у ЗВО: ухвалення етичних кодексів, положень про перевірку на плагіат, створення комісій з академічної етики. Проте ці практики мали локальний характер і не були підкріплені єдиною національною нормативною рамкою.

Третій етап (з 2017 р. і до сьогодні) – законодавче закріплення та інституціоналізація. Принципово новий етап у розвитку академічної доброчесності в Україні розпочався з ухвалення Закону України «Про освіту» (2017), у якому вперше на законодавчому рівні було закріплено поняття «академічна доброчесність». Закон визначив її як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень. Подальший розвиток законодавчої бази відбувся у Законі України «Про академічну доброчесність» (2025), де академічна доброчесність розглядається як системна цінність, що передбачає дотримання етичних норм і принципів у науковій, навчальній та професійній діяльності, включно з чесністю, об'єктивністю, повагою до інтелектуальної власності та відповідальністю за результати власної праці [5]. Це створило правове підґрунтя для формування внутрішніх інституційних механізмів контролю й запобігання недоброчесним практикам.

Суттєвий вплив на формування культури академічної доброчесності в Україні мають міжнародні проекти та громадські ініціативи за підтримки Європейського Союзу, Британської Ради, Американських рад з міжнародної освіти, які сприяли розробленню методичних рекомендацій, проведенню тренінгів для педагогів і здобувачів освіти, поширенню кращих європейських практик.

Таким чином, нормативне й інституційне закріплення академічної доброчесності в Україні створює необхідні правові та організаційні передумови для її впровадження в освітню практику. Водночас формальне існування законодавчих норм і регулятивних механізмів саме по собі не гарантує їх ефективної реалізації. Це зумовлює необхідність звернення до глибшого, ціннісно орієнтованого виміру академічної доброчесності, що виявляється у феномені культури академічної доброчесності.

Підкреслимо, що дослідження поняття культури академічної доброчесності передбачає аналіз феномену культури як соціально-педагогічної категорії, що відображає рівень сформованості ціннісних орієнтацій, норм і практик професійної діяльності, а також – уточнення змісту поняття академічної доброчесності як системи етичних принципів і правил, нормативно закріплених та інтеріоризованих у професійній свідомості педагогів. Інтеграція цих двох концептів дає змогу

розкрити сутність культури академічної доброчесності як цілісного педагогічного феномена.

У сучасному науковому дискурсі культура розглядається як багатовимірне та міждисциплінарне явище, що охоплює сукупність моральних, соціальних і інтелектуальних цінностей, норм, зразків поведінки та способів діяльності, вироблених суспільством у процесі історичного розвитку. Культура виступає не лише результатом людської діяльності, а й механізмом організації та регуляції соціального життя.

Аналіз трактувань поняття «культура» у світовій гуманітарній думці свідчить про його багатовимірність, складність і надзвичайну широту змістового наповнення. У класичному антропологічному підході культури Е.-Б. Тейлор трактує її як «складне ціле, що містить знання, вірування, мистецтво, мораль, право, звичаї і деякі інші здібності та звички, засвоєні людиною». Це визначення є однією з перших систематичних спроб охопити весь спектр явищ, що вважаються культурними, і підкреслює, що культура не обмежується матеріальними об'єктами, а включає цінності, символи, норми й способи взаємодії людей у суспільстві [22].

У розвиток поняття культури значний внесок зробив Ф. Боас, який вважав культуру динамічним і контекстуально залежним феноменом, властивим певним соціальним групам, а не універсальною стадією розвитку. Він підкреслював, що кожна культура має свої специфічні риси, які потрібно розуміти в їхньому локальному історичному й соціальному контексті, і що жодна культура не є «вищою» чи «нижчою» за іншу за якимось абсолютним стандартом. Цей підхід заклав основу культурного релятивізму як методологічного принципу антропології [15].

Зазначені підходи свідчать про те, що культура не є статичною категорією – вона розглядається як динамічна система значень і практик, що формується в процесі історичного розвитку суспільства, є контекстуальною й історично обумовленою, а також впливає на формування соціальних інститутів, звичаїв, моральних норм і способів поведінки людей у конкретних соціальних ситуаціях.

У сучасному українському дискурсі поняття культури тлумачиться як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, а також у створених ними матеріальних та духовних цінностях. Культура – це специфічний спосіб організації і розвитку життя людини, представлений у продуктах

матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм і цінностей, а також у сукупності ставлень людей до природи, суспільства і самих себе [1].

У педагогічних дослідженнях культура часто інтерпретується як інтегративна характеристика особистості педагога, що виявляється через систему цінностей, переконань, норм поведінки та професійних практик. Вона визначає характер взаємодії педагога з освітнім середовищем, слугує внутрішнім регулятором його діяльності та обґрунтовує вибір професійних цілей і способів поведінки [7].

Отже, вивчення феномену культури дозволяє зрозуміти її багатовимірний характер як сукупності цінностей, норм, символів і практик, що формують спосіб життя певної спільноти. Водночас у контексті сучасної освіти зростає значущість академічної доброчесності як специфічної системи етичних принципів і норм поведінки, що регламентують навчальну, викладацьку та науково-дослідницьку діяльність. Поєднання цих двох категорій – культури та академічної доброчесності – створює концептуальну основу для визначення культури академічної доброчесності. У цьому контексті логічно конкретизувати змістові складники зазначеного феномену, окресливши ті цінності, принципи й норми, які формують його внутрішню структуру та забезпечують практичну реалізацію в освітньому середовищі.

Цінності академічної доброчесності містять чесність, відповідальність, повагу до інтелектуальної власності, відкритість та справедливість. Принципи, що випливають із цих цінностей, передбачають дотримання правил цитування та посилань, прозорість оцінювання, уникнення плагіату і фабрикації даних, об'єктивність у наукових та освітніх оцінках. Норми академічної доброчесності встановлюють стандарти поведінки, які регламентують взаємодію всіх учасників освітнього процесу та гарантують, що результати навчання і досліджень є достовірними, надійними та справедливими.

Так, Я. Тицька визначає академічну доброчесність як складну міждисциплінарну категорію, яка поєднує етичні норми та правила поведінки людини в освітньо-науковому середовищі з механізмами та інструментами, за допомогою яких ці норми реалізуються на практиці. Іншими словами, поняття доброчесності об'єднує морально-етичну поведінку та засоби її досягнення. На нашу думку, це визначення підкреслює, що академічна доброчесність не є статичною характеристикою, а вимагає системного підходу та трансформації всієї освітньо-наукової системи. Впровадження принципів доброчесності

потребує часу, ресурсів та поступових змін установлених норм і правил [13].

О. Бернацський акцентує увагу на дуалістичній природі академічної доброчесності, яка базується як на етичних принципах, так і на правових нормах. Він визначає її як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та наукової діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та наукових здобутків. Ми погоджуємося з цією позицією і вважаємо, що саме така взаємодія етичного та правового компонентів створює основу для формування довіри та відповідальної поведінки в академічному середовищі. Крім того, на нашу думку, важливим є те, що академічна доброчесність не обмежується лише дотриманням правил, а містить активне виховання цінностей, розвиток відповідальності за власну діяльність у студентів і науковців [2].

На думку Д. Сопової, термін «академічна доброчесність» є складним міждисциплінарним поняттям, яке охоплює як загальну академічну культуру закладу вищої освіти, так і внутрішню культуру особистості та духовну культуру. Вона підкреслює системний характер цього поняття, що проявляється у дотриманні норм, цінностей, правил і традицій написання наукових робіт, а також у формуванні етичної відповідальності за результати власних досліджень. Цікавою є думка дослідниці щодо виділення конкретних етичних якостей, що мають бути притаманні майбутнім фахівцям: сумління, відповідальність, сміливість, справедливість, повага, порядність, довіра та мужність. Ми погоджуємося з цією позицією і вважаємо, що саме формування таких рис є ключовим елементом побудови культури академічної доброчесності в університетському середовищі, оскільки вони забезпечують не лише дотримання формальних правил, а й внутрішню мотивацію до етичної та професійної поведінки [11].

Таким чином, академічна доброчесність є не лише набором формальних правил, а й внутрішньою ціннісною установкою особистості, що формує культуру етичної поведінки в освітньому середовищі. Вважаємо, що дотримання принципів академічної доброчесності сприяє формуванню відповідальної, професійно зрілої та етично свідомої академічної спільноти.

Досліджуючи феномен культури академічної доброчесності І. Єсьман, В. Ушмарова і А. Курасова зазначають, що це поняття поєднує в собі загальну академічну культуру закладів освіти

(корпоративну), внутрішню культуру людини (особистісну), духовну культуру, має системний характер стосовно норм, цінностей, правил, традицій написання наукових робіт, етичної відповідальності за наслідки власних досліджень. У контексті цього дослідниці визначають культуру академічної доброчесності як «єдність моральних норм і цінностей, етичних правил поведінки всіх учасників освітнього процесу з метою створення та підтримання доброчесного академічного середовища» [4, с. 7].

Культура академічної доброчесності є комплексною категорією, що поєднує етичні, когнітивні та поведінкові аспекти академічної діяльності. Вона визначає, як педагог реалізує принципи академічної доброчесності у професійній діяльності, і включає: усвідомлення цінності академічної чесності; дотримання етичних норм і правил у навчально-науковій діяльності; трансляцію цих норм студентам і колегам; здатність до самоконтролю та запобігання порушенням [8].

Феномен культури академічної доброчесності в сучасному освітньому просторі України дедалі частіше розглядається не лише як нормативна вимога, а як ціннісний маркер зрілості освітнього середовища. Зокрема, український дослідник О. Гелеш підкреслює, що культура академічної доброчесності є показником професійної відповідальності педагогів, які виступають носіями й трансляторами етичних норм для здобувачів освіти [3]. Таким чином, йдеться не просто про дотримання встановлених правил, а про формування внутрішньої установки на чесність як складову професійної ідентичності. На наш погляд, саме в цій площині розкривається справжня сутність феномену – як елементу педагогічної культури та професійної етики.

Водночас формування академічної доброчесності не може обмежуватися лише розробкою формальних політик чи кодексів університету. Як слушно зазначає І. Маслікова, принципи доброчесності мають бути інтегровані в корпоративну культуру закладу освіти [8]. Ми поділяємо цю позицію, оскільки лише за умов їх органічного включення в повсякденні освітні практики можна досягти реальних змін у поведінці студентів і викладачів. У цьому контексті доречною є й думка Л. Ілійчук, яка розглядає академічну доброчесність як невід'ємний компонент системи забезпечення якості освіти [6]. Вважаємо, що без її належного врахування будь-які показники якості залишаються формальними, адже вони не відображають морально-етичний вимір освітнього процесу.

Однак визнання академічної доброчесності важливою цінністю саме по собі не гарантує її практичної реалізації. Це зумовлює потребу в цілісній системі заходів, спрямованих на її популяризацію та закріплення в освітній практиці. Так, О. Сурніна-Далекорей наголошує на необхідності поєднання освітніх заходів, семінарів і наукових проєктів, спрямованих на формування етичних стандартів у студентів та активне залучення викладачів до підтримки цих норм. Ми погоджуємося з такою позицією, адже лише системна просвітницька й виховна робота здатна зменшити прояви академічної недоброчесності [12]. Це підтверджують і дослідження С. Паламар та М. Науменко, які доводять, що поєднання принципів академічної доброчесності з морально-етичним вихованням і практичними освітніми ініціативами сприяє підвищенню якості освіти. На наш погляд, особливо важливим є те, що такі ініціативи формують у здобувачів освіти не страх покарання, а усвідомлену відповідальність [9].

Окремої уваги заслуговує контекст кризових умов, у яких функціонує українська освіта. Так, К. Покотило та С. Силкіна аналізують вплив воєнних реалій на академічну культуру та доводять, що навіть за складних обставин дотримання академічних норм можливе за умови системного формування етичних установок і культури відповідальності. Ми поділяємо цю думку, оскільки саме в періоди суспільних викликів академічна доброчесність стає показником стійкості освітньої системи та професійної зрілості педагогічної спільноти [10].

Отже, узагальнення сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що культура академічної доброчесності в Україні розвивається як інтегративне явище, що поєднує нормативні, етичні та освітні складники. На нашу думку, її ефективно утвердження можливе лише за умови гармонійного поєднання нормативної бази, освітніх стратегій і морального виховання, а також постійного наукового осмислення цього феномену. Саме такий підхід забезпечує перехід від декларативного проголошення принципів доброчесності до їх реального втілення в практиці сучасного закладу освіти. При цьому поняття культури академічної доброчесності будемо розуміти як інтегративне ціннісно-нормативне утворення, що проявляється як у функціонуванні освітнього середовища, так і в особистісній позиції його учасників та забезпечує свідоме дотримання етичних принципів у навчально-науковій діяльності й відповідальність за її результати.

Логічним продовженням окреслених вище теоретичних підходів є звернення до зарубіжного досвіду, який дозволяє ширше осмислити феномен культури академічної доброчесності та конкретизувати механізми її формування в різних освітніх контекстах. Аналіз міжнародних досліджень засвідчує, що проблема академічної доброчесності розглядається як багатофакторне явище, яке потребує системного, міждисциплінарного та культурно чутливого підходу.

Узагальнюючи результати попередніх досліджень, американський дослідник Б. Барнхардт наголошує, що ефективна протидія академічній недоброчесності неможлива в межах однієї стратегії. Автор виокремлює кілька взаємодоповнювальних напрямів. По-перше, це освітньо-педагогічний компонент, що передбачає систематичне навчання студентів принципам академічної доброчесності, розвитку навичок коректного цитування, роботи з джерелами та етичного мислення. Такий підхід, на нашу думку, є особливо цінним, оскільки зміщує акцент із каральної моделі на формування внутрішнього розуміння цінності чесності. По-друге, науковець підкреслює значення інституційних стратегій – чітких політик, підтримки викладачів та використання технологічних інструментів (зокрема антиплагіатних систем). По-третє, важливою визнається роль практико-орієнтованих методів (кейси, дискусії, аналіз етичних ситуацій), що сприяють розвитку здатності студентів приймати морально виважені рішення. Таким чином, у зарубіжному дискурсі формується уявлення про академічну доброчесність як результат синтезу педагогічних, інституційних і ціннісних впливів [14].

Подібну багатовимірність простежуємо у працях дослідників Т. Галланта, С. Ітона та М. Лінча, де академічна доброчесність розглядається як динамічний культурний процес, що формується під впливом історичних, політичних і регіональних чинників. Це поняття трактується радше як «культура честі», що підтримується через щоденні практики та спільні цінності, а не лише через санкційні механізми. Водночас децентралізована структура освітньої системи зумовлює різноманіття підходів і певну фрагментарність політик. На наш погляд, цей досвід демонструє, що формування культури доброчесності можливе навіть за відсутності єдиної національної стратегії – за умови активної співпраці університетів і професійних спільнот [18].

В умовах цифрової трансформації освіти нові виклики окреслює Б. Фасс-Холмс, яка аналізує проблему академічної доброчесності в цифрову епоху. Автор підкреслює амбівалентність

технологій: з одного боку, вони розширюють доступ до знань, з іншого – спрощують несанкціоноване використання чужих матеріалів. У цьому контексті особливого значення набуває розвиток цифрової грамотності та формування відповідального ставлення до інформації. Ми поділяємо цю позицію, адже технічний контроль без належної педагогічної підтримки не здатен забезпечити стійкі зміни в поведінці студентів [19].

Цікавою є позиція Б. Вінроу, який наголошує, що сприйняття академічної недоброчесності значною мірою залежить від культурного контексту. Те, що в одній освітній системі вважається серйозним порушенням, в іншій може оцінюватися менш суворо. Це вимагає розробки політик, чутливих до міжкультурних відмінностей, особливо в умовах інтернаціоналізації вищої освіти [23].

Отже, зарубіжний досвід засвідчує, що культура академічної доброчесності розглядається як багаторівневе явище, що поєднує інституційні політики, педагогічні практики, цифрову грамотність, психологічні чинники та культурний контекст. Такий підхід є методологічно обґрунтованим і для українського освітнього простору, оскільки підтверджує необхідність системної, ціннісно орієнтованої стратегії формування доброчесного академічного середовища.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз дає підстави стверджувати, що культура академічної доброчесності постає як складне інтегративне явище, яке поєднує особистісний, інституційний і соціокультурний виміри. У сучасному науковому дискурсі вона розглядається не лише як сукупність нормативних вимог чи механізмів запобігання порушенням, а як ціннісно-нормативна система, що визначає якість освітнього середовища та професійну зрілість його учасників. Формування культури академічної доброчесності у вищій школі передбачає цілеспрямовану інтеграцію її принципів у корпоративну культуру закладів освіти, удосконалення педагогічних практик, розвиток цифрової компетентності здобувачів освіти, а також системну науково-методичну підтримку цього процесу. Ефективність політик академічної доброчесності залежить не стільки від строгості санкцій, скільки від системності профілактичної роботи та інтеграції принципів доброчесності у повсякденну освітню практику. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному вивченні механізмів формування ціннісних установок щодо академічної доброчесності у майбутніх педагогів та розробленні моделей їх впровадження в освітню практику.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Безклубенко С. Д. Про поняття культура та культуру: визначення понять. Культура і мистецтво у сучасному світі. 2013. №14. С. 6–13.
2. Бернацький О. До питання етико-правової природи академічної доброчесності в Україні. *Вісник ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка*. 2020. Вип. 4 (92). С. 75–86.
3. Гелеш А. В. Ключ А. О. Академічна культура та доброчесність: політики Національного університету «Львівська політехніка». *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 2 (4). С. 157–162.
4. Єсьман І., Ушмарова В., Курасова А. Формування культури академічної доброчесності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи : навч.-метод. посіб. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди: ХНУПС, 2020. 52 с.
5. Закон України «Про академічну доброчесність» від 18.12.2025 № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/4742-20>
6. Іллічук Л. Академічна доброчесність як компонент системи забезпечення якості вищої освіти. *Гірська школа Українських Карпат*. 2021. № 25. С. 5–8.
7. Малик Ю. І. Формування культури професійно-комунікативного спілкування майбутніх фахівців публічного управління і адміністрування у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2024. 258 с.
8. Маслікова І. І. Шляхи розвитку культури якості освіти та академічної доброчесності в сучасному університеті. *Українські культурологічні студії*. 2021. № 2 (9). С. 63–67.
9. Паламар С., Науменко М. Реалізація принципів академічної доброчесності як дієвий інструмент забезпечення якості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. № 3–4. С. 38–39.
10. Покотило К. М., Силкіна С. О. Академічна культура та доброчесність у освітньому процесі в умовах воєнних реалій. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2023. Вип. 3. С. 144–149.
11. Сопова Д. Академічна доброчесність у системі професійної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. 2018. Вип. № 3–4 (56–57). С. 52–56.
12. Сурніна-Далекорей О. А. Академічна доброчесність: особливості популяризації в українських університетах. Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті. 2025. № 7. С. 160–164.
13. Тицька Я. Академічна доброчесність та академічна відповідальність у забезпеченні якості освіти. *Теорія держави і права*. 2018. № 11. С. 192–195.
14. Barnhardt B. Academic integrity and student plagiarism: A literature review. *Journal of Academic Ethics*. 2016. Vol. 14. № 2. P. 129–143.
15. Boas F. Race, Language, and Culture. Chicago : University of Chicago Press, 1940. 647 с.
16. Bucharest Declaration concerning Ethical Values and Principles for Higher Education in the Europe Region. *Higher Education in Europe*. 2004. № 29 (4). P. 503–507.
17. Council of Europe. Ethical Principles and Ethical Behaviour of All Participants in the Education System. Strasbourg : Council of Europe. 2013. URL: <https://www.coe.int/en/web/education/ethical-principles>
18. Eaton S. E., Gallant T. B., Lynch M. Academic integrity in Canada: An overview. *Canadian Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 49. № 2. P. 1–15.
19. Fass-Holmes B. Academic integrity in the digital age. *Journal of International Students*. 2017. Vol. 7. № 2. P. 266–283.
20. International Association of Universities. Guidelines for Institutional Codes of Ethics in Higher Education. Paris : IAU, 2012. URL: https://iau-aiu.net/IMG/pdf/ethics_guidelines_finaldef_08.02.13.pdf
21. International Center for Academic Integrity. The Fundamental Values of Academic Integrity. 2nd ed. Clemson, SC : ICAI, 2014. URL: <https://www.academicintegrity.org/resources/fundamental-values>
22. Tylor E. B. Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom. London : Cambridge University Press, 2012. 468 с.
23. Winrow B. Academic dishonesty: An international perspective. *International Journal for Educational Integrity*. 2015. Vol. 11. № 1. P. 1–10.

Повідайчик О. С., Повідайчик М. М., Штимак А. Ю.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Seminikhyna Nataliia Mykhailivna,

ORCID ID: 0000-0001-6246-4132

PhD,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Faculty of Economics

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Ruban Larysa Mykolaivna,

ORCID ID: 0000-0001-5539-931X

PhD,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Faculty of Economics

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Svyrydiuk Tetiana Volodymyrivna,

ORCID ID: 0000-0001-9482-8228

PhD, Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Faculty of Economics

Taras Shevchenko National University of Kyiv

Lutsenko Olena Volodymyrivna,

ORCID ID: 0000-0002-6864-908X

PhD,

Associate Professor at the Department of Foreign,

Languages for Natural Sciences Faculties

Taras Shevchenko National University of Kyiv

TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY IN TRANSITION: EXPLORING RESILIENCE, VALUES, AND CHANGE IN EDUCATION

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ: РЕЗИЛІЄНТНІСТЬ, ЦІННОСТІ ТА ЗМІНИ В ОСВІТІ

In the turbulent times when the future is uncertain, the professional identity of teachers is important in sustaining quality of education and community resilience. This study examines the transformation of teacher professional identity in Ukraine by analysing how educators reform their roles, values, and sense of purpose during the war and systemic disruption. Amid displacement, institutional instability, and ongoing insecurity, teachers have assumed expanded responsibilities as leaders, providers of emotional support, and agents of social cohesion within their communities. The identity is not a fixed attribute but an ongoing negotiation shaped by policy environments, collegial relations, and broader socio-political forces. During relative stability, this negotiation typically reveals gradually through professional learning, reflective practice, and established socialisation. In contrast, periods of severe societal disruption compress these processes, compelling rapid identity reconfiguration under heightened psychological and professional strain. The research involved 58 secondary school teachers from different regions of Ukraine who participated in semi-structured interviews. To situate identity transformation within broader contextual dynamics, a STEEP (Social, Technological, Economic, Environmental, and Political) analysis was conducted to identify external forces shaping professional experience. Thematic analysis, following Braun and Clarke's approach, revealed three interrelated dimensions of identity transformation: (1) resilience and moral strength as foundations of professional continuity; (2) collaboration and cohesion as mechanisms of mutual support; and (3) pedagogical transformation characterised by heightened social responsibility, empathy, and adaptive creativity.

The findings indicate that wartime conditions, while intensifying psychological and professional pressures, have also deepened teachers' commitment to their profession and reinforced their role in sustaining stability, hope, and shared national values. The study highlights the importance of integrating reflective, identity-oriented components into teacher education programmes in order to strengthen emotional resilience, professional agency, and adaptive capacity in contexts of extended uncertainty.

Key words: teacher professional identity, resilience, wartime education, STEEP analysis, Ukraine, identity transformation, pedagogical change.

У часи нестабільності, коли майбутнє є невизначеним, професійна ідентичність вчителів відіграє важливу роль у забезпеченні якості освіти та зміцненні стійкості суспільства. У цьому дослідженні розглядається трансформація професійної ідентичності вчителів в Україні шляхом аналізу того, як педагоги реформують своє призначення, цінності та мотивацію під час війни та систематичних потрясінь. У зв'язку з переміщенням населення, політичною нестабільністю та постійною небезпеккою вчителі взяли на себе додаткові обов'язки лідерів, тих, хто надає емоційну підтримку, та агентів соціальної згуртованості у суспільстві. Ідентичність не є сталим властивістю, а є результатом тривалого формування під впливом законодавчого середовища, міжособистісних відносин та інших соціально-політичних чинників. У періоди відносної стабільності це формування відбувається поступово через професійне навчання, рефлексивну практику та набуття досвіду взаємодії. Натомість у періоди серйозних суспільних криз ці процеси прискорюються, що змушує швидко переосмислювати свою ідентичність в умовах підвищеного психологічного та професійного навантаження. У дослідженні взяли участь 58 вчителів середніх шкіл з різних регіонів України, які пройшли інтерв'ю. Для розуміння глибини перетворення ідентичності в контекстуальній динаміці, було проведено аналіз STEEP (соціальний, технологічний, економічний, екологічний та політичний), щоб визначити зовнішні сили, що формують професійний досвід. Тематичний аналіз, проведений за підходом Брауна та Кларка, виявив три взаємопов'язані напрямки трансформації ідентичності: (1) стійкість та моральна сила як основи професійної безперервності; (2) співпраця та згуртованість як механізми взаємної підтримки; та (3) педагогічна трансформація, що характеризується підвищеною соціальною відповідальністю, емпатією та адаптивною креативністю.

Результати дослідження свідчать, що умови війни, одночасно посилюючи психологічний та професійний тиск, також посилюють відданість вчителів своїй професії та зміцнюють роль вчителів у підтримці стабільності, надії та спільних національних цінностей. Дослідження підкреслює важливість інтеграції рефлексивних, орієнтованих на ідентичність компонентів у програми підготовки вчителів з метою зміцнення емоційної стійкості, професійної активності та адаптивних здібностей в умовах тривалої невизначеності.

Ключові слова: професійна ідентичність вчителя, стійкість, освіта в умовах війни, STEEP-аналіз, Україна, трансформація ідентичності, педагогічні зміни.

Introduction. In today's context of interconnected environmental, economic, social, and political challenges, fostering responsible social responsibility has become increasingly vital. Education serves as a foundational prerequisite for qualifying people to make informed decisions and act responsibly, thereby contributing to social, economic, and environmental sustainability at both local and global levels. This reality underscores the importance of adopting a holistic and interdisciplinary perspective in education and places new demands on teacher preparation. Specifically, teacher education underlines the development of professional identity and support continuous, lifelong learning, fostering the advance of teachers as completely comprehended, holistic individuals. The professional identity of teachers represents one of the most fundamental yet insufficiently explored dimensions of educational quality. Identity is not a static self-concept but a dynamic and socially negotiated process shaped by professional contexts, relationships, and historical conditions [23]. During stability, teacher identity changes gradually through professional development and institutional participation. However, during periods of profound societal disruption, identity transformation may occur rapidly under psychological strain and professional uncertainty.

Ukraine has faced such circumstances since the full-scale Russian military invasion of 24 February 2022. The war has fundamentally reshaped both educational structures and teachers' lived professional realities. By early 2023, more than 2,600 educational institutions

had been damaged and over 400 destroyed, while only approximately 25% of schools nationwide were able to sustain full-time in-person instruction [27]. More than 5.3 million children experienced disruptions in access to education, and over 40,000 teachers were displaced internally or abroad [6; 27].

Teachers maintaining coherent professional identity demonstrate greater capacity to provide stability, pedagogical continuity, and psychosocial support for war-affected learners [9; 30]. Conversely, identity disruption under crisis conditions is associated with burnout, professional withdrawal, and risks to educational continuity [2; 13].

Analysis of recent research and publications. Teacher professional identity is widely conceptualised as a multidimensional construct integrating self-perception, professional practice, institutional belonging, and moral commitment [1; 10]. Identity is continuously reconstructed through interaction with social and professional environments rather than pre-determined or fixed [12; 32].

Communities of practice model emphasizes the role of social participation and belonging in shaping professional mindset [37, p. 73]. Other distinguish between institutionally conferred discourse identities and those that emerge through everyday interaction [12, p. 99]. More recently, scholars have drawn on narrative approaches to identity, emphasizing how teachers construct coherent professional stories from often fragmented and contradictory experiences [7, p. 89]. Particularly relevant to the present

study is the concept of moral identity in teaching. It has been argued that teaching is fundamentally an ethical vocation grounded in a care orientation and a commitment to human flourishing [14, p. 1; 22, p. 16].

The Ukrainian context adds a further dimension: national and civic identity.

Resilience in teaching has evolved from a trait-based to an ecological conceptualization, viewed as an ongoing process embedded in relational and contextual factors [9; 2]. Research consistently identifies strong vocational purpose, collegial support, and reflective practice as key contributors to resilience, while excessive workload, economic precarity, and professional marginalization undermine it [13, p. 1302].

Ukraine's educational system entered the full-scale invasion phase already partially adapted to distance learning following two years of COVID-19 pandemic disruption. Average daily traffic on the AllUkrainian Online School platform increased twenty-fold following the invasion [26]. However, the systematic targeting of Ukrainian energy infrastructure during the winter of 2022–2023 produced widespread power outages, cancelling an estimated half of all scheduled online classes [27].

STEEP analysis is a framework encompassing Social, Technological, Economic, Environmental, and Political factors that has been widely used in strategic planning and organizational research to systematically assess the macro-environment [11, p. 15]. Its application to educational research enables scholars to situate teacher experience within the broader structural conditions that enable or constrain professional identity development [11, p. 34].

The aim of the study is to examine how Ukrainian secondary school teachers reconstruct their professional identities in the face of war-induced disruption. Drawing on semi-structured interviews with 58 teachers, analyzed through STEEP analysis and Braun and Clarke's reflexive thematic analysis, the research identifies three core themes of identity transformation with lasting implications for Ukrainian teacher education and educational reconstruction.

This study adopts a qualitative phenomenological approach, grounded in the recognition that understanding teacher identity transformation requires access to the subjective meanings and lived experiences of teachers themselves [8, p. 45]. The study involved 58 teachers from secondary schools across Ukraine, recruited through purposive and snowball sampling. Participants ranged in age from 24 to 61 years ($M=38.4$), with teaching experience ranging from 2 to 35 years ($M=14.7$ years). The sample included 49 women and 9 men. Seventeen participants had experienced internal displacement; seven had returned from temporary displacement abroad. All participants provided written informed agreement. Data were collected through semi-structured interviews conducted between March and September 2025, via online videoconferencing platforms. Each interview lasted between 45 and 75 minutes.

Presentation of the main research material. The following STEEP analysis integrates empirical evidence from institutional sources with participant accounts to provide a systematic account of the macro-contextual forces shaping teacher professional identity in Ukraine.

Table 1

STEEP Analysis: Macro-Contextual Factors and Their Influence on Teacher Professional Identity in Wartime Ukraine

Factor	Key Indicators	Impact on Teacher Identity	Representative Participant Voice
Social	5.3 million children's education disrupted (UNICEF, 2023); 2.8 million children displaced; 14 million Ukrainians displaced overall	Intensified moral duty; expansion into psychosocial and community leadership roles; heightened empathy toward students and families	<i>"We are not just teaching mathematics. We are holding these children together. We are the one thing that hasn't changed for them"</i>
Technological	84% of schools switched to hybrid/remote formats (2022–23); frequent power outages disrupted online learning winter 2022–23	Digital adaptation as professional survival strategy; intensified workload and emotional strain from screen-mediated care; reinforcement of continuity commitment	<i>"Teaching online to a child who might be sitting in a shelter is a different kind of teaching entirely. You have to reach them through the screen even when you cannot see their fear"</i>
Economic	Teacher salary budget; average education); salary increases legally mandated but repeatedly postponed	Tension between vocational commitment and material insecurity; risk of attrition; moral injury from gap between professional importance and economic recognition	<i>"I know my work has never mattered more. And I have never been paid less in real terms. That contradiction is hard to carry"</i>

Continuation of table 1

Factor	Key Indicators	Impact on Teacher Identity	Representative Participant Voice
Environmental	Over 3,790 educational facilities damaged or destroyed (Human Rights Watch, 2023); only 25% of schools offering full-time in-person learning (Jan. 2023)	Adaptive creativity under physical danger; reconfiguration of teaching spaces; permanent awareness of student safety as pedagogical prerequisite	<i>“We teach in basements during alerts. We teach with generators when the power is out. The classroom is wherever safety allows us to make it”</i>
Political	New Ukrainian School reform continued amid war; civic education repositioned as national survival	Redefinition of teacher as agent of national resilience; civic and identity-oriented pedagogy; heightened sense of historical mission	<i>“Every lesson is now also a lesson about who we are and why Ukraine must survive”</i>

Social Factors

Ukraine’s wartime social landscape has been devastated at a scale that directly and profoundly affects the conditions of teaching. More than 14 million Ukrainians have been displaced since February 2022, representing the largest population displacement in Europe since World War II [25]. By January 2023, UNICEF reported that over 5.3 million children faced barriers to accessing education [32]. One in four Ukrainian teachers is reported to be balancing teaching with humanitarian work [29]. Participants in the present study reflected this dynamic:

“We are not just teaching mathematics. We are holding these children together. We are the one thing that hasn’t changed for them. If we fall apart, everything falls apart.”

(Teacher, Kharkiv Oblast)

Approximately 30 per cent of adolescents in Ukraine are now estimated to experience moderate to severe depression, and nearly 70 per cent of children seeking mental health treatment meet clinical criteria for PTSD [25].

“My subject is Ukrainian language. But every lesson now is also a lesson in how to stay human, how to hope, how to keep going. The curriculum is almost secondary.”

(Teacher, Mykolaiv Oblast)

Technological Factors

Over 84 per cent of educational institutions switched to mixed-mode or fully remote formats in the 2022–2023 academic year. The AllUkrainian Online School e-platform became a critical medium for educational continuity, with daily traffic increasing twenty-fold following the February 2022 invasion [26]. However, systematic targeting of Ukrainian energy infrastructure produced widespread power outages throughout the winter of 2022–2023, cancelling an estimated half of all scheduled online classes [27]. Teachers described managing instruction under conditions of profound technological instability:

“Teaching online to a child who might be sitting in a shelter is a different kind of teaching entirely. You have to reach them through the screen even when you cannot see their fear. And then the light goes out and the lesson is gone.”

(Teacher, Dnipro Oblast)

Despite these challenges, many participants described the acquisition of digital competencies and the development of technologically mediated care practices as significant components of their professional identity transformation.

Economic Factors

Ukrainian law requires that teacher salaries should be no less than three times the minimum wage, but this provision has been postponed every year since its enactment. Participants linked the psychological tension between professional profession and economic view:

“I know my work has never mattered more than it does right now. And I have never been paid less in real terms. That contradiction is hard to carry. Some of my colleagues have left the profession not because they wanted to but because they could not survive on a teacher’s salary during a war.”

(Teacher, Poltava Oblast)

Environmental Factors

By November 2023, Human Rights Watch reported that over 3,790 educational facilities had been damaged or destroyed since February 2022, more than every seventh school in the country [15]. By the end of 2022, shelters had been arranged for 71 per cent of schools nationwide [6]. In the six frontline regions surveyed by Save the Children (2024), 64 per cent of enrolled children were confined exclusively to online learning [29]. Teachers described conducting lessons in school basements during air raid alerts:

“We teach in basements during alerts. We teach with generators when the power is out. We teach

in parks when the weather allows and we have no shelter. The classroom is wherever safety allows us to make it. I used to think a good lesson needed proper equipment. Now I think a good lesson needs a teacher who refuses to give up.”

(Teacher, Zaporizhzhia Oblast)

Political Factors

The New Ukrainian School reform was not suspended but actively sustained through wartime. The subject “Defence of Ukraine” was comprehensively overhauled, with over 900 inter-school resource centers established to support its delivery [36; 16]. Participants’ self-descriptions reflected this political reorientation:

“Every lesson is now also a lesson about who we are and why Ukraine must survive.”

(Teacher, Lviv Oblast)

Resilience and Moral Strength as Foundations of Professional Continuity

The most pervasive theme across the interview data concerned the role of resilience and moral strength in sustaining teachers’ professional engagement under conditions of extreme adversity. Participants described an intensification of vocational commitment in the face of crisis, articulating a heightened sense of purpose grounded in the belief that their continued presence and dedication constituted a form of resistance and service, a dynamic consistent with the broader literature on post-traumatic growth [30, p. 1]. Many participants described a process of identity clarification under pressure:

“Before the war I sometimes wondered whether what I was doing really mattered. Now I never wonder. I know exactly why I teach. I teach because if I don’t, something essential – for these children, for this community, for Ukraine – will be lost.”

(Teacher, Donetsk Oblast)

This moral fortification was, however, accompanied by significant psychological costs. A study of burnout dynamics among Ukrainian academic staff during the war documented significant increases in personal and reactive anxiety across all categories of educational personnel [31]. Participants described navigating chronic emotional exhaustion, the effects of vicarious trauma, and the challenge of maintaining professional composure while managing their own grief, fear, and uncertainty.

Collaboration and Solidarity as Ways of Mutual Support

Participants described the development of intensified bonds of solidarity with colleagues driven by shared adversity and collective commitment to

educational continuity. Informal networks of mutual support emerged as critical infrastructures of professional survival. Many participants described a breakdown of hierarchical barriers within school communities, fostering a sense of collective professional identity grounded in shared experience and shared purpose:

“We created a group with teachers from three other schools who had all been displaced. Every evening we share something: an idea for online teaching, a resource we found, sometimes just a message that we are still here, still working. That group kept me going in the worst months.”

(Teacher, Kherson Oblast, internally displaced)

Cross-school and cross-regional networks facilitated by digital communication platforms expanded teachers’ professional communities beyond their immediate institutional contexts, generating a form of collective professional identity that transcended individual school affiliations. This dynamic parallels findings from other conflict-affected contexts, where teacher solidarity and community embeddedness have similarly been identified as core mechanisms of professional resilience [18, p. 12; 21, p. 612].

Pedagogical Transformation through Civic Responsibility, Empathy, and Adaptive Creativity

Participants described a fundamental reorientation of pedagogical priorities, with a heightened emphasis on emotional safety, psychosocial well-being, civic education, and adaptive creative practice. A central component of pedagogical transformation was the cultivation of psychological safety as a prerequisite for any meaningful learning. Research documents a 35 per cent increase in internalizing symptoms among Ukrainian students since the start of the war, with approximately 30 per cent of adolescents experiencing moderate to severe depression [25]. Teachers described developing sophisticated practices of emotional strain, recognizing signs of trauma in students, adjusting instructional pace and content in response to emotional readiness, and creating relational conditions in which learning remained possible despite pervasive anxiety and fear.

Community education and the development of national identity emerged as explicit pedagogical priorities for most participants. Adaptive creativity was also prominent: teachers described improvising new teaching strategies, repurposing available resources, innovating rapidly in response to changing constraints, and developing a repertoire of flexible pedagogical approaches. UNICEF estimates of a two-year average learning loss underline the stakes of this pedagogical creativity, making the wartime

professional development of teachers a matter not merely of professional identity but of national educational recovery [33; 20].

Thematic analysis of the interview transcripts, conducted, identified three themes, each comprising three subthemes.

Table 2

Thematic Analysis of Teacher Professional Identity Transformation (N = 58; Braun & Clarke, 2006)

Theme	Subtheme	n	%	Representative codes
Theme 1. Resilience and Moral Strength	1.1 Intensified vocational commitment under crisis	52	89.7%	purpose clarification; refusal to abandon students; teaching as resistance; war as identity catalyst
	1.2 Moral injury and psychological burden	47	81%	emotional exhaustion; vicarious trauma; grief management; composure under fear
	1.3 Meaning-making and post-traumatic growth	39	67.2%	finding purpose in adversity; strengthened professional self; transformation through crisis
Theme 2. Collaboration and Solidarity	2.1 Informal peer support networks	50	86.2%	resource sharing; emotional mutual support; digital communities; cross-school groups
	2.2 Breakdown of institutional hierarchy	34	58.6%	horizontal collegiality; collective decision-making; shared professional identity
	2.3 Community embeddedness beyond school	41	70.7%	teacher as community anchor; humanitarian roles; family liaison; psychological first aid
Theme 3. Pedagogical Transformation	3.1 Emotional safety as pedagogical precondition	53	91.4%	trauma-informed practice; psychological safety; attunement to student readiness; grief-sensitive instruction
	3.2 Civic identity and national pedagogy	48	82.8%	Ukrainian identity reinforcement; patriotic repositioning; historical mission; language shift
	3.3 Adaptive creativity and instructional innovation	44	75.9%	improvised teaching environments; low-resource pedagogy; flexible curriculum delivery; digital repurposing

The most pervasive theme across the interview data concerned the role of resilience and moral strength in sustaining teachers’ professional engagement under conditions of extreme adversity. Participants described an intensification of vocational commitment in the face of crisis, articulating a heightened sense of purpose grounded in the belief that their continued presence and dedication constituted a form of resistance and service – a dynamic consistent with the broader literature on post-traumatic growth [30, p. 1]. Many participants described a process of identity clarification under pressure.

This moral strengthening was, however, accompanied by significant psychological costs. A study of burnout dynamics among Ukrainian academic staff during the war documented significant increases in personal and reactive anxiety across all categories of participants [31]. Participants described directing chronic emotional exhaustion, the effects of trauma, and the challenge of maintaining professional self-control while managing their own fear, and uncertainty.

Participants described the development of increased collaboration of unity with colleagues

driven by shared adversity and collective commitment to teaching. Informal networks of mutual support emerged as critical infrastructures of professional survival. Many participants described a breakdown of hierarchical barriers within school communities, fostering a sense of collective professional identity grounded in shared experience and shared purpose.

Cross-school and cross-regional networks facilitated by digital communication platforms expanded teachers’ professional communities beyond their immediate institutional contexts, generating a form of collective professional identity that transcended individual school affiliations. This dynamic parallels findings from other conflict-affected contexts, where teacher solidarity and community embeddedness have similarly been identified as core mechanisms of professional resilience [18, p. 12; 21, p. 612].

Participants described a fundamental reorientation of pedagogical priorities, with a heightened emphasis on emotional safety, psychosocial well-being, civic education, and adaptive creative practice. A central component of pedagogical transformation was the cultivation of psychological safety as a prerequisite for

any meaningful learning. Research documents a 35 per cent increase in internalizing symptoms among Ukrainian students since the start of the war, with approximately 30 per cent of adolescents experiencing moderate to severe depression [25]. Teachers described developing sophisticated practices of emotional adaptation, recognizing signs of trauma in students, adjusting instructional pace and content in response to emotional readiness, and creating relational conditions in which learning remained possible despite pervasive anxiety and sorrow.

Civil education and the development of national identity emerged as explicit pedagogical priorities for most participants. Adaptive creativity was also prominent: teachers described improvising new teaching strategies, repurposing available resources, innovating rapidly in response to changing constraints, and developing a repertoire of flexible pedagogical approaches.

Conclusions. This study has explored the transformation of teacher professional identity in Ukraine under conditions of war-related disruption and uncertainty. Drawing on semi-structured interviews with 58 secondary school teachers and analyzed through STEEP analysis and reflexive thematic analysis, the research identified three core dimensions of identity transformation: resilience and moral strength as foundations of professional continuity; collaboration and solidarity as ways of mutual support; and pedagogical transformation through social responsibility, empathy, and adaptive creativity.

The findings demonstrate that war, for all its destructiveness, does not simply erode professional identity: it may also catalyze its deepening,

clarification, and transformation. Ukrainian teachers have emerged from the experience of crisis as more committed, more empathic, more civically engaged, and in many cases more pedagogically innovative professionals. At the same time, the study documents significant psychological, economic, and practical costs, and emphasizes the urgent need for sustained systemic support encompassing mental health provision, economic security, and meaningful professional development.

The study supports the environmental conceptualization of resilience, demonstrating that resilience among Ukrainian teachers is not simply a psychological attribute but is actively produced through links of cohesion, structures of sense, and moral commitments that are themselves transformed by the experience of the war. Evidence confirms that targeted psychosocial support can produce sustained reductions in burnout, anxiety, and depression among Ukrainian teachers.

For teacher educators, the findings emphasize the importance of incorporating reflective, identity-oriented components into initial and ongoing teacher education programs. For policymakers, the findings highlight the need for systemic investments in teacher support structures and the consistent fulfillment of legally assigned salary commitments. Future research should explore the long-term trajectories of teacher identity transformation in post-war Ukraine, the gendered dimensions of professional resilience and care work in conflict contexts, and the potential institutionalization of wartime pedagogical innovations within the New Ukrainian School reform.

BIBLIOGRAPHY:

1. Beauchamp C., Thomas L. Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*. 2009. Vol. 39, No. 2. P. 175–189.
2. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*. 2011. Vol. 6, No. 3. P. 185–207.
3. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3, No. 2. P. 77–101.
4. Budnyk O., Okliievych N., Smoliuk S., Yemchuk O., Fomin K. Mental health during wartime: The Ukrainian case in the 21st century: on the increase of anxiety among students and teachers. *Health Problems of Civilization*. 2025. Vol. 19, No. 4.
5. Cabinet of Ministers of Ukraine. State Budget for 2026 provides substantial salary increase for teachers. 2025. URL: <https://www.kmu.gov.ua/en/news/derzhavnyi-biudzhet-na-2026-rik> (дата звернення: 20.01.2026).
6. Cedos Think Tank. War and education: How a year of the full-scale invasion influenced Ukrainian schools. 2023. URL: <https://cedos.org.ua/en/researches/war-and-education>
7. Clandinin D. J., Connelly F. M. Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco : Jossey-Bass, 1999. 211 p.
8. Creswell J. W. Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. 3rd ed. Thousand Oaks : SAGE Publications, 2013. 448 p.
9. Day C., Gu Q. Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times. London : Routledge, 2014. 196 p.

10. Day C., Kington A., Stobart G., Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*. 2006. Vol. 32, No. 4. P. 601–616.
11. Fullan M. The new meaning of educational change. 4th ed. New York : Teachers College Press, 2007. 320 p.
12. Gee J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*. 2000. Vol. 25. P. 99–125.
13. Gu Q., Day C. Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*. 2007. Vol. 23, No. 8. P. 1302–1316.
14. Hansen D. T. The call to teach. New York : Teachers College Press, 1995. 163 p.
15. Human Rights Watch. Ukraine: War's toll on schools, children's future. 2023. URL: <https://www.hrw.org/news/2023/11/09/ukraine-wars-toll-schools-childrens-future>
16. Kelchtermans G. Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2009. Vol. 15, No. 2. P. 257–272.
17. Kirk J., Winthrop R. Teachers in crisis contexts: Framing the issues. Geneva : Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2013. 48 p.
18. Lavrysh Y., Lytovchenko I., Lukianenko V., Golub T. Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. 2022. Vol. 57, No. 3. P. 197–204.
19. Maclure R., Denov M. Reconstruction versus transformation: Post-war education and the struggle for gender equity in Sierra Leone. *International Journal of Educational Development*. 2009. Vol. 29, No. 6. P. 612–620.
20. Noddings N. Caring: A feminine approach to ethics and moral education. 2nd ed. Berkeley : University of California Press, 2003. 256 p.
21. PMC. A virtual intervention to support educator well-being and students' mental health in conflict-affected Ukraine. PubMed Central. 2024. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12231537/> (дата звернення: 10.09.2024).
22. ReliefWeb. War in Ukraine: Attacks on schools, interrupted education and loss of learning outcomes. 2023. URL: <https://reliefweb.int/report/ukraine/war-ukraine-attacks-schools>
23. Sachs J. The activist teaching profession. Maidenhead : Open University Press, 2005. 176 p.
24. Save the Children. I want a peaceful sky: Education and children's wellbeing in wartime Ukraine. 2024. URL: <https://www.savethechildren.net/news/ukraine-two-three-children-out-schools-frontline-areas> (дата звернення: 05.04.2024).
25. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, No. 1. P. 1–18.
26. Tsybuliak N., Kolomiiets U., Lopatina H., Popova A., Suchikova Y. Anxiety among Ukrainian academic staff during wartime. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14. DOI: 10.1038/s41598-024-78052-8
27. UNICEF. War has hampered education for 5.3 million children in Ukraine. 2023, January. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/war-has-hampered-education>
28. UNICEF. More than 340 educational facilities damaged or destroyed in Ukraine this year. 2025. URL: <https://www.unicef.org/press-releases/more-340-educational-facilities-damaged-or-destroyed-ukraine-year>
29. Powell T., Portnytska N., Tychna I., Savychenko O., Makarenko O., Shyriaieva T., Cherniavska K., Muller J., Carney R. A virtual intervention to support educator well-being and students' mental health in conflict-affected Ukraine: A non-randomized controlled trial. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*. 2025. Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.1017/gmh.2025.10014>
30. Velykodna M., Mishaka N., Miroshnyk Z., Deputatov V. Primary education in wartime: How the Russian invasion affected Ukrainian teachers and the educational process in Kryvyi Rih. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2023. Vol. 15, No. 1. P. 285–309. DOI: 10.18662/rrem/15.1/697.
31. Verkhovna Rada of Ukraine. Salary increase to teachers, wartime challenges, and AI in learning. 2024. URL: <https://www.rada.gov.ua/en/news/News/269038.html>
32. Wenger E. Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 318 p.

Seminikhyna N. M., Ruban L. M., Svyrydiuk T. V., Lutsenko O. V.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 22.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Торчинська Наталія Миколаївна,

ORCID ID: 0000-0001-6182-0027

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри слов'янської філології
Хмельницький національний університет*

Торчинський Михайло Миколайович,

ORCID ID: 0000-0001-5268-0237

*доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри української філології
Хмельницький національний університет*

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПРАКТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

GAMIFICATION AS A TOOL FOR DEVELOPING PROFESSIONAL AND PRACTICAL SKILLS OF LINGUISTICS STUDENTS

У статті схарактеризовано гейміфікацію як інструмент розвитку професійно-практичних навичок студентів-філологів. Сучасна система вищої освіти орієнтована на формування компетентностей, розвиток критичного мислення, аналітичних умінь та професійної мобільності здобувачів освіти. Особливої ваги набуває пошук інноваційних методів навчання, здатних активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити рівень їхньої мотивації, забезпечити комфортні умови навчання здобувачів вищої освіти, спонукати до самовдосконалення й саморозвитку. Одним із таких інструментів є гейміфікація – впровадження ігрових елементів, практик і механізмів у неігровий освітній процес. Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених використанню ігрових технологій у різних видах діяльності, існує потреба в подальших дослідженнях, зокрема щодо інтеграції гейміфікації в лінгвістичні курси, оцінювання її впливу на розвиток спеціальних компетентностей та адаптації до сучасних умов аудиторного, змішаного та дистанційного навчання.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання гейміфікації при викладанні мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти та окреслити ефективні моделі її впровадження в курсах «Сучасна українська літературна мова», «Вступ до мовознавства», «Українська мова за професійним спрямуванням» тощо. Виходячи з поставленої мети, реалізовано такі завдання: визначено дидактичний потенціал гейміфікації, проаналізовано можливості інтеграції ігрових механізмів у теоретико-практичні мовознавчі курси, запропоновано зразки практичної реалізації гейміфікованих завдань, зосереджено увагу на позитивних та негативних аспектах використання ігрових технологій.

Ключові слова: гейміфікація, ігрові технології, операційні компетентності, лінгвістика, «Сучасна українська літературна мова», «Вступ до мовознавства», «Українська мова за професійним спрямуванням».

The article characterizes gamification as a tool for developing professional and practical skills of linguistics students. The modern system of higher education is focused on the formation of competencies, the development of critical thinking, analytical skills, and the professional mobility of students. Particular emphasis is placed on the search for innovative teaching methods capable of activating students' cognitive activity, increasing their motivation, providing comfortable learning conditions, and encouraging self-improvement. One of these tools is gamification – the introduction of game elements, practices, and mechanics into the non-game educational process. Despite the significant number of publications devoted to the use of game technologies in education, there is a need for further research, in particular, on the integration of gamification into linguistic courses, evaluating its impact on the development of specialized competencies, and adapting it to modern conditions of classroom, blended, and distance learning.

The purpose of the article is to substantiate the expediency of using gamification in teaching linguistic disciplines in higher education institutions and to outline effective models for its implementation in such courses as “Modern Ukrainian Literary Language”, “Introduction to Linguistics”, “Ukrainian Language for Professional Purposes”, etc. To achieve this goal, the following tasks were addressed: the didactic potential of gamification was determined, the possibilities of integrating game mechanics into theoretical and practical language courses were analyzed, examples of gamified tasks were proposed, and attention was focused on both positive and negative aspects of using game technologies.

Key words: gamification, game technologies, operational competencies, linguistics, “Modern Ukrainian Literary Language”, “Introduction to Linguistics”, “Ukrainian Language for Professional Purposes”.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти орієнтована на формування компетентностей, розвиток критичного мислення, аналітичних умінь та професійної мобільності здобувачів освіти. Відповідно підвищення вимог до рівня і якості освіти спонукає викладачів до пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу. У цьому контексті особливої ваги набуває пошук інноваційних методів навчання, здатних активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити рівень їхньої мотивації, забезпечити комфортні умови навчання здобувачів вищої освіти, спонукати до самовдосконалення й саморозвитку. Одним із таких інструментів є гейміфікація – впровадження ігрових елементів, практик і механізмів у неігровий освітній процес.

Тривалий час використання ігрових методів навчання вважалось прерогативою дошкільної та початкової ланок освіти. Проте сучасна дидактика обґрунтовує доцільність запровадження ігрових технологій на всіх етапах освітнього процесу, зокрема й у закладах вищої освіти, як ефективного інструменту інтенсифікації пізнавальної діяльності. «Використання моделей гейміфікації може покращити мотивацію користувачів, залучити їх до активної участі в навчанні, надати їм контекст та структуру вивчення, а також надихнути до пошуку нових знань та вдосконалення своїх навичок» [4, с. 39]. Саме ці та низка інших аспектів і зумовили актуальність теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гейміфікація в освіті – це вагомий інструмент, ефективний при викладанні багатьох дисциплін, зокрема й лінгвістичних, про що засвідчує аналіз останніх вітчизняних досліджень, у яких репрезентовано і теоретичні аспекти гейміфікації як технології та інструментарію, і широкий спектр модифікацій ігрових технологій, адаптованих до сучасних вимог вищої освіти й підкріплених конкретними результатами апробації. У цьому контексті можна назвати прізвища таких науковців, як О. Брайченко, Н. Волкова, Б. Качан, Н. Кравець, О. Макаревич, О. Пасічник, О. Пінчук, О. Тарнопольський, О. Ткаченко, В. Ходунова та ін. У контексті нашої статті зупинимося на деяких працях.

Змістовне дослідження провели О. Захарова та А. Грузд, в якому проаналізували переваги й недоліки як традиційного навчання, так і гейміфікації, довівши, що це взаємодоповнювальні форми роботи, які дають результат лише в симбіозі. До прикладу, при використанні традиційних методів студент має можливість висловлювати власні думки під час обговорення матеріалу, розвивати кругозір,

тоді як під час ігрових технологій відчувається дефіцит спілкування під час навчання і висока ймовірність зробити неправильні висновки; і навпаки: гейміфікація сприяє зменшенню навантаження на студентів, збільшує ступінь самостійності в навчанні, саморозвиток, дисциплінує, тоді як традиційне навчання спрямоване на стандартизацію навчальних матеріалів, що не сприяє розвиткові унікальних здібностей студентів [2, с. 15].

Дослідження впливу гейміфікації на освітній процес загалом характеризуються сталим інтересом науковців. Так, О. Тріщук, Н. Фіголь, Н. Волик зазначали, що «використання гейміфікованих елементів дозволяє у процесі гри отримувати корисний досвід та знання, сприяє тому, що студенти опрацьовують реальні кейси, ситуації і водночас отримують навички роботи в команді, використовуючи основи критичного мислення» [5, с. 76]. Г. Товканець, Т. Лужанська, Г. Ільтьо зауважили, що гейміфікація «залучає здобувачів до процесу навчання, враховуючи людську потребу в конкуренції, грі та статусі, мотивуючи їх вчитися, перетворюючи процес навчання на бажаний досвід» [4, с. 39]. Також дослідники наголосили на важливості атрибутів, які використовують для проектування та реалізації гейміфікованого досвіду, серед яких бейджі, рейтинги, лідерборди, виклики, прогрес-бари, сюжети тощо [4, с. 42].

У контексті нашого дослідження зауважимо, що при навчанні мови ігрові технології більше застосовують викладачі іноземних мов. Наприклад, К. Галацин, описавши власну практику використання ігрових технологій, дійшла висновку, що «гейміфікація на заняттях з англійської мови дає студентам змогу усвідомити зв'язок мови з реальним життям, майбутньою професійною діяльністю й необхідністю володіння іноземною мовою для ефективного виконання майбутніх посадових обов'язків» [1, с. 42].

Проте існує потреба в подальших дослідженнях, зокрема щодо інтеграції гейміфікації в лінгвістичні курси, оцінювання її впливу на розвиток спеціальних компетентностей та адаптації до сучасних умов аудиторного, змішаного та дистанційного навчання.

Мета статті: обґрунтувати доцільність використання гейміфікації у викладанні мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти та окреслити ефективні моделі її впровадження в курсах «Сучасна українська літературна мова», «Вступ до мовознавства», «Українська мова за професійним спрямуванням» тощо.

Виклад основного матеріалу. Традиційна парадигма освіти обмежувала застосування ігрових технік контингентом здобувачів раннього та молодшого шкільного віку. Натомість актуальні дидактичні дослідження доводять продуктивність упровадження методів гейміфікації та симуляційних ігор у вищій школі для формування професійних компетентностей та підвищення рівня суб'єктності студентів.

Сучасна освітня система демонструє динамічний перехід від традиційної академічної лекційної моделі до інтерактивного тренінгового формату, де фокус зміщується з пасивного засвоєння теоретичних знань на активне формування практичних компетентностей та критичного мислення. Інтеграція елементів гейміфікації безпосередньо в процес навчання дозволяє адаптувати його до запиту сучасного цифрового покоління. Проте варто пам'ятати, що гейміфікація – це не заміна традиційного навчання, а підтримка мотивації та залучення студентів до навчального процесу. Зважаючи на високу залежність сучасного покоління від гаджетів та різних технологій, викладач повинен намагатися перебудувати свій матеріал відповідно до запиту, адже елементи гейміфікації покращують операційні компетентності, зокрема й у філології. Як зауважує М. Лапіна, «саме операційний компонент забезпечує здатність до виконання безпосередніх професійних функцій та, у загальному підсумку, розвиток професійного майстерності фахівця» [3, с. 342].

У лінгвістиці операційні компетентності – це не лише знання граматичних правил чи словникових значень, а здатність ефективно застосовувати мову як інструмент для розв'язання конкретних комунікативних або професійних завдань. Можна порівняти підходи до вивчення української мови у ЗВО. Наприклад, частини мови або члени речення на лекціях з української мови вивчаються згідно з підручниками, тобто традиційно, даючи таким чином знання, але формування навичок поряд зі звичним виконанням вправ покращується з використанням тренінгових завдань у поєднанні з ігровими методиками навчання. До прикладу, ті самі частини мови на заняттях із морфології чи члени речення на заняттях із синтаксису можна засвоювати шляхом написання та редагування рекламного тексту для соцмережі, а ефективність такого навчання посилюється ігровими технологіями: використанням симуляцій реального SMM-агентства, де студенти змагаються за «бюджет» замовника, або

впровадженням елементів квесту, де правильне визначення морфологічних ознак стає ключем до «розблокування» наступного етапу стратегії просування продукту. Це перетворює звичне виконання вправ на динамічний процес із миттєвою реакцією, оцінкою та високим рівнем зацікавленості. Звісно, що можна взяти вправу з підручника, підкреслювати й аналізувати члени речення чи засоби ускладнення, проте більш цікавим і результативним може бути такий саме синтаксичний аналіз речень, взятих із соцмережі. Тоді роботу можна організувати, наприклад, як «битву редакторів», які редагують та аналізують тексти, виставляючи за свою роботу відповідну ціну. Таким чином можна виробити у здобувачів освіти навичку створення якісного контенту для їхніх сторінок в Instagram або TikTok.

У лінгвістичних дисциплінах гейміфікація особливо ефективна при вивченні теоретичних аспектів мови. До прикладу, одним із завдань будь-якого навчального предмета є ознайомлення з відповідною термінологією. Якщо говорити про лінгвістику, то це «Вступ до мовознавства» – пропедевтичний курс, що передбачає засвоєння студентами основних мовознавчих понять і термінів, функцій мови, закономірностей розвитку і класифікації мов тощо. Саме тут студенти вперше стикаються з такими складними термінами, як *фузія*, *аглотинація*, *інкорпорація*, *дієреза*, *дериват*, *гаплоглія*, *семіотика*, *когнітивістика* тощо. Щоб полегшити засвоєння лінгвістичної термінології, пропонуємо такі ігрові елементи:

– *термінологічне «Доміно» або «Пазли»*, суть якого полягає в тому, що студенти мають поєднати картку з терміном (наприклад, «Дезакцентуація») із картою, де вказано його визначення або приклад. У цифровому форматі це ідеально реалізується через сервіс *LearningApps* (вправа «Знайди пару»);

– *кросворди* або «*Філворди*» (*Word Search*), тобто пошук термінів серед літерного поля, що стимулює зорову пам'ять на написання складних слів;

– *вікторина «Термінологічний батл»* в реальному часі через Kahoot! або Quizizz, що створює азарт і дозволяє викладачеві миттєво побачити, які терміни засвоєні недостатньо;

– *гра «Снігова куля»*, коли один студент називає термін (наприклад, «Морфологія»), наступний повторює його й додає свій, що стосується цієї ж галузі («Частини мови»), третій продовжує ланцюжок. Хто помилився, той «вибуває» або отримує додаткове запитання.

Досить складним для засвоєння першокурсниками, як свідчить багаторічна практика, є розділ фонетика, тому тут також доцільно використовувати різні ігрові технології, спрямовані на розрізнення звуків, написання транскрипції, вироблення орфоепічних навичок. До прикладу:

– *фонетичне лото «Транскрипція»*: у студентів є картки зі словами, написаними орфографічно. Викладач витягує картки з фонетичним записом ([дз], [дж], [в'], [і]). Студенти піднімають картку зі словом, у якому є той чи інший звук;

– *гра «Знайди шпигуна»* (на фонетичні закони): дається список слів, у більшості з яких відбувається, наприклад, уподібнення за глухістю / дзвінкістю (*просьба, вокзал*), і одне слово, де цього немає, яке треба знайти. Завдання також можна запропонувати через Kahoot! або Quizizz;

– *аудіоквест «Почуй звук»*: студенти слухають запис діалекту, швидкого мовлення або сучасну пісню. Завдання можуть бути різні: 1) записати певну кількість слів із конкретним звуком (наприклад, лише з африкатами); 2) записати слова з неправильним наголошуванням; 3) записати діалектизми; 4) записати слова, при вимові яких порушено орфоепічні норми;

– *рольова гра «Логопед-консультант»*: один студент («пацієнт») навмисно неправильно вимовляє звуки або робить помилки в наголошуванні, а інший («логопед») має за допомогою артикуляційних термінів пояснити, як виправити вимову (наприклад: «підніміть передню частину спинки язика до піднебіння»).

Під час вивчення граматики сучасної української літературної мови можна проводити командні форми роботи:

– *морфологічні батли*, де за певний час, наприклад, за хвилину, необхідно: 1) визначити частини мови (враховуючи омоформи) 2) записати всі граматичні категорії певної словоформи; 3) серед запропонованих слів знайти те, що відрізняється однією морфологічною ознакою; 4) завдання для капітанів (виправити морфологічну помилку в реченні). Усі завдання повинні бути швидкі, за правильні відповіді нараховуються відповідні бали й бонуси за обґрунтування правила;

– *«синтаксичний детектив»*, який звичайний синтаксичний розбір може перетворити на інтелектуальний пошук. Командна гра, яка передбачає: 1) пунктуаційні лакуни (для аналізу дати текст без розділових знаків); 2) пошук граматичних помилок (порушення узгодженості підмета і присудка, неправильна побудова

речення з дієприслівниковим зворотом тощо); 3) відновлення деформованого тексту (із врахуванням авторської задумки); 4) синтаксичний аналіз (характеристика з повним описом). Такі форми роботи розраховані на те, що студент із пасивного слухача перетворюється в активного аналітика, здатного не лише ідентифікувати структуру речення, а й виявляти й усувати логіко-граматичні розриви в професійних текстах. Також для аналізу можна брати й тексти із соцмереж, оскільки вони є ближчими для студентського розуміння і це додатковий стимул долучитися до групової роботи.

Безумовно, подібні завдання ігрового плану знайдуть застосування і на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, особливо при вивченні термінології відповідної галузі знань та формуванні культури наукового мовлення.

Звісно, що при організації будь-якої освітньої діяльності необхідно пам'ятати про систему оцінювання, яка у форматі ігрових технологій трансформується із засобу контролю на інструмент стимулювання, де традиційні бали замінюються ігровим рейтингом і миттєвою реакцією щодо якості виконання завдань. Водночас вона повинна бути максимально прозорою й багатогранною, враховуючи не лише кінцевий результат (правильність відповіді), а й динаміку залучення студента, швидкість ухвалення рішень і здатність працювати в команді під час симуляційних ігор. Крім того, для об'єктивного оцінювання необхідно розробити систему бонусів за успішне розв'язання лінгвістичних кейсів, формулювання правил, обґрунтування вибору.

У процесі підготовки до занять із використанням ігрових технологій, поряд із правильно розробленими критеріями оцінювання, необхідно звернути увагу на час, тобто створювати такі завдання, які можна було б виконати за встановлений термін, щоб процес гри не затягнувся на все практичне заняття, якщо не було такої мети.

Як свідчить низка публікацій, гейміфікація позитивно впливає на командну роботу студентів, стимулює їхню активність, такі завдання сприяють формуванню не лише мотивації, а й компетентностей критичного мислення. «Однією з переваг використання в освітньому процесі ігрових технологій, є така їх специфіка, відповідно до якої у більшості випадків студент, занурюючись у гру, на перших етапах навіть не підозрює про те, що підсвідомо він починає набувати нових знань і навичок та вчиться використовувати їх на практиці» [2, с. 119]. Такі заняття

цікавіші, більш динамічні, можуть призвести до підвищення відвідуваності, що теж дуже важливо в сучасному світі.

Проте варто пам'ятати, що перетворення заняття лише на гру не дасть очікуваного результату. Науковці зазначають, що викладачам необхідно «усвідомити та відрізнити корисний потенціал гри від гри як самоцілі, що може шкідливо позначитись як на психічному та фізичному здоров'ї, так і на самореалізації в соціумі, тому з гейміфікацією потрібно бути досить обережним» [5, с. 76].

Ігрові технології передбачають використання цифрових інструментів, таких як інтернет-платформи, мобільні додатки, ігри тощо, тому ми повинні пам'ятати про формування у здобувачів освіти цифрової грамотності. Водночас інтенсивне використання гаджетів вимагає особливої уваги до інформаційної гігієни та фізичного здоров'я студентів, щоб запобігти цифровій залежності й доступу до деструктивного контенту в мережі. Крім того, успіх такої моделі навчання безпосередньо залежить від психологічної готовності учасників та стабільності цифрової інфраструктури.

Погоджуємося з думкою, що «важливим етапом є оцінка успіху впроваджених технік та стратегій гейміфікації у освітньому процесі. Це допомагає визначити, наскільки ефективні стратегії, чи вони досягають поставлених навчальних цілей, та які можливі зміни можуть бути необхідні для покращення результатів навчання,

залучення здобувачів до самостійної пошукової роботи та мотивація [4, с. 42].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Гейміфікація є ефективним інструментом модернізації викладання лінгвістичних дисциплін у закладах вищої освіти. Використання ігрових технологій сприяє підвищенню мотивації до навчання, кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, розвиває аналітичне мислення, активізує роботу студента на занятті, зрештою, формує професійні філологічні компетентності. Застосування гейміфікації на курсах «Сучасна українська літературна мова», «Вступ до мовознавства», «Українська мова за професійним спрямуванням» дозволяє трансформувати традиційний формат подачі матеріалу в інтерактивну модель навчання, що відповідає потребам сучасного здобувача вищої освіти. Водночас гейміфікація потребує методичної продуманості, чіткого зв'язку з навчальними результатами та збереження балансу між ігровою формою й академічною глибиною змісту. Бажано й надалі аналізувати цифрові інструменти гейміфікації та їхню інтеграцію в освітні платформи.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні прикладних аспектів інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, що забезпечить формування лінгвістичних компетентностей майбутніх випускників закладів вищої освіти за умови суворого дотримання правил інформаційної гігієни та кібербезпеки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Галацин К. Гейміфікація як метод оптимізації викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 246–251.
2. Захарова О. В., Грузд А. В. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. Кропивницький, 2017. Вип. 32. С. 113–122.
3. Лапіна М. Формування операційних компонентів професійної компетентності фахівців соціальної сфери. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ : БДПУ, 2020. Вип. 1. С. 341–348. DOI: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2020-1-1-341-348>
4. Товканець Г. В., Лужанська Т. Ю., Ільтьо Г. В. Гейміфіковані технології як інновація в освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 83. Т. 2. С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.8>
5. Тріщук О. В., Фіголь Н. М., Волик Н. С. Гейміфікація в освітньому процесі. *Технологія і техніка друкарства*. 2019. № 3 (65). С. 72–79. [https://doi.org/10.20535/2077-7264.3\(65\).2019.202000](https://doi.org/10.20535/2077-7264.3(65).2019.202000)

Торчинська Н. М., Торчинський М. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Чувасов Михайло Олегович,

ORCID ID: 0000-0002-2024-9095

доктор філософії,

докторант

*Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка*

ВЗАЄМОДІЯ МЕТОДИКИ ТА ДІАГНОСТИКИ У НАВЧАННІ ЯК РЕСУРС ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

INTERACTION OF METHODS AND DIAGNOSTICS IN TEACHING AS A RESOURCE OPTIMIZATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

У статті розкриті можливості взаємодії методики та діагностики в оптимізації професійного зростання майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти. Підвищення якості вищої освіти передбачає пошук нових ресурсів оптимізації професійного навчання з метою створення необхідних умов не тільки для засвоєння програмних знань, а й для професійного зростання студентів. Таким ресурсом є взаємодія теоретичних знань, методів методики та діагностики, гармонізації методичного і діагностичного аспектів навчання, що слугує фундаментом стратегії професійного зростання студентів в умовах професійного навчання, засобом впливу спеціальних дисциплін на формування професійного образу сучасного педагога, надання йому особистісно-орієнтованої спрямованості, реалізації своєчасного відстеження особистісного розвитку та набуття досвіду творчої діяльності.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні взаємодії методики та діагностики в освітньому процесі як важливого ресурсу оптимізації професійного становлення майбутніх педагогів в умовах професійного навчання, розкритті можливості різних методів взаємодії методики та діагностики в оптимізації цього процесу та синхронізації їх дій при опануванні студентами програмного матеріалу, набутті ними досвіду своєчасного відстежування продуктивності формування професійних якостей. Взаємодія методики та діагностики розглядається як важливий змістовно-процесуальний структурний компонент професійного навчання, структурні елементи якого є не тільки самостійними, а й взаємозалежними та взаємозумовленими складниками єдиного, цілісного процесу впливу на професійне становлення майбутніх педагогів.

Встановлено, що результативність професійного становлення студентів залежить від інтеграції штучного інтелекту з індивідуальними способами вирішення студентами навчальних проблем та активними діями з пошуку способів виходу з модельованих навчальних ситуацій, методів аналізу, спостереження, узагальнення та ін. Обґрунтовано, що студенти не лише опановують теоретичні знання з основ методики та діагностики, а й накопичують досвід формування власного професійного образу, здатність перетворювати набуті знання в інструмент практичних дій, що забезпечує якісне виконання професійних обов'язків та підвищує їх конкурентоспроможність у педагогічній сфері діяльності.

Ключові слова: професійні якості, професійне становлення особистості, професійне навчання, особистісна спрямованість навчання, взаємодія знань і практичних дій, методика, діагностика, взаємодія методичних та діагностичних методів.

The article reveals the possibilities of interaction of methodology and diagnostics in optimizing the professional growth of future teachers in the conditions of a higher education institution. Improving the quality of higher education involves the search for new resources for optimizing professional training in order to create the necessary conditions not only for mastering program knowledge, but also for the professional growth of students. Such a resource is the interaction of theoretical knowledge, methods of methodology and diagnostics, harmonization of methodological and diagnostic aspects of training, which serves as the foundation of the strategy for professional growth of students in the conditions of professional training, a means of influencing special disciplines on the formation of the professional image of a modern teacher, providing him with a personality-oriented orientation, implementing timely monitoring of personal development and gaining experience in creative activity.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the interaction of methodology and diagnostics in the educational process as an important resource for optimizing the professional development of future teachers in the context of professional training, to reveal the possibility of various methods of interaction of methodology and diagnostics in optimizing this process and synchronizing their actions when students master the program material, gaining experience in timely monitoring the productivity of the formation of professional qualities.

The interaction of methodology and diagnostics is considered as an important content-process structural component of professional training, the structural elements of which are not only independent, but also interdependent and interdependent components of a single, holistic process of influencing the professional development of future teachers.

It has been established that the effectiveness of students' professional development depends on the integration of artificial intelligence with individual ways of solving educational problems by students and active actions to find ways out of simulated educational situations, methods of analysis, observation, generalization, etc. It is substantiated that students not only master theoretical knowledge of the basics of methodology and diagnostics, but also accumulate experience in forming their own professional image, the ability to transform the acquired knowledge into a tool for practical actions, which ensures the high-quality performance of professional duties and increases their competitiveness in the pedagogical sphere.

Key words: professional qualities, professional development of the individual, professional training, personal orientation of training, interaction of knowledge and practical actions, methodology, diagnostics, interaction of methodological and diagnostic methods.

Постановка проблеми. У теперішній час одна із важливих проблем – пошук необхідних ресурсів оптимізації професійного становлення майбутніх педагогів, збагачення їх професійно-інтелектуального багажу і творчого потенціалу в умовах професійного навчання в системі вищої освіти. Взаємодія методики та діагностики у навчанні забезпечує широкий діапазон методичних і діагностичних компетентностей, знань, вмінь, навичок, здатності до методичної та діагностичної діяльності, що є важливим резервом оптимізації професійного становлення і якості підготовки майбутніх педагогів до творчої педагогічної діяльності. Оптимізація професійного зростання майбутніх педагогів у системі професійної підготовки має соціальне та економічне значення.

Актуальним сьогодні є стратегічний напрям посилення спрямованості педагогічної освіти на підготовку педагогічних кадрів нової генерації, здатних не тільки до творчої організації методичного аспекту навчання в різних типах освітніх закладів, але й спроможних об'єктивно вимірювати та оцінювати продуктивність професійних дій в формуванні творчої особистості.

Необхідність розв'язання комплексних проблем професійного становлення студентів у закладах вищої освіти зумовлює пошук ресурсів, що забезпечують позитивну динаміку зростання рівнів їх професіоналізму у педагогічній сфері праці. Одним із таких ресурсів є взаємодія методики та діагностики у процесі професійного навчання, продуктивне використання якого потребує подальшого теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки його ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Внаслідок всебічного аналізу праць можна стверджувати, що проблема підготовки майбутніх педагогів до якісної професійної діяльності

є предметом дослідження багатьох учених. Ефективність сучасної освіти більшість дослідників пов'язують з професійно-методичною підготовкою майбутніх фахівців (І. Акуленко [2], Л. Кондрашова [8], О. Павленко [13], Б. Чаговець [14] та ін.), з тлумаченням методичної підготовки як суттєвої частини їх професійної підготовки (Л. Артемова [3], О. Коваленко [6], К. Нісімчук і Н. Панасюк [11] та ін.). На сучасному етапі розвитку педагогічної науки зростає увага дослідників до різних аспектів діагностичної діяльності (О. Галус [5], С. Мартиненко [10], І. Новик [12] та ін.), виявлення ними можливості формування у фахівців діагностичних умінь, критеріїв й показників їх сформованості у процесі професійної підготовки та ролі діагностичної діяльності в оптимізації професійної підготовки на основі педагогічної діагностики.

Проблемі діагностування в системі професійної підготовки надають велике значення і закордонні дослідники: М. Lunney [15], К. Maaranen [16], С. Patterson [17] та ін. Так, С. Patterson стверджує, що особливість професійної підготовки полягає в діагностиці мотивації студентів до активної діяльності, а не тільки у змісті навчальної дисципліни [17, с. 94]. М. Lunney професійну підготовку пов'язує з діагностуванням, стверджуючи, що для здійснення точного діагностування необхідне критичне мислення дослідника, яке має поєднуватися зі знаннями з предметної галузі [15, с. 82].

Аналіз наукових робіт свідчить про значний вклад дослідників в розробку теоретичних основ методичної та діагностичної підготовки в умовах закладу вищої освіти. Однак, в освітній практиці взаємодія методичного і діагностичного аспектів професійного навчання майбутніх педагогів не розглядається як важливий ресурс оптимізації їх професійного становлення, не співвідноситься зі спрямованістю навчання

на особистість та виміром можливостей цієї взаємодії у відстеженні динаміки впливу освітнього процесу на формування професійного обліку сучасного педагога. Як справедливо зазначає В. Кремень, «реалії сучасної цивілізації та пов'язані з ними нові обставини життя людини висувають і нові вимоги до освітньої системи, до навчальної діяльності, до самого вчителя» [9, с. 709].

Організація професійного навчання на основі взаємодії його методичного та діагностичного аспекту як процесу виявлення динаміки змін професійних якостей, розвитку пізнавально-творчих здібностей, цінностей студентів й перспектив оновлення професійного змісту, методики та діагностики продуктивності професійного становлення студентів не отримали поки що всебічного теоретичного обґрунтування та практичного розв'язання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування взаємодії методики та діагностики в оптимізації професійного становлення майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти, розкритті її можливостей як ресурсу підвищення якості професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Проблема якості підготовки сучасних педагогічних кадрів підтверджує не лише ускладнення вимог до оптимізації вищої освіти, а й підвищення ролі людського чинника в демократизації суспільства, що зумовлює необхідність пошуку ресурсів збагачення особистісного потенціалу майбутніх педагогів, що оптимізують професійне їх зростання та активізацію особистісної позиції в навчальній діяльності. Професійна підготовка як об'єкт дослідження дає змогу глибше проникати в сутність професійного навчання, його методологічні основи, розробляти критерії продуктивності діяльності майбутніх педагогів, виявляти умови їх професійного становлення.

Аналіз результатів різних видів педагогічних практик свідчить про те, що більшість студентів добре володіють програмним матеріалом, доступно викладають його, планують власні дії в навчальних ситуаціях, але не усі з них можуть створити емоційно-творчу атмосферу на занятті, стимулювати позитивну мотивацію учнів до навчальної діяльності, бажання креативно підходити до виконання завдань, організувати взаємодію з учнями на принципі співпраці та співтворчості. Причина таких ситуацій є в недооцінці в системі підготовки майбутніх педагогів проблеми їх професійного становлення.

Спостереження та аналіз навчальних занять підтверджує висновок про те, що акцент в основному падає на засвоєння програмного матеріалу, закріплення вмінь передавати його відповідно навчальної програми тої чи іншої навчальної дисципліни. Однак, успіх педагогічних дій зумовлюється стійкою системою педагогічних поглядів, характером стилю дій, який має проявлятися у цілях, методах, своєчасному аналізі та оцінці досягнутих результатів кожним учасником освітнього процесу. Тому акцент професійного навчання має бути спрямовано не тільки на поширення знань і вмінь, а й на формування професійних якостей, набуття досвіду особистісного зростання майбутніх педагогів. Необхідно посилити взаємодію методики та діагностики як важливих чинників професійного навчання, розглядати їх не як ізольовані процеси, а як тісно взаємопов'язані та взаємозалежні.

Не випадково О. Акімов стверджував, що формування творчої особистості пов'язано з оновленням стратегії розвитку творчого мислення майбутніх педагогів, що відображає суб'єкт-суб'єктну структуру освітнього процесу й передбачає розроблення засобів діагностування для виявлення творчих задатків й формування наявних та потенційних здібностей студентів [1]. С. Мартиненко ефективність педагогічної діяльності пов'язує з належним опануванням методикою й інструментарієм педагогічної діагностики [10]. І. Бех наголошує на необхідності систематичного відстеження процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців [4, с. 28]. Виправдана позиція дослідників, які розглядають значущість методичного і діагностичного аспекту в процесі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Взаємодія методики та діагностики у практиці професійного навчання доволі складний, суперечливий і не стихійний процес, продуктивність якої залежить від раціонального використання необхідних ресурсів, які забезпечують не тільки засвоєння системи знань, зумовлених навчальними планами та програмами обраного студентами факультету, але й оптимізують їх професійне зростання в умовах закладу вищої освіти. Тому дійсно цей процес відображає ряд моментів, а саме: двосторонній характер професійної підготовки; необхідність тісної взаємодії усіх його аспектів, спрямованих на професійне становлення майбутніх педагогів на всіх його етапах, починаючи з постановки його мети та завдань

і завершуючи перевіркою та оцінкою результатів навчальних досягнень студентів, що зумовлює взаємодію методичного і діагностичного аспектів навчальної діяльності; своєчасного усвідомлення про їх динамізм і перманентність. Методичний і діагностичний аспекти є важливими змістовно-процесуальними структурними компонентами професійного навчання в умовах закладу вищої освіти. Ці компоненти є не тільки самостійними, а й взаємозалежними та взаємопов'язаними складниками єдиного, цілісного процесу професійного становлення майбутніх фахівців.

Гармонізація методичного та діагностичного компонентів професійного навчання передбачає наявність у змісті всіх занять методичної й діагностичної діяльності, з іншого боку, всі форми, методи, засоби навчання, діяльність викладача і студентів реалізуються на конкретному матеріалі навчальних дисциплін й спрямовані на оптимізацію професійного становлення студентів.

Завдання кожного викладача під час проведення лекцій, семінарів, лабораторних і практичних занять будувати власні дії в системі взаємодії структурних компонентів професійного навчання: а) постановці цілі та задач з конкретної теми, розділу навчальної дисципліни з обліком взаємодії його методичного і діагностичного аспектів, спрямованих на професійне становлення майбутніх педагогів; б) структурування навчальної інформації та створення банку даних за допомогою штучного інтелекту; в) реалізації взаємодії методів діагностики та методики з метою стимулювання позитивної мотивації, самостійності, креативності, рефлексивності студентів; г) створення умов для опанування студентами методами своєчасного аналізу педагогічних фактів і явищ, спостереження впливу методики та діагностики на їх професійне становлення, прогнозування та оцінку досягнутих результатів у освітньому процесі.

Професійне становлення особистості складний процес, професійні якості динамічні, тому взаємодія методів діагностики та методики створюють необхідні умови для переорієнтації навчальних дисциплін на взаємодію методів методики та діагностики у професійному навчанні майбутніх педагогів. Результативність професійної підготовки залежить від своєчасного ознайомлення студентів з методами взаємодії методичного і діагностичного аспектів навчання. Взаємодія цих методів стимулює формування у майбутніх педагогів об'єктивної самооцінки власного професійного образу і результативності

професійної діяльності. Багатоаспектність цих методів (табл. 1) дозволяє перебудувати професійне навчання на основі змістовно-процесуального підходу й спрямувати його на вироблення професійних дій, розвиток професійних якостей, створення умов для професійного становлення кожного студента.

Організація навчальних занять необхідно будувати таким чином, щоб студенти чітко осмислювали мету взаємодії методичного і діагностичного аспектів професійного навчання, їх вплив на формування професійних якостей. Сьогодні важлива підготовка фахівця, здатного забезпечити успішну професійну діяльність, проявляти активну професійну позицію, виходити з різних ситуацій, обирати стратегію індивідуального розвитку власного професійного образу й креативних дій [7].

Використання різних методів взаємодії методики та діагностики оптимізує процес прояву студентами активності, самостійності, креативності, рефлексивності, збагачує їх практичний досвід у використанні можливостей їх взаємодії в забезпеченні продуктивності професійних дій. Серед таких методів практичну значущість мають: моделювання навчальних ситуацій («Сучасний фахівець в оцінках студентів», «Стиль педагогічних дій», «Стимули успішних дій», «Вміння слухати інших», «Методика чи діагностика – залог успіху педагога» та ін.); різні завдання-вправи, педагогічні задачі, тренінги та ін. Виконуючи такі завдання-вправи студенти не тільки розуміють роль методичного і діагностичного аспектів навчання, їх роль в професійному зростанні власної особистості, а й набутий досвід реалізації цієї взаємодії в самостійній професійній діяльності. На практичних заняттях необхідно приділяти увагу таким методам як алгоритм педагогічного аналізу й оцінки дій його учасників, оцінки дій з досягнення успіху, тренінг самовдосконалення професійних якостей та ін. Студенти виконуючи різні функціональні завдання: збір і обробку інформації за допомогою штучного інтелекту, формулювання, постановки мети та задач, планування, організація, вироблення стратегії індивідуального зростання, прийняття рішень, контроль, оцінка досягнутих результатів набувають необхідний досвід реалізації взаємодії методичного і діагностичного аспектів навчання.

Набуття досвіду реалізації взаємодії методичних і діагностичних методів у професійному навчанні має поетапний характер. Поетапність

Взаємодія методичних та діагностичних методів в умовах професійного навчання

Методи	Сутність, мета і характер дій
Розв'язання практико-орієнтовних задач за допомогою штучного інтелекту	Аналітичне осмислення студентами методичної й діагностичної інформації в навчальних ситуаціях, необхідності своєчасного відстеження впливу цієї інформації на їх професійне зростання, створення бази даних про досягнення в методиці й діагностиці за допомогою штучного інтелекту
Подієво-рольові ситуації, «мозковий штурм», анкети, спостереження, творчі роботи, аналіз результатів	Виявлення професійно-педагогічної спрямованості мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків педагогічних фактів і явищ, постановка перспективних цілей, виявлення характеру взаємодії, регулювання психологічних контактів
Методичні й технічні замальовки, самооцінка, тестування, оцінка	Мовленнєвий опис різноманітних ситуацій, конфліктів, дій, виявлення в них сутнісної альтернативи й активних дій у розв'язанні навчальних проблем
Дискусії, проблемні бесіди, полеміка, експрес-аналіз	Обговорення спірного питання, методичної проблеми з метою пошуку раціонального рішення, опанування вміннями обґрунтувати об'єктивність власних суджень з питання, що вивчається, відкинути помилкові ідеї, приймати аргументовані висновки й доводи інших учасників освітнього процесу
Ділові, рольові ігри, тренінги, спостереження, самооцінка дій	Імітація методичної та діагностичної діяльності в змодельованих навчальних ситуаціях, які відображають процес відстеження інноваційних ідей, набуття досвіду креативних дій, оцінювання, прийнятих рішень та відповідальності за їх наслідки, розвиток організаційних здібностей, виявлення рівня сформованості професійної позиції
Методи мультимедіа, відео відображення, презентації, аналіз, синтез, генерування інновацій	Ознайомлення з інтерактивними методичними та діагностичними схемами, з процесом використання взаємодії методів розв'язання навчальних проблем і діагностики їх впливу на професійне становлення студентів, набуття досвіду методичної та діагностичної діяльності на основі їх взаємодії в освітньому процесі
Методи контролю й оцінювання досягнень в професійному зростанні студентів	Спрямованість на відстеження, контроль, аналіз з метою виявлення особливостей професійного зростання: сформованості професійного мислення, педагогічного спостереження, організаторських здібностей, опанування основами взаємодії методики та діагностики та їх впливу на професійне зростання особистості, своєчасне подолання помилок й кризових ситуацій у професійній підготовці в умовах закладу вищої освіти

опанування досвідом реалізації методичного і діагностичного аспектів навчання передбачає:

- презентацію теоретичних основ методики та діагностики;
- демонстрацію зразків взаємодії методичного і діагностичного аспектів професійного навчання, спрямованого на професійне становлення студентів;
- імітаційно-рольове моделювання, тренінги, тестування, спостереження, анкетування, аналіз, синтез способів дій;
- контроль і зворотний зв'язок;
- самостійну роботу по реалізації взаємодії методів діагностики та методики в практичних ситуаціях;
- інструктування та консультування в складних навчальних ситуаціях.

Нова парадигма вищої освіти спрямована не тільки на збагачення теоретичного багажу майбутніх педагогів, а й на їх професійне зростання в умовах закладу вищої освіти.

При організації професійного навчання необхідно виходити з того, що:

- здібності, а не тільки знання, впливають на продуктивність праці;
- об'єктивна оцінка власних здібностей є фундаментом успіху в розв'язанні професійних проблем;
- взаємодія методів діагностики та методики дозволяє своєчасно виявляти професійні здібності та можливості та стимулювати подальший розвиток професійних якостей майбутніх педагогів;
- необхідність опанування досвідом взаємодії різних методів методики та діагностики як основи кар'єрного росту в самостійній діяльності, реалізації стратегії індивідуального професійного становлення.

Професійне становлення майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти – це керований процес взаємодії методичного і діагностичного впливу на особистість, спрямованого на опанування нею секретами педагогічної праці,

збагачення професійного багажу, забезпечення необхідних умов для саморозвитку, самоствердження та об'єктивної самооцінки професійних досягнень в педагогічній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасний етап підготовки майбутніх педагогів до творчої професійної діяльності характеризується значним впливом методичних і діагностичних процесів у навчанні, які спрямовані на оптимізацію професійного зростання студентів, збагачення їх професійного багажу. Пошук шляхів взаємодії методики та діагностики в оптимізації професійного становлення майбутніх педагогів в умовах закладу вищої освіти, її впливу на формування творчої особистості й своєчасного діагностування успішності цього процесу забезпечує оперативне реагування на потреби сучасної освіти та ринку праці завдяки стратегії особистісно орієнтованого навчання, реалізацію його на системному, змістово-процесуальному, креативно-діяльнісному, проблемно-інноваційному та технологічному підходах до організації взаємодії методичного і діагностичного аспектів професійного

навчання як важливого ресурсу зростання майбутніх педагогів у професійній сфері педагогічної діяльності.

Реалізація різних методів взаємодії методики та діагностики забезпечує не тільки засвоєння теоретичних знань, зумовлених планами та програмами навчальних дисциплін, а й здатність своєчасно відстежувати досягнуті результати в професійному становленні майбутніх педагогів, збагаченні їх багажу знань, розширенню професійного кругозору, сформованості професійних якостей, розвитку творчого потенціалу й готовності до міжкультурної комунікації у педагогічній сфері діяльності, оперативне реагування на потреби сучасної освіти та ринку праці завдяки використанню інноваційних ідей, різноманітних засобів взаємодії методики та діагностики, накопиченню досвіду творчого розв'язання професійних проблем.

Подальшого дослідження потребують аспекти взаємодії методики та діагностики в формуванні творчої особистості майбутніх педагогів, розроблення інноваційних технологій взаємодії методичного й діагностичного аспектів професійного навчання в системі вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Акімов О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Терноп. нац. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 44 с.
2. Акуленко І. А. Компетентісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія. Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2013. 459с.
3. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи. Інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: монографія у 2 кн. Київ : Либідь, кн. 2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади, 2003. 344 с.
5. Галус О. М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні та психологічні науки*, 2010. № 54. С. 13–17.
6. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання : підручник для студ. вищ. навч. закл. Харків : Вид-во НУА, 2005. 360с.
7. Кондрашов М. М. Управління якістю підготовки майбутніх учителів до успішної професійної діяльності: теоретико-методичний аспект : монографія. Черкаси, 2019. 458 с.
8. Кондрашова Л. В. Концептуальна модель технології підготовки до професійної діяльності в системі дидактичної взаємодії «викладач – студент». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. Вип.107. С. 11–20.
9. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 10–15.
10. Мартиненко С. М. Формування діагностичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*, 2012. № 103. С. 155–160.
11. Нісімчук К. О., Панасюк Н. Л. Методика використання інформаційних технологій у підготовці інженерів-педагогів : навч. посіб. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2008. 160 с.
12. Новик І. М. Формування діагностичної компетентності у майбутніх учителів початкової освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет ім. Григорія Сковороди»*. Дод. 4 до Вип. 31: Тематич. Вип.: «Проблеми емпіричних досліджень у психології». Київ : Гнозис. 2014. С. 339–345.
13. Павленко О. О. Формування методичної культури викладача економіки: теоретико-методичний аспект : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. 472 с.

14. Чаговець Б. М. Формування готовності вчителів до евристичного навчання учнів у системі методичної роботи ліцею : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси. 2015. 238 с.
15. Lunney M. Use of Critical Thinking in the Diagnostic Processijnt. *Internationl Journal of Nursing Terminologies and Classifications*. 2010. Vol. 21. № 2. P. 82–88.
16. Maaranen K. Teacher Studets' MA Theses – A Gateway to Analitic Thinking About Teaching? A Case studu of Finnish Primary School Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2010. Vol. 54. № 5. P. 487–500.
17. Patterson C. H. Humanistic education / Englewoord Cliffs. 1973. 288 p.

Чувасов М. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Ягоднікова Вікторія Вікторівна,*ORCID ID: 0000-0001-5050-2189**доктор педагогічних наук, професор,**проректор науково-педагогічної та інноваційної діяльності**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»*

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

INNOVATIVE STRATEGIES FOR TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE CONTINUING EDUCATION SYSTEM

У статті на основі теоретичного аналізу і практики виокремлені і обґрунтовані інноваційні стратегії професійного зростання педагогів в умовах неперервної освіти. Встановлено, що професійне зростання педагога є багатоаспектним, неперервним процесом розвитку особистісних і фахових якостей учителя, який охоплює оновлення, поглиблення та розширення знань, удосконалення вмінь і навичок, а також самореалізацію у професійній діяльності. Це цілеспрямований процес кількісних і якісних змін у структурі особистості вчителя, спрямований на розвиток фахової компетентності, педагогічної майстерності, мотиваційно-ціннісної сфери та творчого потенціалу, що забезпечує підвищення якості й результативності педагогічної діяльності. Визначено, що неперервна освіта педагога є цілеспрямованим, постійним і систематичним процесом професійного розвитку педагога протягом усього періоду його професійної діяльності, спрямований на оновлення, поглиблення й розширення знань, умінь, компетентностей та особистісних якостей відповідно до змін в освіті й суспільстві. Визначено й обґрунтовано інноваційні стратегії професійного зростання педагогів у системі неперервної освіти. Доведено, найвищої ефективності система неперервного професійного розвитку досягає тоді, коли виокремлені інноваційні стратегії реалізуються у взаємодоповнювальній єдності, утворюючи цілісну екосистему підтримки педагогічного професіоналізму. Персоналізована траєкторія визначає індивідуальний маршрут професійного зростання; цифровізація процесу підвищення кваліфікації забезпечує доступність і гнучкість навчання; коучинг і наставництво створюють середовище рефлексії і підтримки; дослідницькі спільноти слугують майданчиком для обміну досвідом; а дослідження власної практики перетворює кожен педагогічний досвід на джерело нового знання.

Ключові слова: інноваційні стратегії, професійне зростання, система неперервної освіти, педагоги, цифровізація, цифрові технології, коучинг, наставництво, дослідницькі спільноти і мережі, дослідження, власна практика.

The article, based on theoretical analysis and practice, identifies and substantiates innovative strategies for the professional growth of teachers in the context of continuing education. It has been established that the professional growth of a teacher is a multifaceted, continuous process of developing the personal and professional qualities of a teacher, which includes updating, deepening and expanding knowledge, improving skills and abilities, as well as self-realization in professional activity. This is a purposeful process of quantitative and qualitative changes in the structure of the teacher's personality, aimed at developing professional competence, pedagogical skills, motivational and value sphere and creative potential, which ensures an increase in the quality and effectiveness of pedagogical activity. It is determined that the continuous education of a teacher is a purposeful, constant and systematic process of professional development of a teacher throughout the entire period of his professional activity, aimed at updating, deepening and expanding knowledge, skills, competencies and personal qualities in accordance with changes in education and society. Innovative strategies for the professional growth of teachers in the system of continuous education are determined and substantiated. It is proven that the system of continuous professional development achieves the highest efficiency when the selected innovative strategies are implemented in a complementary unity, forming a holistic ecosystem of support for pedagogical professionalism. A personalized trajectory determines an individual route of professional growth; digitalization of the professional development process ensures accessibility and flexibility of training; coaching and mentoring create an environment of reflection and support; research communities serve as a platform for the exchange of experience; and research of one's own practice turns each pedagogical experience into a source of new knowledge.

Key words: innovative strategies, professional growth, continuing education system, teachers, digitalization, digital technologies, coaching, mentoring, research communities and networks, research, own practice.

Постановка проблеми. Успіх модернізації освітньої галузі значною мірою залежить від готовності вчителя до неперервного професійного зростання, що стає критично важливим на тлі глобалізації, інтеграції, цифровізації та специфічних українських викликів. В умовах воєнного стану, вимушеної міграції та енергетичної нестабільності виникає потреба у педагогах, здатних до цифрової мобільності, що виявляється у спроможності проектувати гнучке гібридне навчальне середовище, які володіють високим рівнем емоційного інтелекту та інклюзивності, що передбачає вміння сприймати різноманіття в умовах постійного стресу та невизначеності. Водночас ефективність педагогічної діяльності та якість освітнього процесу в сучасних реаліях визначаються професійною гнучкістю й стійкістю педагога, його критичним мисленням, креативністю, інноваційністю, соціальною відповідальністю та прагненням до постійного самовдосконалення. У зв'язку з цим, актуалізується проблема вдосконалення професійного рівня педагогів через засвоєння нових знань, розвиток практичних умінь та набуття актуального досвіду організації освітньої діяльності відповідно до сучасної педагогічної парадигми.

Зауважимо, що динамічність, швидкоплинність і невизначеність сьогодення зумовлюють постійний і неперервний процес професійного становлення педагога, його зростання, удосконалення педагогічної компетентності та майстерності впродовж усієї професійної діяльності. У цьому контексті неперервне професійне зростання педагогів стає базовою вимогою, яка забезпечує життєздатність та ефективність усієї освітньої галузі.

Аналіз наукових джерел свідчить, що концепція неперервної освіти сформувалась у другій половині ХХ ст. та набула особливого значення в контексті стрімких суспільних змін. Студіюванню проблеми неперервної освіти з фокусом на освіту дорослих присвячені праці українських науковців. Так, неперервна освіта визначена як стратегічний аспект розвитку освіти і науки в Україні (В. Кремень), досліджена освіта дорослих у контексті сталого розвитку суспільства (Л. Лук'янова); розглянута неперервна освіта як засіб національної стійкості в контексті трансформація професійної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення України (Н. Ничкало); обґрунтовані андрагогічні принципи у неперервній освіті (С. Сисова); акмеологічні технології в освіті дорослих (В. Сидоренко) та ін.

Українська педагогічна наука активно досліджує проблему професійного зростання педагогів, їхнього саморозвитку, зокрема вагомий внесок у розроблення цього напрямку внесли такі вчені, як: О. Бондарчук (психологія професійного розвитку керівників та педагогів закладів освіти в кризових умовах); Н. Гребенюк (акмеологічні засади професійного самовдосконалення майбутнього вчителя); І. Зязюн (педагогічна майстерність і професійний розвиток), Л. Хомич (особистісно-професійний розвиток педагога), Т. Сорочан (професійний розвиток педагогів в умовах змін), Л. Набока та В. Маслов (управління професійним зростанням педагогічних працівників) та ін.

Привертають увагу дослідницькі праці проблематики інноваційних процесів у системі підвищення кваліфікації вчителів як складової неперервної освіти педагогів. Вчені і педагоги-практики наголошують на необхідності застосування інтерактивних, практико орієнтованих підходів, що відповідають реальним потребам педагогів (О. Гончарова, О. Савченко, О. Пехота, О. Трофіменко та ін.). Досліджується проблема управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В. Олійник), нові підходи до формування змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників (Н. Протасова) та ін.

Отже, чисельні і вагомні за теоретичними та прикладними результатами наукові розвідки з означеної проблематики акцентуються на нових підходах, змісту, формах і методах неперервного професійного розвитку вчителів, оновленню й удосконаленню педагогічних компетентностей та здатності працювати в умовах невизначеності та соціальних змін. Водночас залишаються недостатньо дослідженими питання системної інтеграції інноваційних стратегій у практику неперервного педагогічного розвитку, що і визначає актуальність даної статті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати інноваційні стратегії професійного зростання педагогів в системі неперервної освіти,

Виклад основного матеріалу. Аналіз теоретичного доробку та практичного досвіду дає підстави вважати, що професійне зростання педагога є багатоаспектним, неперервним процесом розвитку особистісних і фахових якостей учителя, який охоплює оновлення, поглиблення та розширення знань, удосконалення вмінь і навичок, а також самореалізацію у професійній діяльності. Тобто це цілеспрямований процес кількісних і якісних змін у структурі особистості

вчителя, спрямований на розвиток фахової компетентності, педагогічної майстерності, мотиваційно-ціннісної сфери та творчого потенціалу, що забезпечує підвищення якості й результативності педагогічної діяльності. В цьому контексті, можна стверджувати, що професійне зростання педагога відбувається в процесі його практичної й освітньої діяльності, охоплюючи різні рівні і види неперервної освіти.

Підтвердження цьому знаходимо у Л. Лук'янової, яка вважає, що стратегічним орієнтиром сучасного прогресу є провідний принцип неперервності освіти, зумовлений необхідністю підтримання належного рівня кваліфікації фахівців через постійне оновлення знань, методик і технологій [3].

Неперервна освіта у загальному розумінні трактується як «всеосяжна концепція, що охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання, спрямоване на постійний розвиток особистості впродовж усього її життя» [7].

В контексті нашого дослідження слушною думкою є Т. Джаман, яка досліджуючи неперервну освіту як головний системоутворювальний фактор формування особистості фокусується саме на неперервній педагогічній освіті і визначає її як соціально-педагогічну, методичну систему підготовки вчителя, підвищення його професійної майстерності, розвитку особистісних якостей і здібностей протягом усього життя [2].

Неперервну освіту педагога В. Сидоренко розглядає крізь призму формування його професійно-педагогічної компетентності як процес, що реалізується через формальну, неформальну та інформальну освіту і забезпечує готовність педагога здійснювати інноваційну, високопродуктивну професійно-педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах [5].

Узагальнюючи вищезазначене неперервну освіту педагога розглядаємо як цілеспрямований, постійний і систематичний процес професійного розвитку педагога протягом усього періоду його професійної діяльності, спрямований на оновлення, поглиблення й розширення знань, умінь, компетентностей та особистісних якостей відповідно до змін в освіті й суспільстві.

Огляд наукових джерел свідчить, що фундаментальними засадами сучасної неперервної педагогічної освіти є: компетентнісна, спрямована на цілеспрямоване формування конкретних фахових компетентностей педагога; особистісно орієнтована – передбачає врахування індивідуальних потреб кожного педагога та побудову

власної траєкторії професійного розвитку; діяльнісна, що утворює навчання через практичну діяльність і рефлексивне осмислення набутого досвіду, проактивно-партисипативна – виявляється у суб'єктності педагогів, їхньої активній участі й ініціативі в процесах прийняття рішень або в спільній роботі, що створює більш продуктивне та ефективне освітньо-наукове середовище для самостійності, творчості та співпраці.

На нашу думку, взаємопов'язаність і взаємодоповненість означених засад утворює методологічне підґрунтя для розроблення інноваційних стратегій професійного зростання педагогів у системі неперервної педагогічної освіти.

Персоналізація траєкторії професійного зростання педагога. У сучасній системі неперервної педагогічної освіти персоналізація дедалі більше розглядається як фундаментальний принцип організації професійного розвитку, що відображає визнання унікальності кожного педагога як особистості і як професіонала. Перехід від масової уніфікованої моделі підвищення кваліфікації до персоналізованої є одним із найбільш значущих концептуальних зрушень у сучасній педагогічній науці та практиці.

Персоналізація в контексті питання, що розглядається, передбачає побудову індивідуальної траєкторії розвитку професійної компетентності, педагогічної майстерності, орієнтованої на унікальні потреби, мотиви, досвід та потенціал педагога, тобто дозволяє перетворити традиційну модель підвищення кваліфікації на динамічний, індивідуально орієнтований процес, у якому педагог виступає не об'єктом навчання, а його співорганізатором.

Таким чином, персоналізовані траєкторії розвитку є виразом глибинної зміни у розумінні природи професійного розвитку педагога: від зовнішньо організованого процесу засвоєння визначеного змісту до внутрішньо мотивованого, самоспрямованого руху кожного педагога власним унікальним шляхом до педагогічної майстерності.

Цифровізація процесу підвищення кваліфікації. Трансформація сучасної освіти відбувається через цифровізацію, оскільки в теперішніх умовах впровадження цифрових технологій відкриває якісно нові можливості для організації неперервного навчання педагогів. У інформаційному суспільстві цифровізація освіти перестає бути інструментальним засобом і перетворюється на системоутворювальний чинник модернізації всієї системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Важливою перевагою цифрових форм підвищення кваліфікації є їхня варіативність

і модульність. Педагог має змогу опанувати окремі тематичні модулі, поєднувати навчання з професійною діяльністю, повертатися до вивченого матеріалу та застосовувати набуті знання в реальному педагогічному процесі практично одночасно з їх засвоєнням. Така інтеграція навчання і практики забезпечує вищу ефективність засвоєння знань порівняно з традиційними курсовими форматами.

Цифровізація процесів підвищення кваліфікації відбувається через масові відкриті онлайн-курси (МООС), вебінари, електронні навчальні середовища та платформи для дистанційного навчання значно розширюють доступ педагогів до якісних освітніх ресурсів незалежно від географічного розташування [8]. Такі платформи, як Coursera, EdX, Prometheus, «На урок», Google Classroom та інші, надають педагогам можливість самостійно обирати освітню траєкторію, темп і зміст навчання відповідно до власних професійних потреб і дефіцитів. Це суттєво демократизує доступ до якісної освіти, незалежно від географії.

Таким чином, цифровізація процесів підвищення кваліфікації розширює традиційні форми навчання, технологічно модернізує форми навчання, принципово змінює логіку організації професійного розвитку вчителя: від епізодичного підвищення кваліфікації до внутрішньо мотивованої, неперервної, персоналізованої освіти впродовж усього професійного життя.

Коучинг та наставництво. Коучинг як стратегія професійного розвитку ґрунтується на засадах партнерської взаємодії між досвідченим педагогом (коуч або ментор) і педагогом, що базується на принципах недирективності, довіри, активного слухання та потужних запитань, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу педагога, усвідомлення ним власних ресурсів і самостійне визначення шляхів професійного вдосконалення.

У практичному вимірі педагогічний коучинг реалізується через різноманітні форми: індивідуальні коучингові сесії, спостереження за уроком з наступним рефлексивним обговоренням, спільне планування та аналіз педагогічної діяльності, портфоліо як інструмент самооцінки і цілепокладання, а також групові форми – командний коучинг і педагогічні лабораторії.

Щодо наставництва як стратегії професійного зростання педагогів, то на нашу думку, доречною є наукова позиція Л. Пуховської, яка наголошує, що наставництво (менторинг) є однією з найефективніших форм підтримки педагогів-початківців та педагогів, які освоюють нові педагогічні

ролі [4]. Дослідниця розглядає наставництво як особливий вид професійних відносин, у яких досвідчений педагог (ментор) цілеспрямовано передає молодшому колезі не лише фахові знання й уміння, а й педагогічну культуру, ціннісні орієнтири та практичну мудрість, що не піддається формалізації у навчальних програмах і підручниках. Саме ця здатність транслювати педагогічний досвід робить наставництво незамінним інструментом введення початківця у професію.

Таким чином, педагогічний коучинг і наставництво є не просто методичними прийомами, а цілісною філософією професійного розвитку, яка ґрунтується на визнанні цінності живого педагогічного досвіду, довіри до внутрішнього потенціалу педагога та переконанні у тому, що найглибше і найстійкіше навчання відбувається не через трансляцію знань, а через усвідомлену рефлексію спільно пережитого досвіду.

Дослідницькі спільноти та мережі. В українській педагогічній науці проблематика педагогічних спільнот педагогів розглядається як форма організації колективного педагогічного дослідження, де кожен учасник є одночасно і дослідником, і практиком, і критичним рефлексивним спостерігачем власної та колективної діяльності [6]. Таким чином, ці спільноти об'єднують учителів навколо спільних професійних проблем, дослідницьких питань або інноваційних педагогічних практик, перетворюючи колективний досвід на потужний ресурс індивідуального і групового розвитку.

Особливу роль у неперервній освіті педагогів відіграє розвиток професійних онлайн-спільнот і мережевої взаємодії педагогів. Соціальні мережі, форуми, телеграм-канали та спеціалізовані освітні платформи стають майданчиками для горизонтального обміну досвідом, педагогічними знахідками та методичними розробками.

Практика свідчить, що мережева взаємодія забезпечує оперативний обмін актуальними знаннями та сприяє спільному вирішенню професійних проблем, тому є одним із найефективніших інструментів неформальної освіти.

Дослідження власної практики. Ще однією з інноваційних стратегій професійного зростання педагогів, яка передбачає залучення педагога до систематичного аналізу своєї діяльності, генерування гіпотез та їх практичну перевірку в реальному освітньому середовищі [1].

Ця стратегія органічно поєднує навчання та педагогічну діяльність, перетворюючи вчителя з об'єкта підвищення кваліфікації на активного

суб'єкта власного розвитку. На відміну від традиційної академічної науки, що прагне до узагальнень і універсальних закономірностей, дослідження власної практики орієнтоване на конкретний контекст, а саме: клас, школу, педагогічну проблему. Це робить його результати безпосередньо застосовними у практиці педагога-дослідника, а сам процес дослідження невіддільним від повсякденної педагогічної діяльності.

Зауважимо, що інструментарій дослідження власної практики є різноманітним і доступним для використання безпосередньо у педагогічній діяльності. До найпоширеніших методів належать: педагогічний щоденник як інструмент систематичної рефлексії власного досвіду; відеоспостереження та аналіз уроків; портфоліо учнів і педагога як свідчення динаміки результатів; анкетування та інтерв'ювання учнів і колег; аналіз учнівських робіт; колегіальне спостереження з наступним рефлексивним обговоренням.

Отже, суттєвою відмінністю дослідження власної практики від традиційних форм підвищення кваліфікації є його проблемно-орієнтований характер. Педагог досліджує власну реальну педагогічну проблему, що має для нього особистісний професійний смисл. Це забезпечує якісно вищий рівень мотивації та залученості, ніж участь у стандартизованих курсах підвищення кваліфікації.

Не менш важливою є рефлексивна складова дослідження власної практики. Рефлексія у контексті дослідження власної практики є осмисленням критичним переосмисленням власних педагогічних переконань, цінностей і базових припущень, що лежать в основі педагогічних рішень.

В українській системі освіти дослідження власної практики набуває інституційного визнання у контексті реформи «Нова українська школа», яка передбачає активну дослідницьку позицію педагога як одну з ключових характеристик сучасного

вчителя. Концепція НУШ орієнтує педагогів на постійний аналіз результатів власної діяльності, готовність до змін і здатність самостійно розробляти педагогічні рішення, адекватні конкретному освітньому контексту, а не лише відтворювати готові методичні зразки.

Таким чином, дослідження власної практики є методом підвищення кваліфікації, джерелом нового знання і професійного зростання педагога.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене доходимо висновку, що найвищої ефективності система неперервного професійного розвитку досягає тоді, коли виокремлені інноваційні стратегії реалізуються у взаємодоповнювальній єдності, утворюючи цілісну екосистему підтримки педагогічного професіоналізму. Так, персоналізована траєкторія визначає індивідуальний маршрут професійного зростання; цифровізація процесу підвищення кваліфікації передбачає використання цифрових технологій, які забезпечують доступність і гнучкість навчання; коучинг і наставництво створюють середовище рефлексії і підтримки; дослідницькі спільноти забезпечують горизонтальний обмін досвідом; а дослідження власної практики перетворює кожен педагогічний досвід на джерело нового знання.

Отже, реалізація інноваційних стратегій професійного зростання педагогів є необхідним і важливим чинником підвищення якості освіти, психологічної стійкості, професійної ідентичності та здатності педагогічної спільноти зберігати освітню неперервність у найскладніших обставинах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою інтегрованих моделей неперервного розвитку педагогів, адаптованих до специфіки українського освітнього простору, а також із вивченням ефективності окремих стратегій у різних інституційних контекстах і на різних етапах педагогічної кар'єри.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дем'яненко, Н. М. Дослідження педагогічних практик як форма неперервного навчання вчителів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 2022. № 1 (70). С. 7–15.
2. Джаман Т. В. Неперервна освіта як головний системоутворювальний фактор формування особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 1 (66). С. 161–165. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part1/34.pdf>
3. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2015. № 2 (15). С. 187–192.
4. Пуховська Л. П. Наставництво як форма підтримки педагогів-початківців у системі неперервної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 56–62.
5. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці*: матеріали III регіональної науково-практичної конференції. Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. С. 8–17.
6. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. Київ: Магістр-S, 1998. 200 с.

7. Delors, J. et al. Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, UNESCO Publishing. 1996. DOI: <https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253>

8. Morze, N., & Strutynska, O. (2021). Digital transformation in teacher education in Ukraine. *Educational Technology Quarterly*, 2021. № 21 С. 79–204. DOI: <https://doi.org/10.55056/etq.20>

Ягоднікова В. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 06.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 29.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



РОЗДІЛ 2 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

УДК 378.147:7.071.4

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-12-20>

Куниця Гліб Вікторович,

ORCID ID: 0009-0002-8440-5445

*викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

Кирилюк Дарина Миколаївна,

ORCID ID: 0009-0005-1919-9966

*викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ «МИСТЕЦЬКА» У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING THE “ARTISTIC” EDUCATIONAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF TRAINING ART EDUCATION TEACHERS

У статті розкрито методичні засади організації навчальної практики «Мистецька» у системі підготовки педагогів мистецького профілю в умовах сучасної компетентнісної освіти. Актуальність дослідження зумовлена потребою узгодження змісту та форм навчальної практики з галузевими результатами навчання, орієнтованими на формування художньо-педагогічних компетентностей майбутніх учителів мистецтва. Увагу зосереджено на поєднанні компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та рефлексивного підходів як методологічної основи організації мистецької практики.

Обґрунтовано поетапну логіку навчальної практики «Мистецька», що забезпечує поступовий розвиток студентів від формування основ художнього й візуального мислення до активізації творчої самостійності, мистецької комунікації та педагогічних умінь. Визначено методичні засоби розвитку художнього мислення, спостережливості та здатності до аналізу художнього образу через академічні вправи, етюдну роботу, тематичні композиції та мистецькі мініпроекти. Показано значення діяльнісного підходу у формуванні здатності студентів до самостійного вирішення художніх завдань, презентації результатів творчої діяльності та співпраці в групі.

Окрему увагу приділено фасилітаційній ролі викладача, який виступає організатором творчого діалогу, підтримує мистецьку комунікацію та створює умови для рефлексивного осмислення художнього досвіду. Розкрито значення емоційно-естетичного розвитку, формування індивідуального художнього стилю й естетичного світогляду майбутнього педагога мистецтва. Доведено, що навчальна практика «Мистецька» є ефективним засобом інтеграції художньої та педагогічної підготовки студентів і створює підґрунтя для їх професійної готовності до організації сучасного мистецького освітнього процесу.

Ключові слова: навчальна практика «Мистецька», мистецька освіта, підготовка вчителя мистецтва, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, художнє мислення, мистецька комунікація, фасилітація, емоційно-естетичний розвиток, індивідуальний художній стиль.

The article reveals the methodological foundations for organizing the “Artistic” educational practice within the system of training art education teachers in the context of modern competency-based education. The relevance of the study is determined by the need to align the content and forms of educational practice with sectoral learning outcomes aimed at developing the artistic and pedagogical competencies of future art teachers. The focus is placed on integrating competency-based, activity-oriented, personality-centered, and reflective approaches as the methodological basis for organizing artistic practice.

The study substantiates a stage-by-stage structure of the “Artistic” educational practice that ensures students’ gradual development from forming the foundations of artistic and visual thinking to activating creative independence, artistic communication, and pedagogical skills. Methodological tools for developing artistic thinking, observation skills, and the ability to analyze artistic images are defined through academic exercises, sketch studies, thematic compositions, and artistic mini-projects. The significance of the activity-based approach in developing students’ ability to independently solve artistic tasks, present creative outcomes, and collaborate in groups is highlighted.

Special attention is given to the facilitative role of the teacher, who acts as an organizer of creative dialogue, supports artistic communication, and creates conditions for reflective understanding of artistic experience. The importance of emotional and aesthetic development, the formation of an individual artistic style, and the aesthetic worldview of the future art educator is emphasized. It is proved that the “Artistic” educational practice serves as an effective means of integrating artistic and pedagogical training and forms the basis for students’ professional readiness to organize a contemporary art education process.

Key words: “Artistic” educational practice, art education, art teacher training, competency-based approach, activity-based approach, artistic thinking, artistic communication, facilitation, emotional and aesthetic development, individual artistic style.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації мистецької освіти, зумовлені впровадженням компетентнісного підходу та оновленням змісту підготовки педагогічних кадрів, тому особливої уваги потребує навчальна практика «Мистецька» як важливий складник професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань із художньо-творчою та педагогічною діяльністю студентів. У сучасних умовах виникає необхідність узгодження змісту, форм і методів проведення мистецької практики з галузевими результатами навчання, орієнтованими на формування художньо-педагогічних компетентностей, розвиток творчої самостійності та мистецької комунікації.

Водночас аналіз освітньої практики свідчить, що організація навчальної практики нерідко зводиться до виконання окремих творчих завдань без цілісної методичної системи, що враховує поетапність професійного становлення студентів і взаємозв’язок пізнання мистецтва, художньо-творчої діяльності, емоційно-естетичного розвитку та педагогічної взаємодії. Недостатньо розкритими залишаються питання фасилітаційної ролі викладача, розвитку рефлексії та формування індивідуального художнього стилю здобувачів освіти в процесі мистецької практики.

Отже, виникає потреба у теоретичному обґрунтуванні та методичному осмисленні організації навчальної практики «Мистецька» як цілісного освітнього середовища, що забезпечує гармонійний розвиток художнього мислення, творчої активності та педагогічної готовності майбутніх учителів мистецтва. Новизна дослідження полягає в комплексному поєднанні компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та рефлексивного підходів до організації мистецької практики

в системі професійної підготовки педагогів мистецького профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку мистецької освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів мистецького профілю активно висвітлюється у сучасних наукових працях, що створює теоретичне підґрунтя для дослідження методичних засад організації навчальної практики «Мистецька». У дослідженні Г. Куниці, О. Піддубної та А. Максимчука мистецька освіта розглядається як важливий чинник розвитку творчого потенціалу особистості, де підкреслюється роль художньої діяльності у формуванні креативності, естетичного мислення та самореалізації здобувачів освіти [1, с. 94–99]. Це положення є значущим для обґрунтування практико-орієнтованого характеру мистецької підготовки майбутніх учителів.

У праці І. Луценко, І. Андрощук висвітлено проблеми становлення сучасного мистецтвознавства, що пов’язані з необхідністю оновлення методологічних підходів до аналізу художнього образу та розвитку здатності студентів до інтерпретації мистецьких явищ [2, с. 195–205]. Зазначені ідеї корелюють із завданнями навчальної практики «Мистецька», яка спрямована на розвиток художнього мислення й уміння здійснювати естетичний аналіз.

Наукові розвідки Д. Р. Погосьян та співавторів наголошують на мистецькій освіті як чиннику розвитку української культури, підкреслюючи її значення для формування культурної ідентичності та ціннісних орієнтацій молоді [7, с. 213–229]. Це розширює розуміння мистецької практики як не лише професійного, а й культуротворчого середовища. У статті О. М. Піддубної та колективу авторів окреслено ключові проблеми сучасної мистецької освіти, зокрема потребу в модернізації змісту навчання,

активізації творчої діяльності студентів та удосконаленні методичного супроводу практичної підготовки [5, с. 1157–1176].

Окрему увагу дослідники приділяють трансформації мистецької освіти в умовах цифровізації. У роботі О. М. Піддубної та А. П. Максимчука обґрунтовано нові методи викладання живопису, рисунка і композиції з використанням цифрових технологій, що актуалізує необхідність поєднання традиційних художніх практик із сучасними освітніми інструментами в процесі організації навчальної практики [6, с. 2501–2512].

Нормативно-методичну основу підготовки майбутніх педагогів мистецького профілю становлять освітньо-професійна програма «Мистецтво в закладах освіти» та наскрізна програма практики, які визначають структуру, зміст і результати практичної підготовки здобувачів освіти [3, 4]. Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, недостатньо висвітленими залишаються методичні аспекти організації навчальної практики «Мистецька» як цілісної системи, спрямованої на інтеграцію художньої, педагогічної та рефлексивної діяльності студентів. Саме це зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення окресленої проблематики в межах даного дослідження.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та розкриття методичних засад організації навчальної практики «Мистецька» у системі підготовки педагогів мистецького профілю на основі компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та рефлексивного підходів, спрямованих на формування художньо-педагогічних компетентностей, розвиток творчої самостійності, мистецької комунікації та емоційно-естетичного досвіду майбутніх учителів мистецтва. Тому завданням було проаналізувати методичні підходи до організації навчальної практики «Мистецька»; обґрунтувати її зміст і форми в контексті компетентнісної мистецької освіти; визначити шляхи розвитку художньо-педагогічних компетентностей майбутніх учителів мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний і діяльнісний підходи становлять методологічну основу організації навчальної практики «Мистецька» та спрямовані на формування цілісної системи художньо-педагогічних компетентностей майбутніх учителів мистецтва. Їх реалізація передбачає поєднання теоретичних знань із практичною творчою діяльністю, розвиток здатності до художнього аналізу, самостійного пошуку та

творчої самореалізації студентів. Особливого значення ці підходи набувають у роботі з різними групами студентів, де методика враховує етапи професійного становлення.

На початковому етапі навчальної практики головним завданням є розвиток основ художнього мислення як здатності бачити форму, колір, композиційні взаємозв'язки та створювати цілісний образ. У межах компетентнісного підходу художнє мислення розглядається не лише як технічна навичка, а як інтеграція спостережливості, аналітичності та творчої уяви. Діяльнісний підхід передбачає поступовий перехід від наслідування до самостійного вирішення художніх завдань. У результаті студенти формують основу візуального мислення, що є необхідною передумовою подальшого розвитку творчої індивідуальності. Компетентнісний підхід орієнтує навчальну практику на формування здатності генерувати ідеї, експериментувати з художніми засобами та реалізовувати власні творчі задуми [3, 4]. Таким чином, компетентнісний і діяльнісний підходи в навчальній практиці «Мистецька» забезпечують послідовний розвиток студентів: від формування художнього мислення на початковому етапі до активізації творчого потенціалу та самостійності у художній діяльності. Це створює підґрунтя для подальшого становлення індивідуального стилю та професійної педагогічної майстерності майбутніх учителів мистецтва.

У межах навчальної практики «Мистецька» особистісно орієнтований і рефлексивний підходи відіграють важливу роль у розвитку творчої індивідуальності майбутніх учителів мистецтва. Вони спрямовані на врахування індивідуального досвіду студента, його емоційного сприймання мистецтва та здатності до самостійного осмислення власної художньої діяльності. Формування емоційного досвіду реалізується через: виконання творчих завдань із відкритим результатом, що стимулюють особистісне бачення; роботу з образами природи, архітектури та культурного середовища під час пленеру; аналіз мистецьких творів і власних робіт з позиції емоційного змісту; групові обговорення, що сприяють розвитку емпатії та художнього діалогу [1, с. 94–99].

Рефлексивний підхід акцентує на здатності студента аналізувати власний творчий шлях, усвідомлювати сильні сторони та визначати напрями професійного зростання. У навчальній практиці «Мистецька» розвиток індивідуального художнього стилю розглядається як поступовий процес, що поєднує академічну основу з авторським

баченням. Методично це забезпечується через: варіативність завдань і свободу вибору художніх матеріалів; експериментування з техніками та композиційними рішеннями; ведення творчого щоденника або портфоліо; рефлексивні бесіди та самооцінювання результатів роботи. У результаті студенти переходять від наслідування зразків до створення власної художньої мови, що є важливою компонентою їхньої майбутньої педагогічної діяльності. Тому поєднання особистісно орієнтованого та рефлексивного підходів у навчальній практиці «Мистецька» сприяє гармонійному розвитку емоційної сфери студентів, формуванню їхнього індивідуального художнього стилю та підготовці до творчої педагогічної діяльності в умовах сучасної мистецької освіти.

У сучасній мистецькій освіті роль викладача поступово трансформується від традиційного носія знань до фасилітатора освітнього процесу, який створює умови для творчої взаємодії, підтримує індивідуальний розвиток студентів та сприяє формуванню їхньої художньо-педагогічної компетентності. Фасилітація передбачає організацію відкритого освітнього середовища, у якому студенти виступають активними суб'єктами творчості та спілкування. Одним із ключових аспектів фасилітаційної діяльності викладача є розвиток мистецької комунікації – процесу обміну художніми ідеями, емоційними враженнями та творчим досвідом.

Методичними проявами підтримки мистецької комунікації є організація колективного обговорення виконаних робіт; стимулювання вербального аналізу художніх образів і творчих рішень; розвиток уміння аргументовано висловлювати власну думку; використання прийомів «відкритих запитань», які спонукають до осмислення мистецького процесу. Основними методичними засобами є дискусії щодо композиційних і колористичних рішень; спільний аналіз етапів виконання художньої роботи; рефлексивні вправи після завершення практичних завдань; моделювання педагогічних ситуацій, у яких студенти виступають у ролі вчителя-фасилітатора.

Отже, фасилітаційна роль викладача в навчальній практиці «Мистецька» полягає у підтримці мистецької комунікації та організації творчого діалогу, що забезпечує активну взаємодію студентів, розвиток їхнього художнього мислення та формування професійних компетентностей у контексті сучасної мистецької освіти.

Одним із провідних напрямів роботи студентів є опанування навичок аналізу художнього образу.

Під час практики студенти навчаються: визначати основні художні засоби виразності; аналізувати взаємодію форми, кольору та простору; розуміти культурний контекст мистецьких явищ; формулювати власні естетичні судження. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення та формує здатність майбутнього педагога пояснювати мистецькі процеси доступною мовою.

Важливою складовою навчальної практики є розвиток спостережливості як основи художнього мислення. Студенти навчаються не лише фіксувати зовнішні характеристики об'єктів, а й інтерпретувати їх відповідно до власного бачення. Робота у межах навчальної практики «Мистецька» забезпечує розвиток художнього мислення через аналіз мистецьких явищ, формування візуального сприймання та практичну інтерпретацію художніх образів. Це створює фундамент для подальшого розвитку творчої активності й індивідуального стилю майбутніх учителів мистецтва.

Художньо-творча діяльність студентів реалізується через систему практичних завдань, що поєднують академічні основи та експериментальний пошук. Особливу роль відіграють короткотривалі мистецькі проекти, які сприяють розвитку творчої ініціативи. Методичні акценти: робота над мистецькими мініпроектами з елементами дослідження. Такі завдання стимулюють пошук індивідуальних художніх рішень і формують здатність планувати творчий процес.

Важливою частиною мистецької практики є розвиток уміння презентувати результати власної діяльності. Презентація робіт сприяє формуванню навичок самоаналізу, аргументації та критичного мислення. Основні форми: усні презентації виконаних завдань; виставкові перегляди та колективні обговорення; візуальні портфоліо або цифрові презентації; короткі рефлексивні виступи щодо процесу створення роботи. Завдяки цьому студенти навчаються пояснювати художній задум, аналізувати власний досвід та сприймати конструктивний зворотний зв'язок.

Оскільки здобувачі з навчальної практики «Мистецька» готуються до роботи з учнями, тому важливим завданням є розвиток педагогічної комунікації. У межах мистецької практики це реалізується через моделювання навчальних ситуацій та виконання ролі викладача.

Зокрема, студенти пояснюють етапи виконання творчих завдань однокласникам; беруть участь у мікророзкладанні та творчих консультаціях; тренують навички вербального супроводу художнього процесу; розвивають уміння

підтримувати позитивний психологічний клімат у групі. У результаті формується здатність поєднувати художню діяльність із педагогічною взаємодією, що є важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя мистецтва.

Також навчальна практика «Мистецька» спрямована на поглиблення емоційного досвіду студентів та формування їхнього художньо-естетичного ставлення до мистецтва. На цьому етапі важливим стає не лише вдосконалення технічних умінь, а й усвідомлення мистецтва як засобу особистісного розвитку, самовираження та педагогічного впливу. Значна увага приділяється розвитку рефлексії, формуванню ціннісних орієнтацій і здатності передавати емоційний зміст художнього образу.

Емоційно-ціннісне сприйняття мистецтва передбачає глибоке переживання художніх образів, розуміння їхнього змісту та здатність встановлювати особистісний зв'язок із мистецьким твором [2, с. 195–205]. Під час навчальної практики студенти залучаються до завдань, що стимулюють емоційне реагування та інтерпретацію мистецьких явищ.

Важливою складовою підготовки студентів є розвиток рефлексивних умінь, що дозволяють усвідомлювати власний творчий досвід і оцінювати результати діяльності. Рефлексія допомагає майбутньому вчителю мистецтва аналізувати процес створення роботи, визначати труднощі та шляхи їх подолання. Основними методичними формами є ведення творчого портфоліо; усні рефлексивні коментарі після виконання завдань; колективне обговорення емоційних аспектів творчого процесу; самооцінювання та взаємооцінювання художніх робіт. Завдяки рефлексії студенти розвивають здатність до самопізнання та професійного самовдосконалення.

Естетичний світогляд майбутнього вчителя мистецтва формується на основі поєднання

художнього досвіду, культурних знань і педагогічних цінностей. Навчальна практика «Мистецька» створює умови для усвідомлення ролі мистецтва у вихованні особистості та розвитку творчого потенціалу учнів. Цей процес включає знайомство з різними стилями та художніми напрямками; аналіз взаємозв'язку мистецтва з культурою та суспільством; формування здатності оцінювати мистецькі явища з естетичної та педагогічної позиції; розвиток власної художньої позиції як основи майбутньої професійної діяльності. Таким чином, здобувачі у межах навчальної практики «Мистецька» сприяє поглибленню емоційного досвіду, розвитку рефлексії та формуванню естетичного світогляду майбутнього педагога, що є важливою складовою професійної підготовки вчителя мистецтва.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження обґрунтовано методичні засади організації навчальної практики «Мистецька» як важливого складника підготовки педагогів мистецького профілю. Визначено, що поєднання компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та рефлексивного підходів сприяє розвитку художнього мислення, творчої самостійності, мистецької комунікації та формуванню художньо-педагогічних компетентностей майбутніх учителів мистецтва. Доведено, що навчальна практика «Мистецька» виступає ефективним освітнім середовищем інтеграції художньої й педагогічної діяльності студентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням інноваційних моделей організації мистецької практики в умовах цифрового освітнього середовища, удосконаленням методів оцінювання творчих результатів здобувачів освіти та впровадженням міждисциплінарних підходів у підготовці майбутніх учителів мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Куниця Г. В., Піддубна О. М., Максимчук А. П. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу особистості. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84. Т. 2. С. 94–99. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-2-14>
2. Луценко І. В., Андрощук І. П., Куниця Г. В. Проблеми становлення сучасного мистецтвознавства. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 88. Т. 1. С. 195–205. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863%2F88-1-28>
3. Наскрізна програма практики. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/50/khbq5z49.pdf>
4. Освітньо-професійна програма «Мистецтво в закладах освіти» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: бакалавр. URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/50/dbcdmii5.pdf>
5. Піддубна О. М., Качерова О. Г., Герасименко К. М., Шостачук Т. В., Бовсунівська Н. М. Сучасна мистецька освіта: основні проблеми розвитку. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. № 5 (51). 2025. С. 1157–1176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1166-1176](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176)

6. Піддубна О. М., Максимчук А. П. Трансформація мистецької освіти: нові методи викладання живопису, рисунка і композиції для здобувачів вищої освіти в умовах цифрового середовища. *Вісник науки та освіти*. 2026. № 1 (43). С. 2501–2512. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-2501-2512](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-2501-2512)

7. Погосян Д. Р., Ткаченко М. О., Майданюк І. З., Карлінська Я. В., Бучма-Бернацька О. Є. Мистецька освіта як чинник розвитку української культури. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. Вип. 5 (13). С. 213–229. ISSN 3041–1572. DOI: [https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-5\(13\)-213-229](https://doi.org/10.52058/3041-1572-2025-5(13)-213-229)

Куниця Г. В., Кирилюк Д. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 25.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Піддубна Оксана Михайлівна,

ORCID ID: 0000-0002-5937-0677

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Шостачук Тетяна Всеволодівна,

ORCID ID: 0000-0002-4542-2835

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри образотворчого мистецтва та дизайну

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Максимчук Анатолій Петрович,

ORCID ID: 0000-0001-8588-0999

старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та дизайну

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНТЕГРАЦІЯ РИСУНКА, ЖИВОПИСУ ТА КОМПОЗИЦІЇ В НАВЧАЛЬНІЙ ПРАКТИЦІ (ПЛЕНЕР): МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

INTEGRATION OF DRAWING, PAINTING, AND COMPOSITION IN EDUCATIONAL PRACTICE (PLEIN AIR): TEACHING METHODOLOGY

У статті обґрунтовано методичні підходи до інтеграції рисунка, живопису та композиції в навчальній практиці (плер) у процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта, предметної спеціальності А4.12 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво). Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання фрагментарності у викладанні базових мистецьких дисциплін та забезпечення цілісного формування художнього мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Наголошено, що навчальна практика (плер) має розглядатися не лише як етап закріплення технічних навичок, а як інтегрований освітній простір, у межах якого відбувається синтез конструктивного аналізу форми, колористичного бачення та композиційного узагальнення.

У дослідженні розкрито роль інтеграційного підходу як методологічної основи професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва, що забезпечує єдність теоретичних знань і практичної художньо-творчої діяльності. Обґрунтовано значення плерної практики як ефективного засобу розвитку спостережливості, просторового та образного мислення, формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища. Визначено основні методичні принципи інтеграції рисунка, живопису та композиції, зокрема принципи цілісності художнього процесу, поетапності, наочності, інтеграції теорії й практики, варіативності, професійної спрямованості та рефлексивності.

Розкрито методику взаємозв'язку підготовчого рисунка, живописного етюд та композиційного вирішення як взаємопов'язаних етапів єдиного художньо-педагогічного процесу. Звернуто увагу на ролі педагогічного супроводу, поетапної організації навчальної діяльності, індивідуальних консультацій, колективних переглядів і обговорень результатів роботи. Доведено, що інтегроване застосування знань і вмінь із рисунка, живопису та композиції в умовах плеру сприяє формуванню цілісного художнього бачення, розвитку професійних, творчих і методичних компетентностей здобувачів вищої освіти, а також підвищує їхню готовність до майбутньої педагогічної діяльності. Узагальнення педагогічного досвіду підтверджує методичну доцільність і ефективність інтеграційного підходу в системі мистецької освіти.

Ключові слова: рисунок, живопис, композиція, навчальна практика, плер, інтеграційний підхід, методика викладання, мистецька освіта.

The article substantiates methodological approaches to the integration of drawing, painting, and composition in educational practice (plein air) in the process of training higher education students of specialty A4 Secondary Education, subject specialty A4.12 Secondary Education (Art. Fine Arts). The relevance of the study is determined by the need to overcome fragmentation in the teaching of basic art disciplines and to ensure the holistic formation of artistic thinking in future fine arts teachers. It is emphasized that educational practice (plein air) should be considered not only as a stage of consolidating technical skills, but as an integrated educational space in which a synthesis of constructive analysis of form, color perception, and compositional generalization takes place.

The study reveals the role of the integrative approach as a methodological basis for the professional training of future art teachers, ensuring the unity of theoretical knowledge and practical artistic and creative activity. The significance of plein air practice as an effective means of developing observation skills, spatial and imaginative thinking, and forming an emotional and value-based attitude toward the surrounding environment is substantiated. The main methodological principles of integrating drawing, painting, and composition are identified, including the principles of integrity of the artistic process, consistency and stage-by-stage progression, visual clarity, integration of theory and practice, variability, professional orientation, and reflexivity.

The methodology of interrelation between preparatory drawing, pictorial study, and compositional solution is revealed as interconnected stages of a unified artistic and pedagogical process. Emphasis is placed on the role of pedagogical guidance, stage-by-stage organization of educational activity, individual consultations, collective reviews, and discussions of results. It is proved that the integrated application of knowledge and skills in drawing, painting, and composition in plein air conditions contributes to the formation of holistic artistic vision, the development of professional, creative, and methodological competencies of higher education students, and enhances their readiness for future pedagogical activity. The generalization of pedagogical experience confirms the methodological feasibility and effectiveness of the integrative approach in the system of art education.

Key words: drawing, painting, composition, educational practice, plein air, integrative approach, teaching methodology, art education.

Постановка проблеми. Сучасна система підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта, предметної спеціальності А4.12 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво) орієнтована на формування цілісної професійної компетентності майбутнього вчителя мистецтва, що передбачає інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь у галузі рисунка, живопису та композиції. Особливе місце в цьому процесі посідає навчальна практика (плєнер), яка забезпечує безпосередній контакт із природою та створює умови для комплексного розвитку художнього бачення, просторового мислення й образного сприйняття. Водночас у практиці мистецької освіти нерідко спостерігається фрагментарність у викладанні рисунка, живопису та композиції, що знижує ефективність формування цілісного художнього мислення студентів. Навчальна плєнерна практика часто розглядається як окремий етап закріплення технічних навичок, а не як інтегрований освітній простір, у межах якого відбувається синтез конструктивного аналізу форми, колористичного бачення та композиційного узагальнення. За таких умов актуалізується проблема науково обґрунтованої методики інтеграції рисунка, живопису та композиції в процесі навчальної практики (плєнер), що сприяла б формуванню цілісного художнього бачення, розвитку професійних умінь і методичної готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Розв'язання зазначеної проблеми потребує визначення ефективних методичних підходів, принципів і педагогічних умов організації плєнерної практики у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях з проблеми підготовки фахівців у галузі образотворчого мистецтва, увагу зосереджено на загальних викликах сучасної

мистецької освіти, зокрема на оновленні змісту навчання, компетентнісних орієнтирах і впровадженні інноваційних педагогічних підходів. Так, у дослідженні О. Піддубної, О. Качерової, К. Герасименка, Т. Шостачук, Н. Бовсунівської окреслено системні проблеми розвитку мистецької освіти, що створює теоретичне підґрунтя для переосмислення ролі практичних форм навчання, зокрема навчальної практики (плєнер), як простору інтеграції теоретичних знань і художньо-творчої діяльності. У цьому контексті плєнер розглядається як потенційний засіб формування цілісного художнього мислення та професійних компетентностей студентів [3, с. 1157–1176].

Окремий напрям досліджень присвячено живописній підготовці та її ролі у формуванні професійних якостей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Зокрема, О. Піддубна доводить значущість систематичної живописної практики, поетапного ускладнення завдань і опанування художніх засобів як чинників розвитку творчих здібностей [2, с. 111–115]. Водночас у працях Т. Петухової, І. Луценко, О. Піддубної аналізується еволюція технік олійного та акрилового живопису, що розширює методичне поле підготовки та актуалізує зв'язок навчальної практики з сучасними художніми матеріалами й технологіями [1, с. 2657–2675].

Проблематика плєнерної практики як засобу формування професійних компетентностей майбутніх педагогів-художників безпосередньо розглядається в дослідженнях О. Пунгіної та Л. Гусевої, де плєнер інтерпретується як навчальна форма, що поєднує спостереження, аналіз природи та художнє узагальнення [5, с. 185–191]. Методичні аспекти виконання пейзажу на плєнері, послідовність роботи та значення безпосереднього сприйняття

натури в підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва розкрито також у публікаціях О. Сови [10, с. 124–127].

Аналіз науково-методичних джерел свідчить, що проблема інтеграції рисунка, живопису та композиції в межах навчальної практики (плєнер) залишається недостатньо систематизованою. Переважна більшість публікацій зосереджена на окремих аспектах плєнерної роботи або методиці викладання окремих дисциплін, тоді як питання комплексного методичного підходу до організації плєнерної практики у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва потребує подальшого наукового осмислення.

Отже, актуальним є розроблення та обґрунтування методичних підходів до інтеграції рисунка, живопису та композиції в навчальній практиці (плєнер), що відповідали б сучасним вимогам мистецької освіти та сприяли формуванню професійної компетентності здобувачів вищої освіти.

Мета дослідження: обґрунтування та розкриття методичних підходів до інтеграції рисунка, живопису та композиції в навчальній практиці (плєнер) у процесі підготовки здобувачів вищої освіти предметної спеціальності А4.12 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво), а також визначення педагогічних умов ефективної реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі. Для досягнення поставленої мети у статті передбачається розв'язання наступних завдань: проаналізувати теоретичні та методичні засади інтеграції рисунка, живопису та композиції в системі мистецької освіти; визначити роль навчальної практики (плєнер) у формуванні цілісного художнього бачення здобувачів вищої освіти; визначити принципи та методичні підходи до інтеграції рисунка, живопису та композиції в процесі плєнерної практики.

Виклад основного матеріалу. Сучасна мистецька освіта орієнтується на формування у здобувачів вищої освіти не лише окремих фахових умінь, а й цілісної системи художнього мислення, що ґрунтується на взаємозв'язку рисунка, живопису та композиції. У цьому контексті інтеграційний підхід розглядається як методологічна основа професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що забезпечує єдність теоретичних знань і практичної художньо-творчої діяльності. Інтеграція мистецьких дисциплін у процесі фахової підготовки сприяє формуванню цілісного художнього бачення, розвитку просторового та образного мислення, а також усвідомленню закономірностей побудови художнього

образу. Рисунок у цьому процесі виконує функцію конструктивно-аналітичної основи, живопис – засобу розвитку колористичного мислення та передачі світло-повітряного середовища, композиція – чинника організації художнього простору й образної цілісності твору. Їх взаємодія забезпечує системність художньої підготовки та підвищує ефективність навчального процесу.

У професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва інтеграційний підхід реалізується через узгодження змісту навчальних дисциплін, методів і форм організації освітнього процесу. Такий підхід передбачає не механічне поєднання навчального матеріалу, а свідоме взаємопроникнення художніх знань і вмінь, що формуються в процесі вивчення рисунка, живопису та композиції. Особливої актуальності це набуває під час організації навчальної практики (плєнер), де студенти мають можливість комплексно застосовувати набуті теоретичні знання та практичні навички в умовах роботи з натурою. У процесі інтегрованої навчальної діяльності студенти опановують не лише техніку виконання художніх завдань, а й методику їхнього викладання, що є важливим компонентом педагогічної готовності до майбутньої професійної діяльності [10, с. 124–127]. Таким чином, інтеграційний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва забезпечує цілісність мистецької освіти, сприяє гармонійному розвитку художньо-творчих здібностей здобувачів вищої освіти та створює методичне підґрунтя для ефективної організації навчальної практики (плєнер).

Навчальна практика (плєнер) посідає особливе місце в системі професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта, предметної спеціальності А4.12 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво), оскільки створює унікальні умови для безпосереднього сприйняття природи та формування цілісного художнього мислення. На відміну від аудиторних занять, плєнерна практика забезпечує роботу в реальному просторово-світловому середовищі, де художні явища постають у динамічній взаємодії форми, кольору, світла та простору. Плєнер як освітній простір сприяє активізації пізнавальної та творчої діяльності студентів, розвитку спостережливості, образного мислення й емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища.

Важливою особливістю плєнерної практики є її інтеграційний потенціал. У процесі виконання

навчальних завдань студенти одночасно застосовують уміння з рисунка, живопису та композиції, що сприяє формуванню цілісного художнього бачення. Підготовчий рисунок на пленері виступає засобом конструктивного та просторового аналізу природи, живописний етюд є способом передачі колористичних і світлотіньових відношень, а композиційне узагальнення виступає чинником організації художнього образу в межах площини або простору [4].

Пленер також відіграє важливу роль у формуванні професійної рефлексії майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У процесі навчальної практики студенти не лише вдосконалюють власні художні вміння, а й усвідомлюють методичні аспекти організації художньої діяльності, що є необхідним компонентом їхньої педагогічної підготовки. Аналіз виконаних робіт, колективні обговорення та методичні консультації сприяють розвитку критичного мислення й умінь оцінювати художній результат [5, с. 185–191]. Таким чином, навчальна практика (пленер) постає як цілісний освітній простір, у межах якого відбувається синтез теоретичних знань і практичних умінь, формуються основи цілісного художнього мислення та закладається підґрунтя для професійної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Інтеграція рисунка, живопису та композиції в умовах пленеру забезпечує системність мистецької підготовки та підвищує її педагогічну ефективність

Формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта, предметної спеціальності А4.12 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво) є складним багатокomпонентним процесом, у якому рисунок, живопис і композиція виступають базовими навчальними дисциплінами, що забезпечують розвиток художньо-творчого та педагогічного потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Їх взаємодія сприяє формуванню системи фахових знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності в освітньому середовищі.

Рисунок у структурі професійної підготовки виконує функцію основи формування конструктивного та просторового мислення. Опанування закономірностей побудови форми, перспективи, пропорцій і світлотіньових відношень забезпечує розвиток аналітичних умінь здобувачів вищої освіти та формує здатність до усвідомленого сприйняття й зображення природи [8]. У професійному контексті майбутнього вчителя

образотворчого мистецтва ці уміння є важливими не лише для власної художньої практики, а й для методично обґрунтованого навчання учнів.

Ключову роль у формуванні колористичної культури та розвитку емоційно-образного мислення відіграє живопис. У процесі живописної діяльності студенти опановують закономірності кольорових і тональних співвідношень, передачі світло-повітряного середовища та настрою пейзажу чи мотиву [6]. Ці вміння сприяють формуванню художньо-естетичної компетентності та здатності до створення виразного художнього образу, що є важливою компонентом професійної підготовки майбутніх учителів мистецтва.

Композиція, своєю чергою, забезпечує формування здатності до цілісної організації художнього простору, свідомого відбору й узагальнення зображувального матеріалу. Опанування композиційних закономірностей сприяє розвитку стратегічного художнього мислення, умінь планування та прогнозування результату творчої діяльності [7]. Для майбутніх учителів образотворчого мистецтва ці компетентності мають особливе значення, оскільки вони забезпечують уміння організовувати навчальну діяльність учнів і керувати процесом створення художнього образу.

У контексті навчальної практики (пленер) взаємодія рисунка, живопису та композиції набуває особливої педагогічної значущості. Інтегроване застосування знань і умінь із цих дисциплін сприяє формуванню професійних, методичних і творчих компетентностей здобувачів вищої освіти, розвитку цілісного художнього мислення та готовності до педагогічної діяльності [9]. Такий підхід забезпечує не лише підвищення якості мистецької підготовки, а й формує здатність майбутніх учителів образотворчого мистецтва ефективно реалізовувати інтегровані методи навчання у власній професійній практиці.

Ефективна інтеграція рисунка, живопису та композиції в навчальній практиці (пленер) ґрунтується на дотриманні комплексу методичних принципів, які забезпечують цілісність мистецької підготовки здобувачів вищої освіти та сприяють формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Застосування цих принципів дозволяє організувати пленерну практику як системний освітній процес, у межах якого різні види художньої діяльності взаємодіють і доповнюють один одного (див. табл. 1).

Таблиця 1

Принципи інтеграції рисунка, живопису та композиції в процесі навчальної практики (пленер)

№	Принципи	Зміст	Методична реалізація у пленерній практиці
1	Принцип цілісності художнього процесу	Забезпечує єдність рисунка, живопису та композиції як взаємопов'язаних частин навчально-творчої діяльності	Поєднання підготовчого рисунка, живописного етюду та композиційного узагальнення в межах одного навчального завдання
2	Принцип послідовності	Передбачає логічний перехід від аналізу натури до узагальненого художнього рішення	Організація роботи за етапами: спостереження, аналіз, ескіз, виконання, узагальнення
3	Принцип наочності	Грунтується на роботі з реальним просторово-світловим середовищем	Виконання завдань на відкритому просторі з урахуванням змін освітлення та атмосферних умов
4	Принцип інтеграції теорії та практики	Забезпечує застосування теоретичних знань у процесі практичної художньої діяльності	Використання теоретичних положень композиції, кольорознавства та перспективи під час виконання пленерних робіт
5	Принцип варіативності	Враховує індивідуальні особливості та рівень підготовки здобувачів вищої освіти	Диференціація завдань, вибір різних мотивів, форматів і технік виконання
6	Принцип професійної спрямованості	Орієнтує навчальну діяльність на майбутню педагогічну практику	Аналіз виконаних робіт з позиції методики навчання образотворчого мистецтва
7	Принцип рефлексивності	Сприяє усвідомленню результатів художньої діяльності та шляхів її вдосконалення	Колективні перегляди робіт, обговорення, самооцінювання та корекція результатів

Таким чином, дотримання зазначених принципів інтеграції мистецьких дисциплін у процесі навчальної практики (пленер) забезпечує системність і методичну доцільність освітнього процесу, сприяє формуванню цілісного художнього мислення та професійних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Методика взаємозв'язку підготовчого рисунка, живописного етюду та композиційного вирішення в навчальній практиці (пленер) ґрунтується на усвідомленні їх як взаємопов'язаних і взаємозумовлених етапів єдиного художньо-педагогічного процесу. Такий підхід забезпечує системність мистецької підготовки здобувачів вищої освіти та сприяє формуванню цілісного художнього мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Взаємозв'язок підготовчого рисунка, живописного етюду та композиційного вирішення забезпечується поетапністю навчальної діяльності та постійним методичним супроводом викладача. Використання коротких корекційних консультацій, проміжних переглядів і колективних обговорень сприяє усвідомленню студентами логіки переходу від аналітичного до образного та узагальненого художнього мислення. Таким чином, методика взаємозв'язку підготовчого рисунка, живописного етюду та композиційного вирішення в навчальній практиці (пленер) забезпечує цілісність художньої

підготовки, сприяє формуванню професійних і методичних компетентностей здобувачів вищої освіти та створює передумови для ефективної педагогічної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва [5, с. 185–191].

Важливим результатом упровадження інтеграційного підходу є зростання рівня методичної підготовленості студентів. У процесі пленерної практики вони не лише вдосконалюють власні художні вміння, а й усвідомлюють методичні форми організації художньої діяльності, які можуть бути використані в майбутній педагогічній практиці. Це сприяло формуванню здатності до педагогічної рефлексії та адаптації пленерних завдань до умов шкільної освіти. Педагогічний досвід підтвердив доцільність використання поетапної організації навчальної діяльності на пленері, що забезпечує логічну послідовність навчально-творчого процесу та сприяє формуванню цілісного художнього мислення. Регулярні консультації викладача, проміжні перегляди робіт і колективні обговорення виявилися ефективними засобами корекції навчальної діяльності та підвищення мотивації студентів. Таким чином, узагальнення педагогічного досвіду реалізації інтеграційного підходу в навчальній практиці (пленер) підтверджує його методичну доцільність і педагогічну ефективність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході дослідження обґрунтовано методичні підходи до інтеграції рисунка, живопису та композиції в навчальній практиці (плєнер) у процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності А4 Середня освіта, предметної спеціальності А4.12 Середня освіта (Мистецтво. Образотворче мистецтво). Доведено, що цілісна організація плєнерної практики на засадах інтеграційного підходу сприяє формуванню професійних, художньо-творчих і методичних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Встановлено, що ефективність інтеграції рисунка, живопису та композиції забезпечується дотриманням системи методичних

принципів, поетапною організацією навчальної діяльності та взаємопов'язаним використанням підготовчого рисунка, живописного етюдів і композиційного узагальнення.

Перспективи подальших наукових досліджень плануємо в розширенні й поглибленні запропонованої методики, зокрема в напрямках адаптації інтеграційного підходу до різних рівнів мистецької освіти, упровадження цифрових технологій у процесі плєнерної практики. Подальшого вивчення потребує також питання оцінювання результатів інтегрованої художньої діяльності та розроблення критеріїв сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Петухова Т. А., Луценко І. В., Піддубна О. М. Особливості розвитку олійного та акрилового живопису в контексті сучасного мистецтвознавства. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 5 (35). С. 2657–2675. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5\(35\)-2657-2675](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-5(35)-2657-2675)
2. Піддубна О. М. Живопис у розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 92. С. 111–115.
3. Піддубна О. М., Качерова О. Г., Герасименко К. М., Шостачук Т. В., Бовсунівська Н. М. Сучасна мистецька освіта: основні проблеми розвитку. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. № 5 (51). 2025. С. 1157–1176. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5\(51\)-1166-1176](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-5(51)-1166-1176)
4. Плєнерний живопис: мистецтво наодинці з природою. 2024. URL: <https://kyiv.gallery/statii/plenernyy-zhyvopys-mystetstvo-naodyntsi-z-prirodoyu>
5. Пунгіна О., Гусєва Л. Плєнерна практика як засіб формування образотворчої компетентності майбутніх педагогів-художників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 36. Т. 3. С. 185–191.
6. Робоча програма навчальної дисципліни «Живопис». URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/ztf0gvev.pdf>
7. Робоча програма навчальної дисципліни «Композиція». URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/330/cxnrgavp.pdf>
8. Робоча програма навчальної дисципліни «Рисунок». URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/731/w69d2ipw.pdf>
9. Робоча програма навчальної практики «Плєнер». URL: <https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/50/mge2yz8s.pdf>
10. Сова О. С. Методика виконання пейзажу на плєнері. *Наукові праці. Педагогіка*. 2017. Вип. 291. Т. 303. С. 124–127.

Піддубна О. М., Шостачук Т. В., Максимчук А. П.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Ранюк Оксана Петрівна,
ORCID ID: 0000-0001-8859-9254
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри слов'янської філології
Хмельницький національний університет

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ПАРТНЕР ВИКЛАДАЧА: ВИКОРИСТАННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПРОМТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ДО ЗАНЯТЬ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TEACHER'S PARTNER: THE USE OF EFFECTIVE PROMPTS IN PREPARING FOR POLISH LANGUAGE CLASSES

У статті здійснено комплексний аналіз методичних аспектів використання штучного інтелекту як партнера викладача у процесі навчання польської мови в закладах вищої освіти. В умовах цифровізації освітнього простору та зростання ролі генеративних технологій особливої актуальності набуває проблема доцільної інтеграції інструментів штучного інтелекту в систему професійної підготовки майбутніх фахівців. У дослідженні акцентовано увагу на дидактичному потенціалі промтів як спеціально сформульованих запитів до мовних моделей, що забезпечують створення адаптованого навчального контенту відповідно до рівня підготовки студентів та освітніх цілей.

Метою роботи є обґрунтування ефективності використання промтів як інструменту підтримки викладача та визначення стратегій їх застосування для розвитку мовленнєвих, комунікативних, лінгвокультурних і міжкультурних компетентностей студентів. У статті проаналізовано різновиди промтів (Zero-Shot, Few-Shot, Instruction Prompting, Skeleton-of-Thought, Role Prompting), охарактеризовано їхні методичні можливості, переваги й обмеження у контексті викладання польської мови як іноземної. Особливу увагу приділено створенню творчих, інтерактивних, ігрових і проблемно орієнтованих завдань, що сприяють активізації мовної діяльності, розвитку критичного мислення та академічної автономії студентів.

Доведено, що ефективне формулювання промтів є складником професійної компетентності викладача, оскільки забезпечує якість, структурованість і релевантність навчального матеріалу. Системне використання промтів дає змогу індивідуалізувати освітній процес, підвищити мотивацію здобувачів освіти та створити інтерактивне навчальне середовище, у якому штучний інтелект функціонує як педагогічний партнер.

Ключові слова: штучний інтелект, польська мова, промт, цифрові технології, комунікативна компетентність, міжкультурна компетентність, заклади вищої освіти.

The article provides a comprehensive analysis of the methodological aspects of using artificial intelligence as a partner to the teacher in the process of teaching Polish in higher education institutions. In the context of the digitalization of the educational space and the growing role of generative technologies, the issue of the appropriate integration of artificial intelligence tools into the system of professional training of future specialists becomes particularly relevant. The study focuses on the didactic potential of prompts as specially formulated queries to language models that enable the creation of adapted educational content in accordance with students' proficiency levels and learning objectives.

The aim of the research is to substantiate the effectiveness of using prompts as a tool to support the teacher and to identify strategies for their application in developing students' linguistic, communicative, linguocultural, and intercultural competences. The article analyses various types of prompts (Zero-Shot, Few-Shot, Instruction Prompting, Skeleton-of-Thought, Role Prompting) and characterizes their methodological potential, advantages, and limitations in the context of teaching Polish as a foreign language. Particular attention is paid to the creation of creative, interactive, game-based, and problem-oriented tasks that contribute to the activation of students' language use, the development of critical thinking, and the enhancement of academic autonomy.

It is proved that the effective formulation of prompts constitutes a component of the teacher's professional competence, as it ensures the quality, structure, and relevance of educational content. The systematic use of prompts makes it possible to individualize the educational process, increase students' motivation, and create an interactive learning environment in which artificial intelligence functions as a pedagogical partner.

Key words: artificial intelligence, Polish language, prompt, digital technologies, communicative competence, intercultural competence, higher education institutions.

Постановка проблеми. У сучасній освіті активно трансформуються підходи до організації навчального процесу завдяки впровадженню цифрових технологій та штучного інтелекту (ШІ). Одним із перспективних напрямів є використання ШІ як інструменту для підтримки викладача у процесі планування та проведення занять, зокрема через створення ефективних промтів – коротких текстових запитів або завдань, які стимулюють мовну активність студентів, розвиток креативного мислення та міжкультурної компетентності.

Попри значну увагу до інтеграції технологій у навчальний процес, існує низка проблем: недостатня методична підготовка педагогів щодо використання ШІ у класі, невизначеність щодо критеріїв створення ефективних промтів та обмежене розуміння їх впливу на розвиток комунікативних і лінгвокультурних компетентностей студентів. У контексті навчання польської мови ці питання набувають особливої актуальності, оскільки інтеграція ШІ та промтів може сприяти більш глибокому засвоєнню мовних конструкцій, розвитку лексико-граматичних навичок, а також формуванню міжкультурної чутливості через роботу з автентичними текстами та культурними реаліями.

Таким чином, постає науково-практична потреба у визначенні методичних підходів до використання ШІ як партнера викладача та розробки ефективних промтів для занять польської мови, що дає змогу поєднати цифрові технології з розвитком комунікативної та лінгвокультурологічної компетентності студентів.

Саме тому дослідження ефективних підходів використання штучного інтелекту як партнера викладача через створення промтів під час підготовки до занять польської мови є досить актуальним і має важливе теоретичне та практичне значення.

Метою роботи є аналіз сутності та методичних аспектів використання промтів як інструменту підтримки викладача польської мови та визначення ефективних стратегій їх застосування для розвитку мовленнєвих і міжкультурних компетентностей студентів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема інтеграції штучного інтелекту (ШІ) у процес вивчення іноземних мов студентами закладів вищої освіти є актуальною темою сучасної педагогіки та лінгводидактики. В наш час існує значна кількість праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, що займаються питання дослідження ШІ з різних аспектів.

Андреева М. [1] аналізує інструменти ШІ у викладанні іноземних мов, підкреслюючи їхні переваги для розвитку мовних умінь та креативності студентів, а також звертає увагу на можливі обмеження та потребу методичної підтримки вчителя. Мартинюк О. [4] та Хомик А. [5] досліджують використання ШІ у викладанні іноземних мов у різних освітніх контекстах. Головацька Н., Колісниченко Т. та Гоменюк О. [2] висвітлюють практичні аспекти застосування ШІ у вивченні англійської мови студентами закладів вищої освіти. Вони показують, що промти допомагають адаптувати матеріали під індивідуальні потреби студентів та забезпечують інтерактивність навчання, що позитивно впливає на формування комунікативної компетентності. Давидюк А. Р., Марусич О. О. та Дерняєва О. В. [3] підкреслюють роль ШІ як партнера учителя, який сприяє створенню промтів і інтерактивних завдань для активізації мовної діяльності студентів, розвитку критичного мислення та міжкультурної компетентності.

Незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень щодо використання ШІ у навчанні іноземних мов, залишається недостатньо вивченим цілісний методичний підхід до використання промтів у навчанні польської мови, що поєднує технічну компетентність студентів із формуванням активної мовленнєвої та міжкультурної діяльності. Це створює наукову та практичну потребу у подальшому дослідженні ефективних стратегій інтеграції ШІ та промтів у навчальний процес.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому просторі застосування штучного інтелекту у викладанні іноземних мов набуває системного характеру, що зумовлює потребу наукового осмислення його методичного потенціалу. Використання ШІ у навчанні польської мови у закладах вищої освіти розглядається не як автономна технологія, а як інструмент підтримки викладача, здатний оптимізувати підготовку дидактичних матеріалів, урізноманітнити форми роботи та підвищити рівень індивідуалізації освітнього процесу. У цьому контексті особливого значення набуває проблема ефективного формулювання промтів як основного механізму взаємодії з мовними моделями.

Теоретичні засади такого підходу знаходимо у сучасних польських дослідженнях. Зокрема, Беднарек А. та Палчинська А. у праці *“Wykorzystanie Chat GPT w nauce języków obcych”* (2025) доводять, що генеративні моделі можуть ефективно підтримувати процес

формування мовленнєвих умінь через створення ситуативних діалогів, граматичних вправ, тестових завдань та індивідуалізованих матеріалів. Водночас автори наголошують – результативність використання ChatGPT залежить від якості сформульованого запиту, що безпосередньо пов'язано з методичною підготовкою викладача [6]. Отже, промт розглядається не як випадкова інструкція, а як педагогічно спроектований інструмент, який визначає структуру, зміст і рівень складності згенерованого матеріалу.

Подібну позицію обґрунтовує Мазяж М. у статті “*Sztuczna inteligencja w dydaktyce języków obcych (perspektywa interdyscyplinarna)*” (2023), де штучний інтелект аналізується крізь призму міждисциплінарної взаємодії лінгводидактики, когнітивних наук і цифрової педагогіки. Дослідниця підкреслює, що ШІ може бути ефективним засобом підтримки автономії студентів та розвитку їхньої мовної креативності, проте лише за умови збереження провідної ролі викладача як методичного координатора освітнього процесу. Важливим є також застереження щодо ризиків надмірної автоматизації та необхідності критичної перевірки згенерованого контенту [7].

Інтегруючи ці наукові підходи у методику викладання польської мови, можна стверджувати, що штучний інтелект функціонує як партнер викладача саме через механізм продуманого промт-конструювання. Саме від чіткості визначення мети, рівня підготовки студентів, формату відповіді та комунікативної ситуації залежить якість навчального матеріалу. Таким чином, формування навичок створення ефективних промтів стає складником професійної компетентності викладача польської мови, а використання ШІ – елементом інноваційної методичної стратегії, спрямованої на розвиток мовленнєвих, комунікативних і міжкультурних компетентностей студентів.

Промти – спеціально сформульовані запити, які дають змогу отримати від моделі очікувану відповідь. Промт є своєрідною командою користувача, що задає параметри і контекст для генерації інформації. Генеративні моделі, такі як ChatGPT, не мають здатності самостійно інтерпретувати потреби користувача, тому точність та ефективність відповіді безпосередньо залежить від чіткості та конкретності сформульованого запиту. Добре продуманий промт повинен поєднувати ясність, точність і стимулювати творчий потенціал як моделі, так і здобувачів освіти, що є особливо важливим на заняттях польської мови, де від студентів вимагається одночасне

опанування лексико-граматичних структур, розвиток комунікативних навичок та креативне використання мови [6].

Використання промтів у навчанні польської мови дає можливість суттєво підвищити ефективність заняття у ЗВО завдяки швидкому генеруванню дидактичних матеріалів, адаптованих до рівня та індивідуальних потреб здобувачів освіти. Завдяки промтам викладач може формувати завдання, що сприяють розвитку мовленнєвої компетентності, моделюванню реальних комунікативних ситуацій, а також стимулюють критичне та творче мислення. Крім того, робота з промтами забезпечує індивідуалізацію навчання, оскільки дає змогу адаптувати зміст і складність завдань під конкретні групи або окремих студентів.

Процес формулювання ефективного промту є самостійним педагогічним інструментом, що вимагає від викладача наукової точності, системного підходу та креативності. Промт повинен бути чітким і конкретним, уникати нечітких формулювань, які можуть призвести до неточних або надмірно загальних відповідей. Особлива увага звертається на деталізацію та контекстуалізацію завдання, включаючи рівень підготовки студентів, цільову аудиторію, комунікативну ситуацію або жанр мовленнєвої діяльності. Крім того, важливим є розбиття складних завдань на серію взаємопов'язаних підзапитів, що дає змогу поступово формувати знання та навички студентів і знижує ризик помилкових або неповних відповідей від ШІ.

Таким чином, промти виконують подвійну функцію, по-перше, вони сприяють ефективній генерації навчальних матеріалів, а по-друге, виступають інструментом розвитку компетентностей студентів, стимулюючи їхню мовну активність, креативність і здатність до самостійного аналізу. Інтеграція промтів у процес навчання польської мови дає змогу створити динамічне, адаптивне та інтерактивне освітнє середовище, де штучний інтелект виступає партнером учителя, а не лише інструментом підтримки. Такий підхід відповідає сучасним вимогам компетентнісного навчання, де важливе поєднання теоретичних знань, практичних умінь і розвитку творчого потенціалу студентів.

Далі у межах нашого дослідження прагнемо розглянути різновиди промтів, які можуть бути застосовані на заняттях польської мови, зокрема зважаючи на їхню методичну ефективність, що дає змогу систематизувати практичні підходи до їх використання у навчальному процесі.

Сучасні технології штучного інтелекту відкривають нові можливості у викладанні іноземних мов на університетському рівні, зокрема польської. Для викладача, який працює зі студентами, добре сформульований промт дає змогу не лише швидко створювати навчальні матеріали, а й адаптувати їх до рівня знань, академічних потреб та специфіки навчальних завдань студентів, стимулювати критичне мислення, комунікативні та креативні навички. Далі більш детально охарактеризуємо деякі типи промтів.

Один із типів промтів – це творчі початкові фрази, які спрямовані на розвиток уяви та креативного письма. Наприклад, завдання можуть виглядати як гачок, щоб змотивувати, зацікавити студентів до вивчення теми: *Nie planowałam o tym mówić, ale..., Nie uwierzysz, co się stało, kiedy..., Nikt o tym nie mówi, ale każdy powinien wiedzieć, Znasz to uczucie, gdy..., Przez całe życie robiłam to źle, ale poznałam sekret..., To jedno zdanie zmieniło moje życie.* Наприклад промт може бути сформульований таким чином: *“Napisz jedno proste, zabawne lub zaskakujące zdanie w czasie przeszłym (A2), które zaczyna się od “Kiedy byłam mała...”, “Wczoraj...” lub “Pewnego dnia...” i nadaje się na start lekcji, tak aby studenci mogli zgadywać szczegóły lub zadawać pytania.* Цей тип промтів розвиває у студентів мовну креативність та уміння формулювати думку, однак може потребувати додаткового контролю та уточнення, щоб відповіді залишалися академічно релевантними.

Особливу увагу в навчанні студентів можна приділити візуальним та інтерактивним промтам. Наприклад, промт: *“Zmień polskie frazeologizmy na zestawy emotikonów. Podaj 10 frazeologizmów w formie emoji, a obok każdej wersji napisz krótki klucz lub wyjaśnienie, co oznacza. Frazeologizmy powinny być popularne i łatwe do odgadnięcia, np. “mieć muchy w nosie”, “kupić kota w worku”* дає змогу студентам розвивати асоціативне мислення та розуміння польської культурної специфіки, проте ефективність такого завдання залежить від попереднього мовного рівня та досвіду студентів із фразеологізмами.

Ігрові та тестові промти також мають велике значення у роботі зі студентами. Так, промт *“Wygeneruj 10 prostych pytań “Kiedy...?” o znane wydarzenia, piosenki, filmy lub osoby, tak aby studenci A1/A2 mogli zgadywać daty lub lata, bez podawania odpowiedzi”* або *“Stwórz 10–15 prostych zdań w czasie przeszłym dla uczniów poziomu A1/A2. Każde zdanie powinno dotyczyć Polski, znanych osób, popkultury, jedzenia lub*

gier komputerowych. Do każdego zdania dodaj informacje, czy jest prawdziwe czy fałszywe” сприяє розвитку аналітичного мислення та академічної дискусії, даючи змогу студентам співставляти факти та формувати обґрунтовані висновки. Недоліком може бути потреба в додатковому контролі достовірності інформації та уникання надмірної спрощеності завдань.

Для розвитку креативності та командної роботи можна застосовувати промти для створення ігор та симуляцій. Наприклад:

Prompt 1 – Gra przygodowa / RPG: “Wygeneruj 20 kreatywnych zadań lub wyzwań do gry planszowej przygodowej...”;

Prompt 2 – Gra quizowa / wiedzy: “Stwórz 20 ciekawych pytań do gry planszowej typu quiz...”;

Prompt 3 – Gra strategiczna / ekonomiczna: “Wymyśl 20 scenariuszy, wydarzeń lub kart akcji do gry planszowej strategicznej...”;

Prompt 4 – Gra towarzyska / imprezowa: “Wygeneruj 20 zadań lub pytań do gry planszowej towarzyskiej...”;

Prompt 5 – Gra logiczna / łamigłówek: “Stwórz 20 łamigłówek, zagadek logicznych lub zadań kreatywnych do gry planszowej...”. Такі промти стимулюють колективне рішення завдань, креативне мислення та логічний аналіз, хоча потребують ретельного підбору складності завдань для студентів різного рівня.

У методології викладання особливе значення мають Zero-Shot i Few-Shot Prompts. Zero-Shot Prompting передбачає надання моделі лише завдання без прикладів, що дає можливість швидко створювати матеріали, але для складних академічних завдань може бути недостатньо точним. Прикладами можуть бути: *“Wygeneruj ćwiczenie polegające na dopasowywaniu słów dla uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A2. Dam Ci listę słów...”* або *“Stwórz karty do odgrywania ról dla uczących się języka polskiego...”.* Few-Shot Prompting, навпаки, використовує 2–5 прикладів бажаного формату відповіді, що дає змогу моделі відтворювати стиль та структуру, наприклад, *“Przekształć zdanie z czasu przeszłego na przyszły. Przykłady: Byłem w sklepie. → Będę w sklepie. Pisała list. → Będzie pisać list”.*

Instruction Prompting передбачає детальні інструкції щодо формату, стилю та обмежень, як у завданні *“Stwórz interaktywne zadanie gramatyczne dla uczniów 6 klasy dotyczące rozpoznawania rodzajów przymiotników...”*, що дає змогу отримати високий рівень контролю над

результатом. Skeleton-of-Thought (SoT) застосовується для поступового створення навчального матеріалу, спочатку формуючи «скелет» заняття чи завдання, а потім заповнюючи його деталями, наприклад: *“FAZA 1 – Szkielet (outline): “Najpierw stwórz szczegółowy szkielet lekcji gramatycznej dla klasy 5. Temat: Składnia zdania pojedynczego. Szkielet powinien zawierać: Cele lekcji (językowe + operacyjne); Wyjaśnienie zagadnienia w 3–5 krokach; Plan aktywnych zadań (min. 6), w tym: 2 zadania interaktywne (quiz, rozsypanka, zagadka, “escape room gramatyczny”, minigra), 1 zadanie problemowe, 1 zadanie kreatywne; Mikroszaryty pracy w parach lub grupach; Propozycję pracy domowej; Mini-rubrykę oceniania (kryteria sukcesu w prostym języku). Po wygenerowaniu tylko szkieletu – zatrzymaj się, a dopiero potem wypełniamy szczegóły”*.

Після першого етапу переходимо до другого *“FAZA 2 – Wypełnienie “Gdy poproszę poleceniem: “Rozwiń szczegóły” – wypełnij cały szkielet: opisz każde ćwiczenie krok po kroku, dodaj przykłady zdań, przedstaw krótkie notatki wizualne, zamieść klucze odpowiedzi (jeśli to potrzebne), zaproponuj alternatywne wersje zadań dla uczniów słabszych i mocniejszych. Styl: jasny, przystępny, metodyczny”*.

Role Prompting, у свою чергу, дає змогу призначити моделі конкретну роль, наприклад: *“Jesteś nauczycielką języka polskiego jako obcego. Proszę stwórz 3 łamańce językowe dla uczących się języka polskiego jako obcego, aby ćwiczyć ich świadomość fonemiczną, wymowę szeregu szumiącego – (sz), (ż), (cz), (dż) Łamańce powinny być zabawne i kreatywne, aby zmotywować uczniów”, або “Jesteś nauczycielką języka polskiego jako obcego. Przygotuj listę i opis pięciu angażujących rozgrzewek, dzięki którym uczący się języka polskiego jako obcego powtórzą daty. Utrzymuj poziom A1”, що сприяє адаптації матеріалу до академічного рівня студентів та розвитку їх професійної комунікативної компетенції.*

Таким чином, системне застосування різних типів промтів у навчанні польської мови на університетському рівні дає змогу поєднати швидкість створення навчальних матеріалів, контроль якості відповідей і стимулювання креативності та аналітичного мислення студентів. Кожен вид промтів має свої специфічні переваги та обмеження, що визначає його педагогічну цінність та ефективність у розвитку мовних та академічних компетенцій.

Висновки. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що використання штучного інтелекту як партнера викладача у процесі навчання польської мови у закладах вищої освіти є методично доцільним і перспективним напрямом модернізації освітнього процесу. Застосування ефективно сформульованих промтів забезпечує оперативне створення дидактичних матеріалів, сприяє індивідуалізації навчання та розширює можливості диференціації завдань відповідно до рівня мовної підготовки студентів.

У ході аналізу встановлено, що різні типи промтів (творчі, візуальні, ігрові, тестові, Zero-Shot, Few-Shot, Instruction Prompting, Skeleton-of-Thought, Role Prompting) виконують не лише допоміжну, а й розвивальну функцію. Вони стимулюють мовленнєву активність студентів, формування лексико-граматичних навичок, розвиток критичного та креативного мислення, а також сприяють поглибленню лінгвокультурної та міжкультурної компетентностей. Водночас ефективність їх використання безпосередньо залежить від методичної підготовки викладача, чіткості формулювання запитів і здатності інтегрувати результати роботи ШІ в структуру заняття.

Отже, промт постає не лише технічним інструментом взаємодії з генеративною моделлю, а й окремим педагогічним засобом, який потребує наукового осмислення та методичної систематизації. Інтеграція ШІ в навчання польської мови повинна здійснюватися з урахуванням принципів компетентнісного підходу, академічної доброчесності та педагогічної доцільності.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого наукового опрацювання потребує розроблення цілісної методики формування промт-компетентності викладачів і студентів-філологів, зокрема створення рекомендацій щодо структури, типології та критеріїв оцінювання ефективності промтів у навчанні польської мови. Актуальним також є вивчення питань педагогічної етики, академічної доброчесності та балансу між автономною роботою студента і використанням ШІ як допоміжного інструменту.

Таким чином, проблематика використання ефективних промтів у навчанні польської мови має значний потенціал для подальших теоретичних і практичних розвідок, що сприятимуть удосконаленню сучасної лінгводидактики та підвищенню якості мовної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андреева М. Роль штучного інтелекту у вивченні іноземної мови студентами закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 12 (232). С. 142–147. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.320502>
2. Головацька Н., Колісниченко Т., Гоменюк О. Використання штучного інтелекту у вивченні англійської мови як другої. *Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Серія: Германська філологія*, 855–856, 2025. С. 31–40. DOI: <https://doi.org/10.31861/gph2025.855-856.31-40>
3. Давидюк А. Р., Марусич О. О., Дерняєва О. В. Штучний інтелект як фактор змін у навчанні іноземних мов: український контекст. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 12. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368>
4. Мартинюк О. Інструменти ШІ у викладанні іноземних мов: переваги і недоліки в українській та зарубіжній практиці. *Comparative Professional Pedagogy*, 2024. 14 (2), С. 65–73. DOI: [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14\(2\)-7](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2024-14(2)-7)
5. Хомик А. Роль штучного інтелекту у процесі вивчення англійської мови майбутніми фахівцями з інформаційних технологій у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 84, том 3, 2025. С. 303–309. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-44>
6. Bednarek A., Pałczyńska A. Wykorzystanie Chat GPT w nauce języków obcych. 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/391672264_Wykorzystanie_Chat_GPT_w_nauce_jezykow_obcych
7. Maziarz M. Sztuczna inteligencja w dydaktyce języków obcych (perspektywa interdyscyplinarna). *Studia Linguistica*. 42. 2023. S. 59–73. DOI: <https://doi.org/10.19195/0137-1169.42.3>

Ранюк О. П.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 01.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 27.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Рябчук Марина Олегівна,
ORCID ID: 0009-0003-5397-0414

викладач мовного відділу
Київський інститут Національної гвардії України

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КУРСАНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ОНЛАЙН-ЗАСТОСУНКІВ

ENHANCING CADETS' COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH THROUGH THE USE OF ONLINE APPLICATIONS

Стаття присвячена проблемі формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів військових закладів вищої освіти в умовах цифровізації навчального процесу. У статті зосереджено увагу на теоретичних засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні іноземних мов, а також на сутності та структурі іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів. У межах дослідження здійснено огляд сучасних тенденцій інтеграції онлайн-застосунків у систему військової освіти з метою підвищення ефективності вивчення англійської мови.

Актуальність статті зумовлена потребою модернізації військової освіти в Україні та формування культури професійної комунікації в умовах цифрової трансформації навчального процесу. Військовослужбовець XXI століття має бути готовим до взаємодії в гібридному середовищі – як офлайн, так і онлайн – із використанням цифрових платформ, відеозв'язку, електронних інформаційних ресурсів. Здатність грамотно й безпечно комунікувати англійською мовою в такому середовищі є важливою передумовою ефективною взаємодії з міжнародними партнерами, підвищення бойової злагодженості підрозділів і зміцнення іміджу силових структур України на міжнародній арені. Водночас у теорії та практиці військової іншомовної підготовки недостатньо дослідженими залишаються педагогічні можливості онлайн-застосунків як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів, що й зумовлює постановку проблеми даної статті.

Проаналізовано теоретичні засади формування іншомовної компетентності в сучасній педагогічній науці. Обґрунтовано педагогічні умови впровадження онлайн-застосунків у навчальний процес, зокрема забезпечення комунікативно-діяльнісного підходу, створення інтерактивного навчального середовища, використання автентичних матеріалів і цифрових платформ (Quizlet, Kahoot, BBC Learning English, YouGlish). Запропоновано модель технології формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів у процесі інтеграції онлайн-застосунків під час вивчення англійської мови, що поєднує аудиторну, позааудиторну та самостійну роботу.

У статті подано результати педагогічного експерименту, проведеного на базі Київського інституту Національної гвардії України, що підтверджують ефективність розробленої методики. Встановлено, що інтеграція онлайн-застосунків у поєднанні з комунікативно-діяльнісним підходом сприяє підвищенню рівня володіння англійською мовою, розвитку навичок говоріння та аудіювання, зростанню навчальної мотивації та активізації професійного іншомовного спілкування курсантів.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, онлайн-застосунки, цифрові технології, військова освіта, комунікативно-діяльнісний підхід, інтерактивне навчання.

The article addresses the development of foreign language communicative competence among cadets in military higher education. The focus is on the digitalization of education. It covers the theoretical basis of using information and communication technologies in language teaching. It also examines the structure and essence of cadets' communicative competence. The study overviews trends in using online applications to improve English learning in the military.

The relevance of the article is determined by the need to modernize military education in Ukraine and to cultivate a culture of professional communication in the context of digital transformation. A 21st-century military professional must be prepared for interaction in a hybrid environment – both offline and online – using digital platforms, video communication, and electronic information resources. The ability to communicate competently and safely in English in such an environment is a prerequisite for effective interaction with international partners, increasing the operational coherence of units, and strengthening the international image of Ukraine's security forces. At the same time, the pedagogical potential of online applications as a means of developing cadets' foreign language communicative competence remains insufficiently explored, which defines the problem addressed in this article.

The article analyzes the theoretical foundations of foreign language competence development in contemporary pedagogical science. Pedagogical conditions for the integration of online applications into the educational process are justified, including the implementation of a communicative-activity approach, the creation of an interactive learning environment, and the use of authentic materials and digital platforms (Quizlet, Kahoot, BBC Learning

English, YouGlish). A model for the technology of developing cadets' foreign language communicative competence through the integration of online applications in English language learning is proposed, combining classroom, extracurricular, and independent work.

The article presents the results of a pedagogical experiment conducted at the Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine, which confirms the effectiveness of the proposed methodology. It was found that the integration of online applications combined with the communicative-activity approach contributes to an increase in English proficiency, the development of speaking and listening skills, growth in learning motivation, and the activation of professional foreign language communication among cadets.

Key words: foreign language communicative competence, online applications, digital technologies, military education, communicative-activity approach, interactive learning.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану особливої значущості набуває проблема ефективної іншомовної підготовки майбутніх офіцерів, адже володіння англійською мовою є необхідною складовою професійної компетентності військовослужбовця. Це пов'язано не лише з потребою у міжнародній взаємодії в межах міжнародних місій, спільних навчань і операцій під егідою НАТО, а й з необхідністю роботи з технічною документацією, аналітичними матеріалами, наказами чи протоколами, що публікуються англійською мовою. Так, комунікативна компетентність курсантів стає не просто освітньою метою, а елементом професійної безпеки та ефективності діяльності військових підрозділів.

Розвиток цифрових технологій відкрив нові можливості для вдосконалення процесу навчання іноземних мов. Онлайн-застосунки, зокрема Quizlet, Duolingo, Kahoot, BBC Learning English, Google Classroom, Zoom, Padlet, VoiceThread, забезпечують інтерактивність, індивідуалізацію та безперервність навчання, створюють умови для моделювання реальних професійних ситуацій, активізують комунікативну діяльність і сприяють підвищенню мотивації курсантів. Водночас більшість традиційних методик, що застосовуються у військових закладах вищої освіти, все ще залишаються орієнтованими на репродуктивне засвоєння матеріалу, що не повною мірою відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства. Саме тому актуальним є пошук нових підходів, які б поєднували класичну педагогіку з інноваційними цифровими засобами, забезпечуючи розвиток практичних мовних умінь і комунікативної компетентності курсантів.

Використання онлайн-застосунків у процесі формування комунікативної компетентності має ще одну перевагу. Воно сприяє створенню гнучкого навчального середовища, у якому курсанти можуть розвивати мовні навички не лише під час занять, а й самостійно. Описаний підхід відповідає сучасним принципам неперервної освіти, формує вміння самостійно планувати

та контролювати власну навчальну діяльність, а також розвиває критичне мислення, креативність і здатність до самоорганізації, що надзвичайно важливо для військових фахівців, оскільки їхня майбутня діяльність потребує високого рівня самодисципліни, гнучкості мислення й уміння швидко адаптуватися до нових умов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності посідає важливе місце в сучасних педагогічних, психологічних і лінгводидактичних дослідженнях. У контексті компетентнісного підходу комунікативна компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що поєднує мовні знання, уміння й навички з готовністю ефективно діяти в різних соціальних і професійних ситуаціях. На думку І. В. Ковальчука (2010), саме комунікативна компетентність є однією з ключових соціально-психологічних характеристик сучасного фахівця, зокрема курсанта закладу вищої освіти зі специфічними умовами навчання [1, с. 103].

У працях Т. Д. Щербаня (2002) комунікативна компетентність трактується як якісна характеристика спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію, взаєморозуміння та досягнення спільної мети [2]. Дослідники наголошують на її багатокомпонентній структурі, яка включає когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та емоційно-вольовий компоненти. Такий підхід дозволяє розглядати комунікативну компетентність не лише як мовну здатність, а як комплексну професійну характеристику особистості.

Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх військовослужбовців висвітлено у працях І. М. Ребрія (2018), який підкреслює важливість орієнтації мовної підготовки на реальні професійні потреби військових, зокрема здатність до оперативного, точного та етичного спілкування англійською мовою у службових ситуаціях [3]. У цьому контексті комунікативна компетентність розглядається як складова професійної готовності та чинник ефективності діяльності військових підрозділів.

Окрему групу наукових праць становлять дослідження, присвячені використанню сучасних освітніх і цифрових технологій у процесі вивчення іноземних мов. Так, О. Г. Шестель (2025) та О. А. Старинець (2025) обґрунтовують доцільність застосування дистанційних і онлайн-технологій як засобу активізації комунікативної діяльності здобувачів вищої освіти, розвитку навичок усного мовлення, аудіювання та міжособистісної взаємодії в іншомовному середовищі [4]. Дослідники зазначають, що онлайн-застосунки створюють умови для моделювання реальних комунікативних ситуацій та сприяють підвищенню навчальної мотивації.

Проблеми іншомовної підготовки у вищих військових навчальних закладах також розглядаються у працях О. В. Щерби (2013) та В. Ю. Желіска (2013), які аналізують можливості інтенсивних методів навчання іноземних мов у військовій освіті [5]. Автори підкреслюють необхідність поєднання традиційних підходів із сучасними технологіями для досягнення практичної спрямованості мовної підготовки та розвитку комунікативних умінь курсантів.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, присвячених теоретичним аспектам комунікативної компетентності та використанню цифрових технологій у навчанні іноземних мов, педагогічні можливості онлайн-застосунків саме як системного засобу формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів військових закладів вищої освіти залишаються недостатньо висвітленими. Це зумовлює необхідність подальших досліджень у напрямі розроблення та впровадження моделей інтеграції онлайн-застосунків у процес вивчення англійської мови з урахуванням специфіки військової професійної підготовки.

Предмет – педагогічні умови, методи та технології формування іншомовних комунікативних компетентностей курсантів не філологічного профіля у закладах військової освіти за допомогою онлайн-застосунків на прикладі Київського інституту Національної гвардії України.

Об'єкт – процес формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів не філологічного профіля у закладах військової освіти.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання онлайн-застосунків у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів не філологічного профіля військового закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Історично методика викладання англійської мови пройшла кілька етапів розвитку, що зумовлювало зміну освітніх пріоритетів і підходів до формування мовних умінь. Починаючи з XIX століття, у мовній освіті домінував граматико-перекладний метод, основною метою якого було читання та переклад текстів, засвоєння лексико-граматичних правил і розвиток аналітичного мислення. Водночас усне мовлення та аудіювання залишалися поза фокусом навчання, що істотно обмежувало можливості практичного використання мови як засобу спілкування [6, с. 133].

У середині XX століття пріоритети мовної освіти змістилися в бік розвитку усного мовлення та навичок аудіювання, що сприяло поширенню аудіолінгвального методу. Його основу становили багаторазове слухання й відтворення мовних зразків, що дозволяло формувати правильну вимову, інтонацію та автоматизовані граматичні навички. Водночас механічний характер вправ і орієнтація на шаблонні мовні структури істотно обмежували комунікативний потенціал цього підходу [7, с. 60].

Наприкінці XX – на початку XXI століття в умовах розвитку гуманістичної педагогіки та міжкультурної комунікації провідним став комунікативний підхід, орієнтований на формування здатності використовувати англійську мову в реальних життєвих і професійних ситуаціях. Його ключовими характеристиками є активна участь здобувачів освіти, моделювання автентичних комунікативних ситуацій, робота в парах і групах, обговорення актуальних тем, що сприяє розвитку мовленнєвої та соціокультурної компетентності [6, с. 133; 7, с. 60].

Сучасні умови функціонування вищої освіти, особливо в немовних і технічних закладах, актуалізують проблему вибору ефективного підходу до викладання англійської мови. Такий вибір передбачає врахування освітніх стандартів, професійних потреб здобувачів освіти, мотиваційних чинників і специфіки майбутньої діяльності. Як зазначає О. Матвіяс, сучасне навчання іноземної мови орієнтується насамперед на розвиток іншомовної комунікативної компетентності, що включає не лише мовні знання, а й уміння міжкультурної взаємодії, аргументації та презентації інформації іноземною мовою [8, с. 78–79].

У сучасній методиці поширення набули діяльнісний підхід, ESP/CLIL-методики, проєктне та змішане навчання (blended learning), які дозволяють поєднати академічну підготовку

з практичною спрямованістю навчання. Змішане навчання забезпечує гнучке поєднання аудиторної та онлайн-роботи, сприяє індивідуалізації освітнього процесу та підвищенню навчальної мотивації здобувачів освіти.

Цифровізація освіти суттєво розширила методичний інструментарій викладача англійської мови та зумовила активне впровадження інтерактивного навчання як одного з ключових принципів сучасної іншомовної освіти. Інтерактивність передбачає активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та поєднання засвоєння навчального матеріалу з комунікативною діяльністю. У навчанні іноземних мов вона набуває особливої значущості, адже спілкування виступає не лише засобом, а й основною метою навчання. Такий підхід забезпечує формування мовленнєвих умінь у тісному зв'язку із соціально-емоційною взаємодією в навчальній групі, що охоплює когнітивний і міжособистісний рівні комунікації [9, с. 61–62].

Використання інтерактивних платформ і онлайн-застосунків (Quizlet, Kahoot, Mentimeter, BBC Learning English тощо) забезпечує активну мовленнєву практику, оперативний зворотний зв'язок і доступ до автентичних навчальних матеріалів. Мультимедійний контент, зокрема відео, подкасти та онлайн-курси, сприяє розвитку навичок аудіювання й вимови, а елементи гейміфікації підвищують зацікавленість і залученість студентів до навчального процесу.

Важливе місце в сучасній мовній освіті посідає дистанційне навчання, що ґрунтується на використанні онлайн-платформ і телекомунікаційних засобів для організації інтерактивної взаємодії між викладачем і студентами. Дослідники наголошують, що його ефективність зростає за умови створення навчальних онлайн-спільнот, у межах яких відбувається обмін досвідом, співпраця та спільне розв'язання комунікативних завдань [10, с. 1–2; 11, с. 20–22; 53, с. 304; 12, с. 128].

У цьому контексті особливої актуальності набуває використання онлайн-застосунків у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів. Цифрові інструменти створюють сприятливі умови для розвитку міжкультурної компетентності, подолання комунікативних бар'єрів і формування навичок ефектної взаємодії в іншомовному середовищі, дозволяють моделювати реальні професійні ситуації спілкування, забезпечують змінність ролей мовця і слухача та підтримують активний зворотний зв'язок.

Залежно від дидактичного призначення онлайн-застосунки, що використовуються у процесі формування комунікативної компетентності курсантів, доцільно поділити на кілька груп. До інструментів розвитку писемного мовлення та академічного письма належать сервіси спільної роботи з текстами й автоматизованого мовного аналізу, зокрема Google Docs і Grammarly. Використання Google Docs уможливує колективне створення, редагування та коментування текстів у режимі реального часу, що сприяє розвитку аргументованого письма, навичок академічної дискусії, взаємної корекції та відповідальності за спільний результат [13, с. 253]. Grammarly забезпечує індивідуалізований зворотний зв'язок щодо граматики, лексики та стилю, формуючи навички самоконтролю й самокорекції письмових робіт.

Інструменти для розвитку усної комунікації та аудіювання представлені відеоконференційною платформою Zoom, що створює умови для організації онлайн-дискусій, рольових ігор, групових занять і проєктної роботи. Використання подібної платформи дозволяє курсантам практикувати усне мовлення в реальному часі, удосконалювати вимову, інтонацію та навички професійного діалогу, а також формувати культуру іншомовного спілкування в цифровому середовищі [18].

Окрему групу становлять платформи для колективної та творчої взаємодії, зокрема Padlet і VoiceThread. Padlet забезпечує створення спільного навчального простору для обміну ідеями, організації мозкових штурмів і групових проєктів, сприяючи розвитку ініціативності та командної взаємодії [15]. VoiceThread поєднує говоріння, аудіювання та письмо в межах мультимедійних обговорень, формуючи вміння аргументовано висловлювати власну позицію та підтримувати академічний діалог [17].

До інструментів розвитку лексичної та творчої компетентності належать Quizlet і Storybird. Quizlet є ефективним засобом засвоєння професійної та загальномовної лексики завдяки цифровим карткам і гейміфікованим режимам навчання [16]. Storybird, поєднуючи текст і візуальний контент, сприяє розвитку творчого письма, уяви та формуванню індивідуального стилю мовлення [14].

Слід зазначити, що добір онлайн-застосунків у межах даного дослідження зумовлений не їх кількістю чи популярністю, а функціональною відповідністю дидактичним завданням формування іншомовної комунікативної компетентності

курсантів. Кожен із використаних цифрових інструментів виконує чітко визначену педагогічну функцію та спрямований на розвиток конкретних компонентів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма), а також мотиваційного, соціокультурного й стратегічного компонентів комунікативної компетентності. Таким чином, онлайн-застосунки розглядаються не як допоміжні технічні засоби, а як інтегровані елементи цілісної методичної системи, що забезпечує поетапне та системне формування професійно орієнтованої іншомовної комунікації майбутніх офіцерів.

Одним із прикладів впровадження таких підходів є Київський інститут Національної гвардії України – державний військовий заклад вищої освіти, підпорядкований Міністерству внутрішніх справ. Інститут готує офіцерські кадри за спеціальностями «Державна безпека», «Військове управління», «Забезпечення військ» та «Правоохоронна діяльність», адаптуючи освітні програми до стандартів НАТО та сучасних вимог оборонного сектору.

Мовна підготовка курсантів має професійно орієнтований характер, спрямований на оволодіння військовою термінологією, міжнародною комунікацією та роботою з іноземним озброєнням. Політика закладу передбачає збільшення академічних годин та факультативних курсів, використання дистанційних і змішаних форматів навчання, інтеграцію автентичних англійських матеріалів (стандарту НАТО, технічні інструкції, відео з бойової підготовки) та розвиток позааудиторної практики через Speaking Club і Command English Day.

Матеріально-технічна база інституту включає мовні лабораторії, мультимедійні класи, електронні бібліотеки та інтерактивні платформи (Quizlet, LearningApps, Kahoot!, BBC Learning English, YouGlish, Google Classroom). Проте практичне використання цих ресурсів залишається обмеженим: цифрові платформи та позааудиторна практика функціонують не на повну потужність, а викладачі часто працюють за традиційними методиками.

На основі виявлених проблем і позитивних чинників сучасного викладання англійської мови у Київському інституті НГУ було проведено педагогічний експеримент, а саме розроблена модель формування комунікативної компетентності курсантів із використанням онлайн-застосунків. Експеримент дав змогу перевірити, наскільки інтеграція сучасних цифрових інструментів у класичний комунікативний підхід підвищує рівень володіння англійською мовою, формує

професійно-мовні навички та стимулює активну участь курсантів у навчальному процесі.

Центральним елементом даної моделі є курсант як активний суб'єкт навчання, який опановує мову через дію, взаємодію та вирішення комунікативних завдань. Викладач у свою чергу виконує функцію фасилітатора: організовує освітній простір, добирає цифрові ресурси, координує групову роботу та забезпечує зворотний зв'язок, створюючи умови для автономного розвитку мовних навичок.

Основою педагогічного впливу є інтерактивність і ситуативність, реалізовані через автентичні відео-, аудіо- та текстові матеріали військової тематики, інтерактивні платформи (Kahoot!, Quizlet, Fluentize, Padlet) та симуляційні кейси, що відтворюють реальні умови військової служби.

Модель передбачає етапність навчального процесу за схемою Presentation–Practice–Production (PPP):

- Presentation – знайомство курсантів із новою лексикою та граматичними структурами через відео, цифрові презентації або подкасти в професійному контексті.
- Practice – відпрацювання матеріалу на онлайн-платформах (Quizlet, LearningApps, Google Classroom) із фокусом на лексику, граматику та вимову.
- Production – застосування мови у змодельованих службових ситуаціях: переговори, складання наказів і звітів, обговорення бойових сценаріїв.

Модель інтегрує п'ять взаємопов'язаних елементів: фасилітаторську роль викладача, комунікативну активність курсантів, ситуативно-професійний контент, інтерактивні цифрові засоби та поетапну організацію навчання. Вона забезпечує системний розвиток комунікативної, професійно-мовної та цифрової компетентності курсантів, підвищує ефективність навчання та формує готовність до професійної діяльності у військовому середовищі.

Педагогічний експеримент було проведено з метою перевірки ефективності розробленої моделі формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів Київського інституту НГУ шляхом інтеграції онлайн-застосунків та інтерактивних форм навчання. В експерименті взяли участь 48 курсантів II курсу факультету службово-бойової діяльності, поділених на експериментальну (ЕГ, 24 особи) та контрольну групу (КГ, 24 особи). Обидві групи мали приблизно однаковий початковий рівень володіння англійською (B1–B2 за CEFR).

Обидві групи навчалися за програмою дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», проте у ЕГ було впроваджено авторську методику, що включала:

- інтеграцію онлайн-платформ (Quizlet, LearningApps, Kahoot!, BBC Learning English, YouGlish, Google Classroom);
- проведення занять у форматі Speaking Club;
- участь у тематичних інтерактивних заходах типу Command English Day;
- рольові ігри та ситуативні кейси на військову тематику.

Заняття проводилися у змішаному форматі (аудиторно та дистанційно) протягом 5 місяців (навчальний семестр), включаючи 40 аудиторних і 10 позааудиторних занять. Викладачі виступали фасилітаторами: організовували середовище для самостійного пошуку, моделювали комунікативні ситуації та координували групову роботу.

Оцінювання результатів проводилося на констатувальному та контрольно-узагальнювальному етапах із використанням кількох інструментів. Зокрема, застосовувалися тести на лексико-граматичну правильність, розуміння аудіо- та письмових текстів, усне й письмове мовлення. Крім того, проводилося анкетування щодо мотивації та використання цифрових ресурсів, а також спостереження і заповнення карток оцінювання активності на заняттях, участі у Speaking Club та рольових іграх.

За підсумками тестування середній рівень іншомовної компетентності у контрольній групі (КГ) підвищився з 69,4 до 75,1 бала, що становило приріст 5,7 пунктів. У експериментальній групі (ЕГ) середній бал зріс із 70,1 до 82,3, що відповідало значному приросту 12,2 пунктів.

Рівень володіння англійською мовою за шкалою CEFR у експериментальній групі показав наступні зміни: частка курсантів з рівнем B2 зросла до 70,8% (+33,3%), B1 зменшилася до 25% (-25%), а A2 склала 4,2% (-8,3%). У контрольній групі рівень B2 підвищився до 45,8% (+12,5%), B1 знизився до 41,7% (-12,5%), а A2 залишався на рівні 12,5%.

Щодо сформованості комунікативних умінь, експериментальна група демонструвала значно кращі показники: Speaking – 4,3 проти 3,2 у КГ, Listening – 4,2 проти 3,5, Reading – 4,4 проти 3,8, Writing – 4,1 проти 3,3.

Мотиваційний компонент також показав помітні відмінності. Експериментальна група продемонструвала вищу зацікавленість у предметі (88 балів проти 68 у КГ), більш активне

самостійне використання ресурсів (85 проти 55) та більшу задоволеність заняттями (90 проти 62).

Під час експерименту курсанти ЕГ частіше брали ініціативу у дискусіях, активно застосовували професійну лексику та проявляли впевненість у рольових завданнях. 80% курсантів ЕГ регулярно користувалися онлайн-ресурсами, такими як Quizlet і LearningApps, що корелювало з покращенням результатів тестів. Завдяки кейсам на військову тематику курсантам ЕГ легше давалися ситуативні діалоги та підготовка коротких звітів. Покращення навичок аудіювання та усного мовлення спостерігалося у 79% курсантів ЕГ та у 54% КГ. Крім того, 83% курсантів ЕГ зазначили підвищення цікавості та структурованості навчання за допомогою інтерактивних онлайн-інструментів, у контрольній групі аналогічний показник склав 58%.

Таким чином, результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність розробленої моделі. Інтеграція онлайн-застосунків та інтерактивних методів навчання дозволила експериментальній групі значно збільшити середній приріст мовної компетентності, підвищити частку курсантів із рівнем B2, покращити комунікативну активність, впевненість у мовленні та мотивацію до самостійного навчання, а також сформувати професійно-мовну адекватність і здатність діяти у реалістичних службових ситуаціях.

Отримані дані свідчать про доцільність масштабування методики на інші групи курсантів та інтеграції її у програму військових закладів вищої освіти, оскільки вона забезпечує системний розвиток комунікативної, професійно-мовної та цифрової компетентності курсантів.

Висновки. За результатами проведеного дослідження досягнуто мети роботи – теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність використання онлайн-застосунків у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів військового закладу вищої освіти.

По-перше, було здійснено теоретичний аналіз наукових джерел із проблеми формування іншомовної комунікативної компетентності. Уточнено сутність цього поняття як інтегрованої характеристики мовної особистості військовослужбовця, що охоплює мовні, мовленнєві, соціокультурні, стратегічні та професійні компоненти. Встановлено, що у військовій освіті іншомовна компетентність має специфічне спрямування – здатність до ефективного іншомовного спілкування в умовах професійних, командних та

міжкультурних ситуацій, які виникають у діяльності сучасних офіцерів.

По-друге, досліджено сучасний стан використання цифрових технологій у процесі викладання англійської мови у військових ЗВО. Виявлено, що, попри офіційне декларування цифрової трансформації освіти, реальний рівень інтеграції онлайн-інструментів залишається недостатнім. Викладачі рідко використовують сучасні платформи, а цифрові ресурси обмежуються мультимедійними презентаціями або окремими тестами. Водночас окремі педагоги демонструють позитивний досвід застосування сервісів Quizlet, Kahoot, LearningApps, BBC Learning English, YouGlish для збагачення лексики, розвитку навичок аудіювання та стимулювання мотивації курсантів.

По-третє, визначено та обґрунтовано педагогічні умови результативної інтеграції онлайн-застосунків у навчальний процес військового ЗВО, серед яких:

- орієнтація навчання на комунікативно-діяльнісний підхід;
- створення цифрового навчального середовища, що підтримує взаємодію курсантів і викладача;
- використання автентичних військово-професійних матеріалів;
- залучення інтерактивних форм роботи (Speaking Club, командні завдання, ситуативні кейси);
- поєднання аудиторної, позааудиторної та самостійної діяльності за допомогою цифрових ресурсів.

По-четверте, розроблено модель технології формування іншомовної комунікативної компетентності, яка передбачає використання онлайн-застосунків як ключових засобів навчання. Модель включає цільовий, змістовий, процесуальний

і результативний компоненти. Вона поєднує методи ситуативного навчання, рольових ігор, проблемних завдань, інтерактивних опитувань, гейміфікації, а також елементи саморефлексії через чек-листи та тести самооцінювання.

По-п'яте, у ході педагогічного експерименту, проведеного на базі Київського інституту Національної гвардії України, перевірено ефективність авторської методики. У дослідженні взяли участь 48 курсантів II курсу, які були розподілені на контрольну та експериментальну групи. Упродовж навчального циклу експериментальна група навчалася за вдосконаленою програмою з активним використанням онлайн-застосунків. Для контролю ефективності методики застосовано тести (вхідний і підсумковий), анкетування, спостереження та картки оцінювання.

Результати експерименту підтвердили дієвість розробленої методики. Частка курсантів експериментальної групи, які досягли рівня B2 за шкалою CEFR, зросла з 37,5% до 70,8%, тоді як у контрольній групі – лише до 45,8%. Середній бал підвищився з 70,1 до 82,3. Покращення зафіксовано у всіх компонентах комунікативної компетентності: зросли показники аудіювання, говоріння, лексико-граматичної точності та впевненості у спілкуванні. Водночас відзначено зростання навчальної мотивації курсантів, їхньої активності на заняттях і позитивного ставлення до використання цифрових технологій.

Таким чином, гіпотеза дослідження підтвердилася: використання онлайн-застосунків у поєднанні з комунікативно-діялісним підходом сприяє підвищенню рівня іншомовної комунікативної компетентності курсантів, активізує пізнавальну діяльність і створює умови для ефективного самостійного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Галацин К., Хом'як А. Інтерактивні технології формування комунікативної культури майбутніх фахівців у процесі вивчення англійської мови: навч.-метод. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 160 с.
2. Канюк О. Л. Сучасні підходи до іншомовної освіти майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38). С. 130–133.
3. Ковальчук І. В. Комунікативна компетентність як соціально-психологічна характеристика особистості. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. Вип. 15. С. 103–110.
4. Комар О. Традиційні та сучасні методи викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. С. 1–3. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/137.pdf> (дата звернення: 11.01.2026).
5. Матвіяс О. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2023. Вип. 4. С. 77–85.
6. Медвідь Н. С., Дацьо О. Г. Роль цифрових технологій у формуванні комунікативної компетентності майбутніх філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 69, Т. 1. С. 251–256.
7. Ребрій І. М. Сучасні методи навчання англійської мови для військових потреб. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2018. Вип. 1 (55). С. 180–183.

8. Решитько А. Д. Сучасні підходи до викладання англійської мови: інтерактивність та інновації. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79, Т. 2. С. 59–62.
9. Шестель О. Г., Старинець О. А. Формування комунікативних навичок у здобувачів вищої освіти сфери послуг і харчування під час вивчення іноземних мов: використання технологій дистанційного навчання. *Інновації та технології в сфері послуг і харчування*. 2025. № 1 (15). С. 41–44.
10. Щерба О. В., Желіско В. Ю. Інтенсивний метод вивчення іноземної мови у вищих військових навчальних закладах України: міф чи реальність? *Наукові записки Національного університету "Острозька академія": науковий журнал. Серія "Філологія"*. 2013. Вип. 60. С. 326–328.
11. Щербан Т. Д. Компетентність – якісна характеристика спілкування. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка, АПН України / за ред. С. Д. Максименко. Київ: Гнозис, 2002. Т. 4. С. 327–332.
12. Burns M. Creating online communities of practice. *Journal of Staff Development*. 2010. Vol. 3, № 1. P. 18–23.
13. Herrington A., Herrington J., Kervin L., Ferry B. The design of an online community of practice for beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2015. Vol. 6, № 1. P. 120–132.
14. Storybird. URL: <https://storybird.com/> (дата звернення: 11.01.2026)
15. Padlet. URL: <https://padlet.com/> (дата звернення: 11.01.2026)
16. Quizlet. URL: <https://quizlet.com/> (дата звернення: 11.01.2026)
17. VoiceThread. URL: <https://voicethread.com/> (дата звернення: 11.01.2026)
18. Zoom. URL: <https://www.zoom.com/> (дата звернення: 11.01.2026)

Рябчук М. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 11.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Товт Валерій Адальбертович,

ORCID ID: 0000-0001-5421-9460

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії та методики фізичної культури

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ MGSC НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

EXPEDIENCY OF USING THE MGSC METHODOLOGY IN PHYSICAL CULTURE LESSONS IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

В статті розглянуто важливі проблеми сучасної фізкультурної освітньої галузі України, зокрема шляхи впровадження компетентнісної моделі навчання, направленої на особистісний розвиток учня, його здатності до творчого використання свого фізичного і інтелектуального потенціалу. Актуальність дослідження пояснюється необхідністю обґрунтування та перевірки ефективності методики MGSC у системі шкільного фізичного виховання. Показано, що фізична культура в умовах Нової української школи є важливим фактором соціалізації особистості, формування здорового способу життя, розвитку креативних якостей та комунікативних спроможностей учнів. Однак практика проведення уроків фізичної культури демонструє наявність низки протиріч між новими освітніми реформами та загальноприйнятими підходами до організації рухової активності. Зокрема, спостерігається недостатня вмотивованість учнів до занять фізичною культурою, застосування здебільшого алгоритмічних форм навчання та обмеженість у використанні ігрових форм і елементів спорту. Вказується доцільність впровадження прогресивних педагогічних технологій, які би поєднували рухову, ігрову, спортивну та творчу активність в єдиній системі фізичного виховання закладу освіти. У цьому контексті впровадження методики MGSC виглядає перспективним напрямком модернізації системи шкільного фізичного виховання. Було встановлено, що її використання на уроках фізичної культури забезпечує комплексний розвиток фізичного, мотиваційного і творчого потенціалу учнів. Доведено, що вказана методика є більш прогресивною порівняно з загальноприйнятими підходами до шкільного фізичного виховання. Її можна легко змінювати, адаптуючи до освітнього середовища. У перспективі нові модифікації цієї методики здатні покращити фізичну підготовленість та мотиваційно-ціннісну орієнтацію учнів.

Ключові слова: рух, ігри, спорт і креативність (MGSC), уроки фізичної культури, Нова українська школа.

The article considers important problems of the modern physical education sector in Ukraine, in particular, ways to implement a competency-based model of learning aimed at developing the student's personality, their ability to creatively use their physical and intellectual potential. The relevance of the study is explained by the need to substantiate and verify the effectiveness of the MGSC methodology in the school physical education system. It is shown that physical culture in the conditions of the New Ukrainian School is an important factor in the socialization of the personality, the formation of a healthy lifestyle, the development of creative qualities and communicative abilities of students. At the same time, the practical implementation of physical culture lessons demonstrates the presence of contradictions between new educational reforms and traditional approaches to the organization of motor activity. In particular, there is a lack of motivation of students to engage in physical education, the use of mostly algorithmic forms of learning and limited use of outdoor games. The need for the introduction of progressive pedagogical technologies that would combine motor game, sports and creative activity into a single system of school physical education is indicated. In this context, the introduction of the MGSC methodology looks like a promising direction for the modernization of physical education. It was found that its use in physical education lessons ensures the comprehensive development of the physical, motivational and creative potential of students. It is proven that the methodology is better than traditional approaches to school physical education. It can be easily changed, adapting to the educational environment. In the future, new modifications can improve the physical fitness, motivation, creativity and social activity of students.

Key words: Movement, Games, Sports and Creativity (MGSC), physical culture lessons, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Одним з напрямів учня, його здатність до творчого використання сучасної реформи шкільної освіти в Україні свого фізичного та інтелектуального потенціалу. Реформа шкільної освіти зорієнтоване є впровадження компетентнісної моделі навчання, яка забезпечує розвиток особистості на формування ключових життєво важливих

компетентностей, здатності до нестандартної поведінки та творчої діяльності. У цьому контексті фізична культура в умовах Нової української школи (НУШ) розглядається не лише як засіб фізичного розвитку учнів. Вона ще виконує важливу функцію соціалізації особистості, формування здорового способу життя, розвитку креативних підходів до вирішення проблем та розвитку комунікативних спроможностей. Однак практика проведення уроків фізичної культури виявляє низку суперечностей між вимогами нових освітніх реформ та загальноприйнятими підходами до організації рухової активності. Зокрема, фіксується тенденція зростання пасивності та погіршення вмотивованості учнів до занять фізичною культурою. Спостерігається обмеженість у виборі ігрових та евристичних методів роботи та застосування здебільшого алгоритмічних форм навчання. Усе це не сприяє реалізації вимог щодо компетентнісного підходу. Також існує потреба впровадження прогресивних педагогічних технологій, які б поєднували рухову ігрову, спортивну та творчу діяльність у єдину систему шкільного фізичного виховання. У цьому сенсі впровадження методики MGSC (Рух, ігри, спорт, креативність) вбачається одним із перспективних шляхів реформування фізичного виховання. Проте, попри фактичний потенціал цієї технології, її педагогічні можливості в умовах Нової української школи залишаються ще недостатньо вивченими. Отже актуальність дослідження зумовлена необхідністю обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності застосування методики MGSC у системі шкільного фізичного виховання в умовах НУШ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема вдосконалення методології фізичного виховання в умовах Нової української школи активно вивчається вітчизняними та зарубіжними науковцями, які звертають увагу на необхідність впровадження новітніх методик навчання, інтеграції ігрових, спортивних і творчих форм діяльності, які вважаються дієвими інструментами формування ключових компетентностей учнів [2, с. 144; 6, с. 94]. Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням ролі рухової активності та спортивних ігор у фізичному й інтелектуальному розвитку дітей. Науковці підкреслюють, що фізичні вправи та спортивні ігри є ефективним засобом розвитку фізичних здібностей. Організована рухова активність також сприяє соціалізації й когнітивному розвитку учнів. Аналогічні висновки містяться у працях,

присвячених використанню рухливих ігор, які розглядаються науковцями як важливий чинник формування рухових навичок і розвитку фізичних якостей школярів [6, с. 93; 7, с. 49].

У працях українських дослідників значну увагу приділено питанням компетентнісного підходу у підготовці вчителів до роботи в умовах освітніх реформ. Зокрема, доведено, що розвиток професійних компетентностей учителя фізичної культури є ключовою умовою реалізації ідей НУШ, а впровадження спеціальних програм підвищення кваліфікації вчителів сприяє істотному зростанню рівня їхньої готовності до інноваційної діяльності [4, с. 37; 5, с. 28]. У багатьох публікаціях підкреслюється значення ігрових методів едьютейнменту та гейміфікації у фізичному вихованні як засобу підвищення мотивації та соціальної активності дітей. Так, розроблені методики використання рухливих ігор демонструють позитивний вплив на формування соціальних компетентностей, психоемоційного клімату та поведінкових характеристик учнів. Встановлено, що впровадження інтерактивних методів й інноваційних технологій у фізичне виховання сприяє зростанню зацікавленості учнів, розвитку необхідних компетентностей та формуванню навичок командної роботи [3, с. 119; 6, с. 94]. Важливим напрямом досліджень вважається аналіз педагогічної ефективності спортивно-масових заходів і нетрадиційних форм організації рухової діяльності. Результати низки експериментів підтверджують позитивний вплив сучасних форм змагань, рухливих ігор і естафет, що сприяють покращенню спортивної підготовленості учнів і підвищенню їх мотивації до занять фізичною культурою [7, с. 48].

У деяких роботах вказується на виняткову необхідність формування у сучасного вчителя педагогічної майстерності через використання спортивних ігор та інтерактивних методів навчання, що відповідає сучасним викликам у фізкультурній освітній галузі. Водночас дослідження результатів впровадження концепції НУШ в освітній процес, демонструють виняткові можливості засобів фізичного виховання і спорту у формуванні життєво важливих компетентностей в учнів [1, с. 179].

Таким чином аналіз наукових джерел свідчить, що поєднання рухової, ігрової, спортивної та інтелектуальної діяльності має значні переваги і відповідає сучасним освітнім тенденціям. Проте більшість досліджень зосереджені на окремих елементах системи шкільного фізичного

виховання, тоді як комплексний підхід, що поєднує рухову активність, ігрову діяльність, і спорт у межах єдиної методики (MGSC), залишається недостатньо обґрунтованим у контексті Нової української школи.

Мета статті. Перевірки ефективності використання методики MGSC на уроках фізичної культури, яка поєднує творчий підхід, ігрові технології, елементи спорту та креативні форми рухової діяльності у контексті Нової української школи.

Методи дослідження. Аналіз та узагальнення інформації літературних джерел для обґрунтування актуальності та проблеми дослідження; педагогічне спостереження за організацією уроків фізичної культури з метою дослідження методів навчання; експертна оцінка показників мотивації учнів до занять руховою активністю, розвитку креативних здібностей та соціальних компетентностей; педагогічний експеримент для перевірки ефективності методики MGSC, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. З метою перевірки ефективності методики MGSC, в якій поєднуються рухова діяльність, ігри, елементи спорту та креативність на уроках фізичної культури, проведено педагогічне дослідження. Дослідження спрямоване на оцінювання її впливу на рівень фізичної підготовленості, мотивації до рухової активності, творчого ставлення до виконання рухових завдань та групової злагоженості учнів. Сутність методики полягала у створенні такого освітнього середовища, в якому фізична активність виступає не лише засобом розвитку фізичних якостей. Вона також використовується як дієвий інструмент формування рухових, соціальних й інтелектуальних компетентностей учнів.

У межах методології MGSC застосовувалися різноманітні педагогічні методи, зокрема: ігрові

методи гейміфікації та едьютейнменту для формування рухових навичок і розвитку фізичних якостей; методи колективного аналізу техніки виконання фізичних вправ і способів виправлення помилок; інтерактивні методи навчання для кращого ознайомлення з руховими завданнями; методи індивідуальних творчих завдань; групові методи роботи у складі окремих команд. Форми організації навчального процесу включали уроки фізичної культури, позаурочні заняття, спортивні заходи, фізкультхвилинок на уроках з інших предметів.

У дослідженні брали участь учні основної школи. Вік учнів коливався в межах 14–15 років. Учасники дослідження були поділені на дві групи: експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ). В експериментальній групі освітній процес на уроках фізичної культури та під час проведення шкільних спортивних заходів здійснювався з використанням методики MGSC, тоді як у контрольній групі уроки фізичної культури, інші форми рухової активності проводилися за програмою, яка передбачала використання загальноприйнятих методик фізичного виховання.

Аналіз результатів педагогічного експерименту засвідчив позитивну динаміку показників фізичної підготовленості учнів експериментальної групи порівняно з контрольною. Оцінювання проводилося з використанням традиційних тестів з фізичної підготовленості і нормативів їх оцінки.

Результати оцінювання фізичної підготовленості хлопців та дівчат в КГ та ЕГ представлені в таблиці 1.

Зокрема, в учнів ЕГ зафіксовано статистично вірогідне покращення показників фізичної підготовленості, а саме: швидкісних здібностей (долання відтинку дистанції 60 м);

Таблиця 1

Показники фізичної підготовленості хлопців та дівчат в КГ та ЕГ

№	Назва тесту	Стать	Результат		Вірогідність різниці P
			КГ	ЕГ	
1.	Біг на дистанцію 60 м	ч	10,4 ± 0,4	9,2 ± 0,3	< 0,05
		ж	12,0 ± 0,5	9,9 ± 0,5	< 0,05
2.	Човниковий біг 4x9 м, с	ч	12,2 ± 0,6	10,4 ± 0,5	< 0,05
		ж	12,9 ± 0,6	10,8 ± 0,6	< 0,05
3.	Біг на дистанцію 500 м, с	ч	116 ± 13	105 ± 12	< 0,05
		ж	128 ± 16	117 ± 14	< 0,05
4.	Нахил тулуба вперед	ч	5,5 ± 1,4	6,8 ± 3,2	< 0,05
		ж	9,2 ± 3,5	9,5 ± 3,2	> 0,05
5.	Згинання і розгинання рук в упорі лежачи	ч	17,8 ± 5,0	20,5 ± 5,0	< 0,05
		ж	13,2 ± 3,0	13,8 ± 2,8	> 0,05

спритності (вправа «човниковий біг 4x9 м»); витривалості (долання відтинку дистанції 500 м); гнучкості (вправа «нахил тулуба вперед»); силових якостей (вправа «згинання і розгинання рук в упорі лежачи»). У контрольній групі позитивні зміни у досліджуваних показниках мали менш виражений характер, що підтверджує більшу ефективність використаного в ЕГ підходу MGSC порівняно з традиційними методами навчання. Винятком в цих дослідженнях були результати тестування учнів жіночої статі у вправах «Нахил тулуба вперед» і «Згинання і розгинання рук в упорі лежачи», де вірогідної різниці у показниках КГ і ЕГ не було виявлено ($P > 0,05$).

Результати проведеного анкетування показали, що застосування методики MGSC, яка ґрунтується на інтеграції рухової діяльності, ігрових форм, спортивних вправ і творчому підході, сприяло суттєвому підвищенню рівня мотивації учнів до занять фізичною культурою. Так в експериментальній групі було виявлено суттєве покращення інтересу в учнів до уроків фізичної культури, формування позитивного ставлення до виконання завдань вчителя, зростання готовності до самостійної рухової активності в позаурочний час. У контрольній групі зміни у мотиваційних показниках були менш вираженими. Їх величини до і після експерименту не мали вірогідної різниці ($P > 0,05$).

Показники зростання інтересу до уроків фізичної культури в учнів КГ та ЕГ до і після експерименту представлені на рисунку 1.

Застосування методики MGSC на уроках фізичної культури також позитивно вплинуло на розвиток креативності та соціальних компетентностей учнів. Під час проведення педагогічного

спостереження було виявлено, що в експериментальній групі значно виріс показник рівня творчої активності під час виконання рухових завдань, а саме: в учнів з'явилося бажання і розвинулася здатність до модифікації рухливих ігор та програмних фізичних вправ; покращилися комунікативні навички; відбулися позитивні зміни у показниках командної взаємодії і пришвидшилися процеси формування навичок співпраці та взаємодопомоги. Особливо впливали на розвиток креативності та соціальних компетентностей рухливі ігри і естафети, які моделювали конкурентне середовище та стимулювали учнів до пошуку раціональних шляхів досягнення перемоги у межах встановлених правил. Отримані результати свідчать, що широке залучення учнів до вибору засобів фізичного виховання і творчий підхід до виконання рухових завдань на уроках фізичної культури є дієвим фактором особистісного розвитку учнів. Порівняльний аналіз результатів дослідження показав, що учні ЕГ продемонстрували кращі показники розвитку фізичних якостей, мотивації та креативності порівняно з учнями КГ.

У ході дослідження встановлено, що використання методики MGSC на уроках фізичної культури забезпечує комплексний розвиток фізичного, мотиваційного і творчого потенціалу учнів. Запропонована методика значно покращує ефективність фізкультурного освітнього процесу на протизагу загальноприйнятим методам навчання, сприяє реалізації компетентнісного підходу, закладеного в концепції Нової української школи. Методика MGSC створює реальні умови для активної участі учнів у навчальному процесі та формування стійкої мотивації до рухової активності.

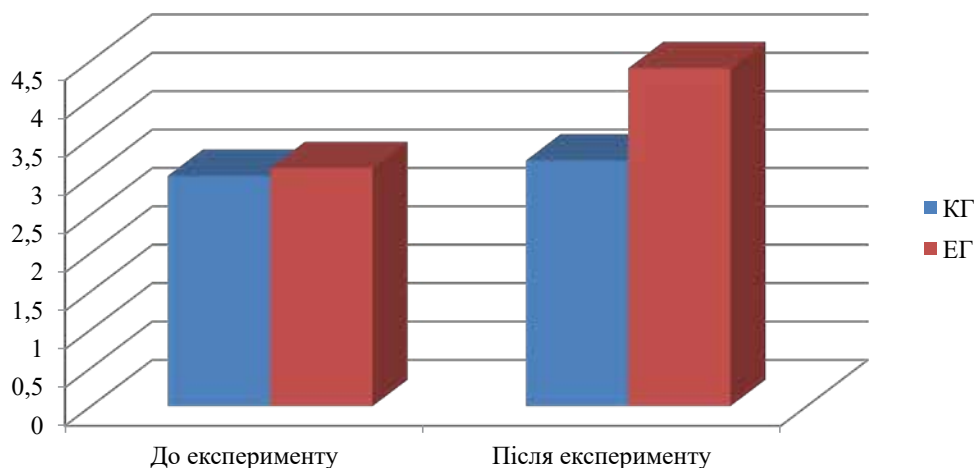


Рис. 1. Показники зростання інтересу до уроків фізичної культури в учнів КГ та ЕГ до і після експерименту

Висновки та перспективи подальших досліджень. Загалом результати педагогічного експерименту підтверджують доцільність і ефективність використання методики MGSC, яка поєднує рухову діяльність, ігрові технології, спортивні елементи та креативні форми навчання. Її впровадження у практику шкільного фізичного виховання в контексті Нової української школи позитивно впливає на фізичний

розвиток і формування особистісних якостей учнів. Доведено, що застосування методики відповідає сучасним вимогам компетентнісно орієнтованої шкільної освіти.

Методика MGSC може легко адаптуватися під потреби освітнього середовища. У перспективі її нові модифікації здатні забезпечити стале підвищення рівня фізичної підготовленості, показників мотивації та соціальної активності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вахняк В. Фізична культура в умовах Нової української школи : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-теоретичної конференції «SCIENTIA» (Краків, 28 жовтня 2022 р.). С. 177–179.
2. Гедзюк Д. О. (2025) Сучасна практика проведення уроків фізичної культури в умовах Нової української школи. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). № 195. С. 39–44.
3. Омеляненко Т. Г. Креативність у процесі фізичного виховання школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. № 2. С. 112–119.
4. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 38 с.
5. Сороколів Н. Розвиток професійних компетентностей учителів фізичної культури в умовах нової української школи. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2022. № 2 (58). С. 2–28.
6. Яковенко О. І. Роль рухливих ігор у формуванні соціальних компетентностей учнів. *Молодь і ринок*. 2020. № 6. С. 89–94.
7. Ярмолюк О. В. Ігрова діяльність як засіб підвищення мотивації учнів до занять фізичною культурою. *Молодь і ринок*. 2020. № 6. С. 45–49.

Товт В. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 29.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Хома Тетяна Василівна,
ORCID ID: 0000-0002-9458-4056

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

У статті зосереджено увагу на специфіці застосування методу проєктів у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури в закладі вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до формування професійної компетентності педагогів, що базується на змісті Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Висвітлено наукові підходи до трактування методу проєктів, проаналізовано особливості його застосування у підготовці майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту. Подано класифікацію навчальних проєктів за критеріями: домінуюча діяльність, кількість учасників, тривалість виконання, характер взаємодії, реалізація міжпредметних зв'язків, характер координації; мета і напрям проєктної діяльності. Метою статті є з'ясування особливості застосування методу проєктів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладі вищої освіти. Визначено, що впровадження методу проєктів базується на діяльнісному підході, зорієнтованому на креативне розв'язання професійних завдань шляхом використання аналітичних, дослідницьких, творчих прийомів та презентації отриманих результатів. Закцентовано на дотриманні організаційно-методичних вимог, що впливають на ефективність застосування методу проєктів при вивченні дисциплін. На основі досвіду професійної діяльності у закладі вищої освіти описано практику застосування методу проєктів – дослідницького, творчого, інформаційного у процесі викладання курсу «Педагогіка фізичного виховання і спорту» для здобувачів освітнього ступеня бакалавра спеціальності А4 Середня освіта (за предметними спеціальностями) предметної спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура). Зосереджено увагу на реалізації дослідницького, творчого та інформаційного проєктів та їх значенні у майбутній фаховій діяльності учителів фізичної культури. Окреслено перспективну подальшого дослідження, що полягає у вивченні впливу цифрових технологій на формування професійної компетентності педагогів.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, учителі фізичної культури, інноваційні методи, метод проєктів, фахова підготовка.

The article focuses on the specifics of the application of the project method in the professional training of future physical education teachers in a higher education institution. The relevance of the study is due to modern requirements for the formation of professional competence of teachers, which is based on the content of the Professional Standard "Teacher of a General Secondary Education Institution". Scientific approaches to the interpretation of the project method are highlighted, the features of its application in the training of future specialists in the field of physical education and sports are analyzed. A classification of educational projects is presented according to the criteria: dominant activity, number of participants, duration of implementation, nature of interaction, implementation of interdisciplinary connections, nature of coordination; purpose and direction of project activity. The aim of the article is to clarify the features of the application of the project method in the process of professional training of future physical education teachers in a higher education institution. It was determined that the implementation of the project method is based on an activity-based approach focused on creative solutions to professional tasks through the use of analytical, research, creative techniques and presentation of the results obtained. Emphasis is placed on compliance with organizational and methodological requirements that affect the effectiveness of the application of the project method in the study of disciplines. Based on the experience of professional activity in a higher education institution, the practice of using the project method – research, creative, informational in the process of teaching the course "Pedagogy of Physical Education and Sports" for Bachelor's degree students of the specialty A4 Secondary Education (by subject specialties) of the subject specialty A4.11 Secondary Education (Physical Culture) is described. Attention is focused on the implementation of research, creative and informational projects and their significance for the future professional activities of physical education teachers. A promising direction for

further research is outlined, which consists in studying the influence of digital technologies on the formation of professional competence of teachers.

Key words: higher education students, physical education teachers, innovative methods, project method, professional training.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти базується на європейських стандартах, що передбачає перехід від репродуктивного засвоєння знань до формування професійної компетентності. Такий підхід сприяє удосконаленню практичних навичок, розвитку критичного мислення, самостійності прийняття рішень, необхідних для успішної фахової діяльності. У цьому контексті важливого значення набуває система методів і прийомів, які стимулюють пізнавальну активність здобувачів вищої освіти та спонукають до вирішення педагогічних ситуацій, що є особливо актуальним у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності в умовах Нової української школи.

Враховуючи виклики сучасності, виникає необхідність зацентувати увагу на специфіці застосування інноваційних методів навчання, зокрема методу проєктів як ефективної педагогічної технології, що забезпечує інтеграцію теоретичної, методичної та практичної складових організації освітнього процесу. У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» вказано на умінні «проєктувати чи застосовувати самостійно створені матеріали, інші засоби навчання в освітньому середовищі з урахуванням індивідуальних потреб і здібностей кожного здобувача освіти...» [7]. У зв'язку з цим, дослідження означеної проблеми є актуальним та потребує подальшого аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проєктне навчання здобувачів вищої освіти у центрі досліджень низки педагогів. Відтак, І. Кравченко описує етапи роботи над проєктом, акцентує на дотриманні педагогічних умов для досягнення результативності, подає методику роботи над мініпроєктами, що спрямовані на формування психолого-педагогічної та комунікативної компетентностей майбутніх викладачів [3].

Вплив проєктного навчання на покращення дослідницької компетентності майбутніх фахівців розкривають І. Брюховецька, Л. Височан, І. Самойленко. Подано авторський підхід «навчання на практиці», що полягає в проєктно орієнтованій навчальній діяльності здобувачів освіти, в основі якої – засвоєння основних понять та принципів дисципліни через проєкти [1].

Особливості застосування методу проєктів у підготовці майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту досліджують П. Хоменко, М. Прилуцький. Виокремлено низку переваг зазначеного методу у порівнянні з іншими методами навчання, з-поміж них: міждисциплінарний підхід, оскільки розробка спортивно-оздоровчих та рекреаційних проєктів передбачає застосування знань із різних навчальних дисциплін, а також використання власного життєвого досвіду або його набуття в процесі реалізації проєкту; інтеграція навчального завдання у контекст майбутньої професійної практики та розвитку професійного самовизначення, позаяк в межах навчального проєкту здобувачі мають можливість вирішувати реальні завдання, наближені до професійної діяльності, та формувати компетентності, необхідні для виконання професійних функцій [9].

Використання інноваційних методів навчання у вищій школі відображено у наукових розвідках Є. Павлюк. Важливим результатом дослідження стало авторське бачення особливості застосування методу проєктів у процесі підготовки майбутніх тренерів-викладачів. Проєкт має міждисциплінарний характер і сприяє інтеграції змісту фахових дисциплін та інших навчальних циклів; виконання проєкту поєднує навчальну, дослідницьку, творчу діяльність; робота над проєктом передбачає як індивідуальну самостійну роботу студента, так і парну, групову та фронтальну діяльність, що спрямовані на розв'язання проблеми [6].

Методику роботи над проєктом спортивно-оздоровчого, рекреаційного спрямування з елементами аналітичного, дослідницького, креативного, прогностичного та ігрового характеру розроблено О. Дишко [2].

Інтеграція природничих наук у проєктну діяльність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту досліджується О. Марковою, Я. Логвіною. Автори визначають сутність проєктних технологій, умови їх успішного застосування, презентують завдання до різних видів проєктів, зокрема й командних, що сприяють засвоєнню великого обсягу навчального матеріалу, розвитку здобувачами освіти дослідницьких навичок, умінню взаємодіяти в команді [5].

Таким чином, застосування методу проєктів у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної

культури розглядається як ефективний чинник розвитку дослідницьких умінь, креативного підходу до педагогічної діяльності, сформованості професійної компетентностей.

Мета статті – з'ясувати особливості застосування методу проєктів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Метод проєктів належить до інноваційних методів навчання, що активно впроваджується під час практичних занять і в процесі виконання самостійної роботи. Його використання створює умови для ефективної взаємодії здобувачів освіти, розвитку критичного мислення, науково-пізнавальних умінь та готовності до професійної діяльності.

У сучасній педагогічній науці метод проєктів інтерпретується як «спосіб досягнення дидактичної мети через детальну обробку проблеми (технології), яка призведе до конкретного практичного результату» [8; с. 105]; використання педагогом комплексу дослідницьких, пошукових і творчих методів, прийомів та засобів з метою стимулювання інтересу студентів до певних проблем, що потребують необхідних знань, демонстрації практичного застосування цих знань через проєктну діяльність [4]; метод стимулювання пізнавальної активності, що сприяє формуванню особистісних рис здобувачів освіти та розвитку їхніх навичок ефективної роботи у колективі та групі [10].

Узявши за основу дослідження І. Кравченко, подаємо класифікацію навчальних проєктів, в основі яких лежать наступні критерії: домінуюча діяльність (дослідницькі, інформаційні, ігрові, творчі, телекомунікаційні, прикладні); кількість учасників (індивідуальні, парні, групові); тривалість виконання (короткострокові, середньострокові, довгострокові); характер взаємодії (кооперативні, змагальні, конкурсні); реалізація міжпредметних зв'язків (монопредметні, міжпредметні, надпредметні); характер координації; мета і напрям проєктної діяльності (інформаційні, ознайомлювальні, науково-пошукові тощо) [3].

Слід зауважити, що застосування методу проєктів у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури базується на діяльнісному підході, що орієнтований на розв'язання професійних завдань шляхом використання аналітичних, дослідницьких, творчих прийомів та презентації отриманих результатів. Ефективність упровадження методу проєктів, на наш погляд, передбачає дотримання певних організаційно-методичних вимог, з-поміж яких виокремлюємо:

професійну спрямованість тематики; формулювання мети, завдань, етапів виконання проєкту, очікуваних результатів та критеріїв оцінювання; кількість учасників виконання (індивідуальна робота, діяльність у парі, у мікрогрупах тощо); поетапну організацію роботи (аналіз фахової літератури, узагальнення матеріалу, добір методів і прийомів, шляхи реалізації проєкту, підготовка презентації результатів, захист проєкту; формулювання висновків); суб'єкт-суб'єктну взаємодію здобувачів освіти.

Досвід професійної діяльності у закладі вищої освіти дав можливість описати практику застосування методу проєктів у процесі викладання дисципліни «Педагогіка фізичного виховання і спорту» для здобувачів освітнього ступеня бакалавра предметної спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура). Наведемо окремі приклади.

У межах вивчення теми «Специфіка діяльності вчителя фізичної культури» на лекційному занятті викладач проводить теоретичний аналіз професійних функцій учителя фізичної культури, окреслює важливість його особистісних і професійних якостей. Увага акцентується на структурі педагогічної діяльності, організаторських здібностях, мотиваційно-ціннісних орієнтаціях, рівні методичної підготовки майбутнього вчителя, сформованості комунікативної компетентності. Підсумком опрацювання означеної теми є виконання під час практичного заняття дослідницького проєкту «Портрет ідеального вчителя фізичної культури». Мета – узагальнення теоретичних знань, формування власного бачення образу сучасного педагога у сфері фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти. Реалізація проєкту передбачає виконання наступних завдань: визначення складових професійної компетентності вчителя фізичної культури, аналіз його основних функцій – освітньої, виховної, здоров'язбережувальної, комунікативної, організаційної; характеристика комплексу професійно важливих особистісних якостей; самоаналіз рівня готовності до педагогічної діяльності. Виконання проєкту охоплює декілька етапів: аналітичний, дослідницький, узагальнювальний, презентаційний. Викладач об'єднує студентів у мікрогрупи, кожна з яких працює над певним етапом проєкту: здійснює аналіз наукових джерел, досліджує сучасні методичні підходи до проведення уроків фізичної культури, вивчає й узагальнює авторські розробки уроків і позакласних заходів, представлених педагогами-практиками на

освітніх платформах «На урок», «Всеосвіта», переглядає вебінари, майстер-класи та відеолекції з актуальних проблем організації освітнього процесу з фізичної культури; здійснює порівняльну характеристику традиційних та інноваційних педагогічних технологій, що мають місце у практиці роботи вчителів фізичної культури; формулює узагальнені висновки щодо професійних і особистісних якостей сучасного педагога. Результатом проекту є презентація професійного портрету вчителя фізичної культури, представленого у вигляді ментальної карти, інфографіки або мультимедійної презентації. Обговорення рекомендується провести у формі відкритого діалогу, що передбачає обмін думками між учасниками, постановку проблемних запитань, обґрунтування власної професійної позиції. Такий формат сприяє розвитку комунікативної культури майбутніх педагогів, толерантності до альтернативних поглядів і здатності до конструктивної самооцінки.

Одним із прикладів практичної реалізації методу проектів є підготовка здобувачами освіти творчого проекту на тему «Активізація учнів на уроці фізичної культури». Мета – дослідити ефективні способи підвищення активності учнів на уроках фізичної культури, що можуть бути використані в практичній діяльності вчителя. Завдання: аналіз джерельної бази з означеного питання; визначення чинників, що впливають на мотивацію школярів до фізичної активності; добір сучасних методичних підходів (ігрових, змагальних, інтерактивних, цифрових); розроблення моделі фрагмента уроку з використанням інноваційних технологій; формування практичних рекомендацій для вчителя. Викладач пропонує парне виконання проекту. На підготовчому етапі студенти аналізують фахову науково-методичну літературу з проблеми, обговорюють шляхи мотивації учнів до рухової активності на уроках фізкультури, аналізують відеофрагменти уроків. На етапі проектування здобувачам пропонується дібрати методи і прийоми активізації, враховуючи вікові та індивідуальні особливості школярів. Практичний етап передбачає розробку конспекту уроку з використанням інноваційних методів навчання та моделювання його проведення за участі інших студентів. Такий підхід дає можливість оцінити результативність запропонованих методів. На рефлексивному етапі студенти узагальнюють результати, розробляють рекомендації для майбутніх учителів фізичної культури, а також презентують свої напрацювання у вигляді

звіту, педагогічного портфоліо, міні-майстер-класу з демонстрацією інноваційних методів активізації учнів на уроці фізичної культури. Застосування творчого проекту розвиває аналітичне та критичне мислення, креативність і здатність моделювати навчальні ситуації, а також підвищує готовність до самостійного планування і проведення уроків фізичної культури.

Зауважимо, що метод проектів доречно впроваджувати під час виконання самостійної роботи студентів, при цьому перевага надається індивідуальним проектам. До прикладу, при вивченні теми «Застосування рухливих ігор на уроках фізичної культури у дітей різних вікових груп» викладач пропонує виконати інформаційний проект, метою якого є систематизація та узагальнення знань про рухливі ігри як ефективний засіб фізичного та психоемоційного розвитку різновікових категорій учнів. Етапи реалізації проекту наступні: аналітичний – передбачає студіювання наукової літератури узагальнення матеріалу про види рухливих ігор, їх застосування у роботі з учнями різного віку, аналіз практичного досвіду вчителів фізичної культури; проектувальний – створення методичного путівника учителя фізичної культури «Граї та навчай» для активізації учнів до рухової активності; презентаційний – демонстрація власного продукту, обґрунтування ефективності його використання у педагогічній діяльності; рефлексивний – аналіз проектів здобувачами освіти, узагальнення отриманої інформації, формулювання висновків.

Такий проект сприяє розвитку самостійності, творчого підходу до планування уроків, вмінню узагальнювати інформацію, на її основі розробляти й презентувати власні напрацювання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, нами охарактеризовано особливості застосування методу проектів у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Здійснено аналіз сучасних наукових пошуків з означеної проблеми, наведено приклади застосування методу проектів у процесі викладання дисципліни «Педагогіка фізичного виховання і спорту» для здобувачів освітнього ступеня бакалавра предметної спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура). Закцентовано увагу на реалізації дослідницького, творчого та інформаційного проектів.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу цифрових технологій на формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Брюховецька І. В., Височан Л. М., Самойленко І. О. Проєктне навчання як засіб підвищення дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (2), 2023. С. 94–99.
2. Дишко О. Л. Використання методу проєктів для активізації оздоровчо-рекреаційної діяльності майбутніх учителів фізичної культури. *Педагогічні науки: теорія та практика*, (3), 2022. С. 43–49.
3. Кравченко І. Проєктна технологія у підготовці майбутнього викладача. *Вища освіта України*, № 4. 2020. С. 61–66.
4. Лікунова С. А. Застосування методу проєктів у навчанні студентів ЗВО. *Наукові праці*. Педагогіка, т. 326, Вип. 314, 2019. С. 47–49.
5. Маркова О., Логвінова Я. Інтеграція природничих наук у проєктну діяльність майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Випуск 219, 2025. С. 187–193.
6. Павлюк Є. Сучасні технології навчання і процес фахової підготовки майбутніх тренерів-викладачів у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2014. Вип. 34. С. 135–138.
7. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf
8. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
9. Хоменко П., Прилуцький М. Теоретико-методичні аспекти формування проєктної компетентності майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту. *Педагогічні науки*. 2021. № 78. С. 119–125.
10. Цуканова Н. Метод проєктів як умова ефективної інноваційної діяльності вчителя початкових класів. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 83, 2025. С. 26–30.

Хома Т. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

УДК 376-056:37.018.1

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-12-26>

Зобенько Наталія Анатоліївна,

ORCID ID: 0000-0003-3833-958X

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти*

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Гаяш Оксана Володимирівна,

ORCID ID: 0000-0002-6501-4433

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,
спеціальної та інклюзивної освіти*

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

КОМПЛЕКСНА ВЗАЄМОДІЯ ІРЦ, ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА РОДИН У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

COMPREHENSIVE INTERACTION BETWEEN IRCS, EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND FAMILIES IN ENSURING INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

У статті досліджується організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні через призму взаємодії інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти та родин. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю створення цілісного освітньо-реабілітаційного простору, що забезпечує гармонійний розвиток дитини, її соціалізацію та успішну інтеграцію в суспільство.

Окреслено роль інклюзивно-ресурсних центрів як ключової ланки у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу, а саме: проведенні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини та наданні корекційно-розвиткових послуг. Розглянуто принципи і завдання інклюзивно-ресурсних центрів. Наголошено, що ІРЦ є ключовою ланкою системи інклюзивної освіти, яка забезпечує: комплексність та наступність психолого-педагогічного супроводу; координацію між державними органами управління освіти та практикою на рівні громади; індивідуалізацію освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами; інтеграцію ресурсів для всебічної підтримки дітей і сімей. Розкрито конкретні функції і завдання фахівців (консультантів) ІРЦ через які реалізується взаємодія інклюзивно-ресурсних центрів із закладами освіти, забезпечуючи практичну реалізацію спільних завдань і підтримку всіх учасників освітнього процесу.

У дослідженні висвітлено форми організації спільної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Визначено, що ефективна взаємодія базується на принципах особистісно-орієнтованого, гуманно-особистісного та комплексного супроводу дитини в інклюзивному середовищі. Обґрунтовано, що ефективна інклюзія формується через синергію всіх учасників освітнього процесу, що дозволяє реалізувати індивідуальні освітні траєкторії, сприяє соціальному розвитку дітей та формує позитивну інклюзивну культуру в закладах освіти. Зроблено висновок, що комплексна взаємодія ІРЦ, закладів освіти та родин є необхідною умовою забезпечення якісного інклюзивного навчання, сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку ключових компетентностей дітей та їхній успішній соціалізації.

Ключові слова: інклюзивна освіта; інклюзивно-ресурсний центр; особливі освітні потреби; індивідуальна освітня траєкторія; взаємодія педагогів і батьків; психолого-педагогічний супровід.

The article examines the organization of inclusive education for children with special educational needs in Ukraine through the prism of interaction between inclusive resource centers, educational institutions, and families. The relevance of the study is due to the need to create a holistic educational and rehabilitation space that ensures the harmonious development of the child, his socialization and successful integration into society.

The role of inclusive resource centers as a key link in providing psychological and pedagogical support is outlined, namely: conducting a comprehensive psychological and pedagogical assessment of child development and providing correctional and developmental services. The principles and tasks of inclusive resource centers are considered. It is emphasized that the IRC is a key link in the inclusive education system, which ensures: comprehensiveness and continuity of psychological and pedagogical support; coordination between state education management bodies and practice at the community level; individualization of the educational process for children with special educational needs; integration of resources for comprehensive support of children and families. The specific functions and tasks of IRC specialists (consultants) are disclosed, through which the interaction of inclusive resource centers with educational institutions is implemented, ensuring the practical implementation of common tasks and support for all participants in the educational process.

The study highlights the forms of organizing joint work with parents of children with special educational needs. It was determined that effective interaction is based on the principles of person-oriented, humane-personal and comprehensive support of the child in an inclusive environment. It is substantiated that effective inclusion is formed through the synergy of all participants in the educational process, which allows for the implementation of individual educational trajectories, promotes the social development of children, and forms a positive inclusive culture in educational institutions. It was concluded that the comprehensive interaction of IRCs, educational institutions, and families is a necessary condition for ensuring high-quality inclusive education, contributes to increasing the efficiency of the educational process, the development of children's key competencies, and their successful socialization.

Key words: inclusive education; inclusive resource center; special educational needs; individual educational trajectory; interaction between teachers and parents; psychological and pedagogical support.

Постановка актуальності проблеми. Інклюзивна освіта в сучасній Україні стає пріоритетним напрямом освітньої політики, спрямованим на реалізацію права кожної дитини на доступ до якісного навчання незалежно від її індивідуальних особливостей розвитку. Впровадження інклюзивного навчання потребує створення ефективних механізмів психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, серед яких особливе місце займають інклюзивно-ресурсні центри. Водночас успішна інтеграція дітей у освітній процес значною мірою визначається узгодженою взаємодією інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти та родин, що гарантує комплексний, наступний і персоналізований підхід. Проблематика організації інклюзивного навчання є надзвичайно актуальною в умовах сучасних соціальних і освітніх викликів, зокрема воєнного стану та трансформації освітнього середовища. Попри наявність нормативно-правової бази та створення мережі інклюзивно-ресурсних центрів, питання ефективної взаємодії між центрами, закладами освіти та батьками залишається недостатньо вивченим. Актуальність дослідження визначається потребою комплексного аналізу структурних, методичних та соціально-психологічних аспектів підтримки дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє оптимізувати інклюзивний освітній процес і забезпечити реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні та методичні засади інклюзивного навчання і функціонування інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ) розглядаються у дослідженнях українських вчених, які охоплюють кілька основних напрямів у цій сфері, зокрема: концептуальні аспекти інклюзії детально аналізуються у працях дослідників, таких як Е. Данілавічюте, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко; підготовка та підвищення кваліфікації спеціальних педагогів і фахівців (консультантів) інклюзивно-ресурсних центрів вивчається у роботах Ю. Бондаренко, Ю. Бойчука, Т. Дегтяренко, О. Казачінер, В. Лященко, О. Мартинчук, С. Миронової, А. Обухівської, Н. Пахомової, Т. Скрипник, Г. Соколової, М. Супруна, О. Таранченко, О. Форостян; організаційно-методичні засади діяльності ІРЦ досліджуються Е. Данілавічюте, В. Засенко, С. Литовченко, Я. Полупанова, Л. Прохоренко, О. Рибак, О. Таранченко; комплексна оцінка розвитку дитини в інклюзивно-ресурсних центрах є предметом досліджень А. Обухівської, С. Литовченко. Вищезначені напрями складають основну теоретичну та методичну основу для розробки і реалізації ефективних підходів до інклюзивного навчання та підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Відтак, дослідження, що стосуються взаємодії батьків та спеціалістів ІРЦ, надають важливу інформацію щодо організації інклюзивної

освіти та підтримки дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП). Відомі вітчизняні науковці, зокрема О. Варецька, О. Гаяш, Т. Коломоєць (взаємодія фахівців і батьків дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти); Т. Каменчук (співпраця ІРЦ та закладів освіти); С. Литовченко (діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами); Я. Полупанова (організаційно-методичне забезпечення діяльності фахівців (консультантів) Інклюзивно-ресурсних центрів), а також міжнародні організації, зокрема ЮНЕСКО, підкреслюють важливість комплексного підходу до роботи з такими дітьми, що включає активну роль родини у процесах розвитку та соціалізації дітей з ООП.

Попри значну кількість робіт із провадження інклюзивного навчання, питання співпраці закладу освіти і батьків та ІРЦ в умовах інклюзії недостатньо вивчені.

Метою дослідження є комплексне вивчення особливостей організації інклюзивного навчання в Україні через призму взаємодії інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти та родин, а також визначення ключових механізмів забезпечення ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Запровадження інклюзивної освіти в Україні зумовило необхідність створення ефективних інституційних механізмів підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Одним із таких механізмів є ІРЦ, діяльність яких спрямована на реалізацію права кожної дитини на доступну та якісну освіту з урахуванням її індивідуальних особливостей, можливостей і потреб. Їх функціонування є ключовою складовою системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП та спрямоване на забезпечення комплексного, індивідуалізованого й міждисциплінарного підходу до організації інклюзивного навчання. Нормативно визначені принципи, завдання та функції ІРЦ забезпечують узгодженість дій фахівців, закладів освіти й родин у створенні адаптованого освітнього середовища та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій дітей з ООП. Варто зазначити, що робота ІРЦ ґрунтується на принципах: дотримання найкращих інтересів дитини; недискримінації та поваги до індивідуальності; забезпечення конфіденційності; доступності послуг з раннього віку; міжвідомчої взаємодії.

Серед актуальних завдань ІРЦ визначено [12]: проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; надання рекомендацій

щодо організації освітнього процесу та адаптації навчальних програм; методична підтримка педагогів та асистентів учнів; здійснення корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП; консультування батьків та залучення їх до процесу навчання і соціалізації дитини. Реалізація окреслених завдань ІРЦ здійснюється через професійну діяльність його фахівців, які безпосередньо залучені до оцінювання розвитку дитини та організації психолого-педагогічного супроводу. Фахівці (консультанти) ІРЦ: проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини; визначають її особливі освітні потреби; розробляють рекомендації для навчальної програми та психолого-педагогічної підтримки; надають консультативну та психологічну допомогу батькам; забезпечують методичну підтримку педагогів та асистентів учнів.

Результати діяльності фахівців ІРЦ узагальнюються у відповідній документації, що забезпечує наступність психолого-педагогічного супроводу дитини в освітньому процесі. На основі оцінки фахівці складають висновок, який слугує підґрунтям для розроблення індивідуальної програми розвитку (далі – ІПР) дитини, що дозволяє індивідуалізувати навчання та створювати адаптоване освітнє середовище [13].

Водночас ефективність реалізації індивідуальних програм розвитку та психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП значною мірою залежить від узгодженої взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Ми солідарні з позицією Г. Бабчук [1, с. 23] і вважаємо, що комплексність роботи ІРЦ забезпечується координацією діяльності педагогів, батьків, корекційних педагогів і практичних психологів, що сприяє результативності інклюзивного навчання та реалізації корекційно-розвиткових заходів.

Саме ефективна інклюзія формується через синергію ІРЦ, педагогів та родин, забезпечуючи інтеграцію дитини в освітнє середовище та реалізацію її індивідуальної освітньої траєкторії. Взаємодія структурних, методичних і соціально-психологічних компонентів сприяє формуванню позитивної інклюзивної культури та розвитку соціальних навичок дітей [10].

Зазначені підходи до організації роботи ІРЦ знаходять своє теоретичне й практичне обґрунтування у сучасних наукових дослідженнях. Аналіз праць багатьох учених [5], [10], [14] дають підставу зробити висновок, що ІРЦ надають безкоштовні корекційно-розвивальні послуги та розташовані у межах місцевих громад, що забезпечує доступ до тривалої безоплатної підтримки.

Співпраця між навчальними закладами та ІРЦ на рівні громади дозволяє ефективно об'єднувати ресурси та створювати оптимальні умови для розвитку дитини. Така взаємодія сприяє підвищенню потенціалу дитини для досягнення навчальних та соціальних результатів.

У цьому контексті співпраця між закладами освіти та ІРЦ на рівні громади дозволяє об'єднати ресурси для забезпечення найкращих умов для розвитку дитини. Така взаємодія між ІРЦ, закладами освіти та батьками сприяє підвищенню потенціалу дитини для досягнення високих результатів у навчанні та загальному розвитку [14].

Надання безоплатних корекційно-розвивальних послуг та організація спільної роботи ІРЦ, закладів освіти й батьків створюють основу для комплексної підтримки дитини, проте для ефективної реалізації цих завдань необхідне спеціалізоване середовище та відповідні ресурси.

Ключовим аргументом на користь ролі ІРЦ є створення спеціалізованого середовища з відповідними кадрами та методиками, що забезпечують ефективне виконання завдань центрів. Це включає наявність спеціалізованих приміщень для діагностики та корекційної роботи та компетентних фахівців, оскільки школи самостійно не завжди можуть забезпечити такі умови через обмежені ресурси.

Ресурсне та розвивальне середовище важливе так само, як і фізична доступність, і саме в ІРЦ це питання вирішується комплексно [5].

Таким чином, комплексне ресурсне та розвивальне середовище ІРЦ, оснащене спеціалізованими приміщеннями та кваліфікованими фахівцями, забезпечує умови для ефективного виконання завдань центрів і подолання обмежень закладів освіти у наданні корекційно-розвивальної підтримки.

Дослідження науковців підкреслюють необхідність розробки моделей взаємодії між фахівцями загальноосвітніх і спеціалізованих закладів, навчально-реабілітаційних установ та юридичного закріплення такої співпраці для ефективної реалізації інклюзивного навчання [4], [5], [15].

Ефективність роботи ІРЦ значною мірою залежить від налагодженої взаємодії між різними учасниками освітнього процесу та чіткого визначення їхніх функцій у системі підтримки дітей з ООП. Зокрема, Н. Софій зазначає, що ІРЦ орієнтовані на ключові групи: батьків дітей з ООП та педагогів, які працюють з ними в інклюзивних умовах, забезпечуючи консультації, комплексну оцінку розвитку дитини та методичну підтримку [15].

ІРЦ виступають посередниками між освітньою політикою держави та практикою інклюзії на рівні громади, забезпечуючи комплексність, наступність і цілеспрямованість психолого-педагогічного супроводу.

У сучасних умовах, зокрема під час воєнного стану, роль ІРЦ розширюється: вони стають центрами психолого-педагогічної, консультативної та соціальної підтримки, посилюючи взаємодію з освітніми, медичними та соціальними структурами. Це забезпечує безперервність підтримки дітей і сімей, незалежно від змін у навчанні чи місці перебування [6].

Здійснений аналіз наукової літератури [1], [4–5], [10], [12–15] дозволяє констатувати, що ІРЦ є ключовою ланкою системи інклюзивної освіти, яка забезпечує: комплексність та наступність психолого-педагогічного супроводу; координацію між державними органами управління освіти та практикою на рівні громади; індивідуалізацію освітнього процесу для дітей з ООП; інтеграцію ресурсів для всебічної підтримки дітей і сімей.

Результати досліджень учених свідчать, що ефективність реалізації рекомендацій ІРЦ та досягнення позитивної динаміки розвитку дитини значною мірою залежать від узгодженої співпраці цих установ із закладами освіти, у межах яких безпосередньо організовується інклюзивне навчання. Саме тому важливим є системний аналіз особливостей цієї взаємодії як необхідної умови якісного психолого-педагогічного супроводу та успішної інтеграції дітей з ООП в освітній простір.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України № 493 від 29 квітня 2022 року, психолого-педагогічне супроводження та надання корекційно-розвивальних послуг виконують фахівці (консультанти) ІРЦ, які є частиною колективу психологічного й педагогічного супроводу осіб у закладі освіти [11].

Якість та ефективність надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг у закладах загальної середньої та дошкільної освіти значною мірою залежить від тісної співпраці між ІРЦ та командою фахівців, що здійснюють психолого-педагогічний супровід дитини. Взаємодія ІРЦ із закладами освіти реалізується через конкретні функції фахівців, які входять до команди психолого-педагогічного супроводу дитини, забезпечуючи практичну реалізацію спільних завдань і підтримку всіх учасників освітнього процесу.

Зазначимо, що фахівці (консультанти) ІРЦ виконують наступні функції: сприяють впровадженню освітньої програми, спеціально розробленої для

дітей з ООП; підтримують педагогічний персонал закладу освіти, надаючи методичну допомогу та залучаючи додаткових фахівців у складних ситуаціях; консультують батьків (законних представників) щодо роботи з дитиною з ООП у домашніх умовах. Крім зазначених функцій, робота команди психолого-педагогічного супроводу охоплює більш детально визначені завдання, спрямовані на системне впровадження інклюзивного навчання та комплексну підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Також до завдань команди супроводу належать: 1) впровадження психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг у закладі освіти на основі рекомендацій ІРЦ та забезпечення їх надання; 2) розробка індивідуальних програм розвитку для дітей з ООП та моніторинг їх виконання з метою корекції та оцінки прогресу; 3) підготовка запиту на методичну допомогу від педагогів для вдосконалення інклюзивного навчання; 4) інформування про дітей, які потребують комплексної психолого-педагогічної оцінки (за згодою батьків), а також про необхідність фахівців для надання відповідних послуг та досягнень згідно з індивідуальною програмою; 5) організація інформаційно-просвітницької роботи серед педагогів, батьків та дітей з метою запобігання дискримінації та захисту прав дітей з особливими потребами, створення позитивного ставлення до них.

Зокрема, фахівці ІРЦ активно взаємодіють із педагогами закладів освіти, асистентами вчителів, практичними та соціальними педагогами. В межах цієї взаємодії здійснюється: розроблення, реалізація та коригування ІПР; адаптація та / або модифікація освітніх програм та навчального середовища відповідно до індивідуальних можливостей дитини; участь у нарадах, семінарах, аналіз роботи вчителів та підготовка звітів про надані послуги; залучення до спеціалізованих конференцій та тренінгів, а також до програм підвищення кваліфікації педагогів.

Інклюзивно-ресурсні центри є ключовою ланкою системи інклюзивної освіти, поєднуючи наставницькі, координаційні, методичні та інформаційно-аналітичні функції. Вони забезпечують комплексну психолого-педагогічну й корекційно-розвивальну підтримку дітей з ООП, координують розроблення та реалізацію індивідуальних програм розвитку, а за потреби ініціюють повторну комплексну оцінку розвитку у разі виникнення освітніх труднощів або змін у стані здоров'я дитини.

Водночас ІРЦ здійснюють системну методичну підтримку педагогів, консультують щодо добору

ефективних методів і технологій навчання, організації корекційно-розвивальних занять та використання спеціальних засобів навчання, що сприяє підвищенню професійної компетентності педагогічних працівників і формуванню інклюзивної культури в закладах освіти. Узгоджена командна взаємодія ІРЦ та закладів освіти забезпечує єдність підходів до психолого-педагогічного супроводу, комплексність і наступність підтримки, своєчасне реагування на освітні потреби дітей та створення сприятливих умов для їхнього всебічного розвитку.

С. Литовченко наголошує, що діяльність ІРЦ спрямована на формування у педагогів уміння спостерігати за розвитком дітей, визначати їхні досягнення та потреби, а також на надання методичної допомоги з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини [7].

Системна методична та психолого-педагогічна підтримка фахівців ІРЦ стає ефективною лише за умов тісної взаємодії з іншими учасниками команди супроводу дитини. Створення ефективного та сприятливого освітнього середовища для дитини з особливими освітніми потребами можливо лише через координацію зусиль усіх учасників психолого-педагогічного супроводу. Компетенції фахівців ІРЦ у поєднанні з роботою педагогів, асистентів, психологів, соціальних працівників та батьків формують комплексний підхід, що забезпечує індивідуалізацію навчання та підтримку всебічного розвитку дитини.

Підсумовуючи викладене зазначимо, що взаємодія інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти та батьків є ключовою умовою ефективного впровадження інклюзивного навчання та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій дітей з ООП. Результативність цієї співпраці значною мірою визначається активною участю родини як рівноправного партнера освітнього процесу, що підкреслює важливість командної взаємодії педагогів, адміністрації та батьків у забезпеченні успішної інтеграції дітей у загальний освітній простір.

На думку дослідників А. Колупасової та Л. Наконечної, батьки відіграють особливу роль в освіті учнів з особливими освітніми потребами: «Батьки мають бути залучені до так званої шкільної команди, що має здійснювати супровід та надання допомоги дитині з особливими освітніми потребами під час її перебування в закладі освіти. Родині дитини з особливими освітніми потребами слід зважати на те, що успіхи майбутнього школяра значною мірою залежать від їхньої участі у процесі інтегрування дитини в середовищі однолітків» [6, с. 7].

Таким чином, активна участь батьків у процесі інклюзивного навчання не лише посилює ефективність взаємодії ІРЦ і закладів освіти, а й забезпечує цілісність і наступність підтримки дитини. Батьки відіграють ключову роль у системі інклюзивної освіти, забезпечуючи адаптацію навчання та розвиток дитини через надання інформації про її потреби, участь у розробленні ІПР та сприяння індивідуалізації навчання. Така взаємодія з ІРЦ і педагогами формує основу для активного залучення родини до освітнього процесу та розвитку творчого підходу до навчання.

Інклюзивна освіта вимагає новизни у змісті сімейного виховання, яка базується на поняттях «співробітництво», «співпраця», «взаємодія». У такій співпраці педагогів і батьків можна виділити три етапи: залучення батьків до освітнього процесу дитини, формування їхньої участі у розвитку дитини через демонстрацію малих, але важливих досягнень, розкриття можливостей для особистісного пошуку, творчого підходу до навчання й активної участі у дослідженні потенціалу дитини [8, с.11].

Враховуючи поетапну модель залучення батьків до освітнього процесу, сучасні наукові дослідження доводять, що ефективна взаємодія педагогів і родини є ключовим чинником успішної інклюзивної освіти, адже вона сприяє урахуванню індивідуальних потреб дитини, зниженню психоемоційного навантаження, забезпеченню її соціальної інтеграції та емоційного благополуччя, а також формуванню сприятливого інклюзивного середовища.

Зокрема, співпраця педагогів ІРЦ з батьками включає: отримання додаткової інформації про індивідуальні особливості розвитку дитини; надання консультативно-психологічної підтримки для формування мотивації до навчання; методичну допомогу у проведенні психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних занять; активну участь у створенні сприятливого навчального середовища та соціальної інтеграції дитини [9].

Ми поділяємо позицію науковців, що саме партнерська взаємодія з батьками істотно підвищує ефективність інклюзивного навчання, сприяє формуванню позитивного ставлення дитини до навчання, розвитку її самостійності та комунікативних навичок. Водночас така співпраця не обмежується консультаційною чи методичною підтримкою, а передбачає різноманітні форми спільної діяльності, які забезпечують активну участь батьків в освітньому процесі та реалізацію індивідуальних освітніх потреб дитини.

Так, у науковій літературі репрезентовано найбільш ефективні форми організації спільної роботи з батьками дітей з ООП: бесіди і консультації, семінари-практикуми для набуття практичних навичок з виховання дітей, батьківські «круглі столи», які об'єднують фахівців і батьків; батьківські конференції; метод кейсів із залученням психолога чи соціального педагога; включення батьків до процесу занять з дитиною; інформаційні стенди і тематичні виставки; папки-пересувки, в які вкладаються тематичні статті для залучення батьків до читання педагогічної літератури; популяризація педагогічних знань у формі виставки дитячих робіт; відкриті заняття фахівців та організація психолого-педагогічної просвіти батьків з використанням активних методів навчання – рольових ігор, тренінгів тощо; спільні заняття з дітьми (вечори відпочинку, спортивні свята, розваги, участь у підготовці вистав, лялькового театру, виставок тощо) [3, с. 62–63].

З метою підвищення ефективності інклюзивної освіти традиційні форми залучення батьків рекомендується поєднувати з інноваційними технологіями, що сприяють активізації їхньої участі в освітньому процесі, а саме: розроблення сімейних проєктів (метод проєктів); складання портфоліо; проведення відеомайстер-класів; створення медіатек, відеотек та консультативного офісу (електронна пошта, онлайн-консультація, форум, чат, листування тощо), батьківської кімнати для зустрічей із батьками) [2, с. 26]. Впровадження інноваційних технологій у роботу з батьками, ефективно доповнює дотримання принципів співпраці родини та освітніх структур, на яких наголошує О. Гаяш. Таке поєднання інноваційних підходів та базових принципів взаємодії дозволяє забезпечити особистісно-орієнтований, гуманно-особистісний і комплексний супровід дитини в інклюзивному освітньому середовищі.

Робота з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії ґрунтується на таких принципах [3, с. 62]:

1. Особистісно-орієнтований підхід до дітей і до батьків, де в центрі уваги – врахування особистісних особливостей дитини, сім'ї; забезпечення комфортних, безпечних умов. Важливо, щоб сім'я дитини відчула увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість учителів у розвитку дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні і розвитку дитини.

2. Гуманно-особистісний – різнобічна повага і любов до дитини, до кожного члена сім'ї, віра

в них. Чи не першим кроком для співпраці сім'ї з закладами освіти є сприяння соціальному та освітньому середовищу, де батьки відчувають себе привітними, поважними, довіреними, почутими і необхідними. Готовність батьків прислухатися до слів учителя, прагнення виконати його рекомендації пов'язані не стільки з тим, що говорить вчитель, але як він це говорить.

3. Принцип комплексності – психолого-педагогічний супровід дитини в інклюзивній освіті можна розглядати тільки в комплексі, у тісному контакті вчителя з психологом, з учителем-дефектологом, логопедом, батьками.

Відтак, дотримання принципів особистісно-орієнтованого, гуманно-особистісного та комплексного супроводу дитини в інклюзивному середовищі є необхідною передумовою ефективною взаємодії з родиною.

Враховуючи критичну роль активної участі батьків у розвитку та соціалізації дитини, доцільно розглянути основні механізми співпраці родини з ІРЦ, які забезпечують координацію дій педагогів, психологів і батьків, а також сприяють ефективному корекційно-розвивальному процесу. Основні механізми взаємодії батьків та ІРЦ включають: регулярні консультації та спільні засідання педагогів, психологів та батьків; тренінги та семінари для батьків щодо підтримки розвитку дитини вдома; психолого-педагогічна оцінка дітей за згодою батьків; методична підтримка педагогів та батьків щодо ефективних методів навчання та корекції.

Отже, описане дає можливість стверджувати, що залучення батьків до процесу інклюзивного навчання є ключовою умовою успішної інтеграції дітей з ООП. Спільна діяльність родини, педагогів та фахівців ІРЦ формує синергетичний ефект, що підвищує якість освітнього процесу, сприяє

соціальному розвитку дитини та формуванню інклюзивної культури в закладі освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз першоджерел дає змогу стверджувати, що ефективна організація інклюзивного навчання формується на основі інтегрованої діяльності фахівців ІРЦ, педагогів та батьків, забезпечуючи своєчасне виявлення освітніх потреб дітей, розробку індивідуальних програм розвитку та використання адаптованих методик навчання. Активна участь родини у співпраці з освітніми структурами сприяє комплексній підтримці дитини, розвитку її соціальних, комунікативних і когнітивних навичок, формуванню мотивації до навчання та інклюзивної культури в закладі освіти. Водночас реалізація цих цілей можлива лише за умови належного фінансування та розвитку ІРЦ, забезпечення педагогів ресурсами й методичною підтримкою, збереження психологічного здоров'я дітей і дорослих, а також активної міжнародної співпраці для відновлення та модернізації освітнього простору. Таким чином, поєднання інтегрованої взаємодії між учасниками освітнього процесу та забезпечення структурних і ресурсних передумов є ключовим чинником успішної інклюзивної освіти в Україні.

Перспективні напрями подальших наукових розвідок передбачають: передусім вивчення ефективних моделей міждисциплінарної взаємодії фахівців ІРЦ і педагогічних працівників закладів освіти з урахуванням різних категорій дітей з ООП та вікових особливостей їх розвитку; обґрунтування та апробація інноваційних технологій взаємодії з родинами, спрямованих на підвищення їхньої психолого-педагогічної компетентності, активізацію участі батьків у процесі прийняття освітніх рішень та формування партнерських відносин.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабчук Г. І. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір загальноосвітнього навчального закладу. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики* : тези доповідей XIX Міжнародної науково-практичної конференції : у 3-х ч. Київ : Відкритий міжн. ун-т розвитку людини «Україна», 2019. Ч. 1. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Inkljuzivne_osvitn_seredovische/2019_19_1.pdf
2. Варецька О. Інклюзивне навчання: співпраця з батьками. *Молодь і ринок*. № 9 (217), 2023. С. 22–28.
3. Гаяш О. В. Співпраця закладу освіти з батьками дітей з особливими освітніми потребами як умова реалізації ідей інклюзії. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2019. № 38. С. 60–66. URL: <https://sj.npu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/749>
4. Дегтяренко Т. М. Стратегія розвитку спеціальної освіти: полемічні міркування. *Дефектологія*. 2010. № 3. С. 40–45.
5. Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Каменщук Т. Д., Обухівська А. Г., Якимчук Г. В. Організаційно-функціональні моделі інклюзивно-ресурсних центрів в умовах децентралізації (з досвіду роботи). Київ : Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи, 2022. 102 с.

6. Колупасва А., Наконечна Л. Інклюзивне навчання: вибір батьків. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру». 2018. 56 с.
7. Литовченко С. Система автоматизації роботи інклюзивно-ресурсних центрів: контент щодо особливих освітніх потреб. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»* 2020. Вип. 13 (42). С. 123–140. DOI: [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13\(42\)-123-139](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-13(42)-123-139)
8. Омельченко І. М., Тиха О. М., Федорович Л. О. Психолого-педагогічна допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями : методичні рекомендації. Полтава : ПДПУ імені В. Г. Короленка, 2009. 80 с.
9. Порошенко М. А., Колупасва А. А., Ярошук М. В. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник. Київ : 2018. 252 с.
10. Полупанова Я. М. Провідні напрямки діяльності інклюзивно-ресурсних центрів на етапі реформування освітньої системи України. *Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному просторі закладів загальної середньої освіти* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (22–23 жовтня 2020 року, м. Дніпро) : ред. колегія: В. В. Сиченко, Р. С. Аронова, В. М. Швидун, Н. А. Крупенина, О. О. Базилевська, Дніпро, 2020. 327 с.
11. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-p#Text> (дата звернення: 10.01.2026).
12. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-p#Text> (дата звернення : 10.01.2026).
13. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення: 10.01.2026).
14. Скрипник Т. В. Удосконалення змісту професійної діяльності фахівців інклюзивних закладів освіти: ерготерапевтичний підхід. *Continuing professional education: theory and practice (series: pedagogical sciences) issue*. 2020. № 3 (64), С. 7–14.
15. Софій Н. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017. 211 с.

Зобенько Н. А., Гаяш О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 13.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



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»

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING AND UPBRINGING CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION WITH INCLUSIVE EDUCATION

Стаття висвітлює проблему використання сучасних інноваційних технологій у практиці роботи закладів дошкільної освіти, зокрема з інклюзивним навчанням. Актуальність дослідження ґрунтується на оновленні Базового компоненту дошкільної освіти, уведенням в дію нового Закону України «Про дошкільну освіту», новаціями в організації інклюзивної та спеціальної освіти для дошкільників з особливими освітніми потребами. У роботі проаналізовано сутність поняття «інноваційні технології» у дошкільній освіті, висвітлено їх види та шляхи використання, розкрито корекційний потенціал цих методів для розвитку когнітивних, сенсорних, соціо-комунікативних та моторних здібностей дошкільників, в тому числі дітей з інтелектуальними порушеннями.

Окремо висвітлено специфіку використання інноваційних технологій для дошкільників з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями інтелекту, в умовах інклюзивного навчання. Показано, що ці технології відкривають нові можливості для розвитку дітей зазначеної категорії, сприяючи вдосконаленню пізнавальних процесів, соціалізації та підготовки до повноцінного життя. Підкреслено труднощі та проблеми на шляху впровадження інноваційних технологій в дошкільну освіту: недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладів дошкільної освіти, брак коштів для оплати корекційних занять для дітей з особливими освітніми потребами, неготовність педагогів до реалізації інноваційних методів у роботі дошкільних закладів.

Ключові слова: дошкільники з порушеннями інтелекту, інноваційні технології, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, розвиток і корекція.

The article highlights the issue of implementing modern innovative technologies in the practice of preschool education institutions, particularly in the context of inclusive education. The relevance of the study is based on the update the Basic Component of Preschool Education, the enactment of the new Law of Ukraine "On Preschool Education", and recent innovations in the organization of inclusive and special education for preschool children with special educational needs.

The paper analyzes the essence of the concept of "innovative technologies" in preschool education, outlines their types and ways of application, and reveals the corrective potential of these methods for the development of cognitive, sensory, socio-communicative and motor abilities of preschool children, including those with intellectual disabilities.

Special attention is paid to the specifics of using innovative technologies for preschoolers with special educational needs, particularly children with intellectual disabilities, in the context of inclusive education are highlighted. It is demonstrated that these technologies open up new opportunities for the development of this category of children, contributing to the improvement of cognitive processes, socialization, and preparation for independent life.

The article also emphasizes the challenges and problems in implementing innovative technologies in preschool education, including insufficient material and technical support of preschool institutions, lack of funding for corrective classes for children with special educational needs, and teachers' unpreparedness to implement innovative methods in preschool practice.

Key words: preschoolers with intellectual disabilities, innovative technologies, inclusive education, children with special educational needs, development and correction.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство вирізняється зростаючою увагою до кожного члена спільноти незалежно від стану його здоров'я, національності, чи рівня розвитку.

Відповідно до цінностей інклюзії, яка зараз широко впроваджується в Україні, кожна особа має право на здобуття якісної освіти відповідно до своїх можливостей та здібностей. Особливої

значущості ці засади набувають у системі дошкільної освіти, адже саме дошкільний вік є сенситивним періодом для формування особистості будь-якої дитини, в тому числі дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП), її пізнавального, емоційного та соціального розвитку. Саме дошкільня є важливим етапом формування базових навичок, прояву здібностей, розвитку соціально-комунікативних та соціально-адаптивних можливостей, формування особистості загалом.

За даними Міністерства освіти і науки України за останні п'ять років кількість дітей з ООП, які навчаються в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти, збільшилася у 1,9 рази – з 25 078 дошкільників у 2020 році до 47 610 у 2025 році; крім того, кількість інклюзивних груп також зросла – з 18 681 у 2020 році до 33 397 у 2025 році [11]. Така динаміка свідчить про суттєве розширення інклюзивної дошкільної освіти й підкреслює потребу у системному підході до організації корекційно-розвивальної роботи.

У цьому контексті перед корекційною педагогікою постає завдання індивідуалізації навчально-виховного процесу та використання засобів, здатних максимально стимулювати потенційні можливості кожної дитини. Традиційні методи навчання часто виявляються недостатньо ефективними для дітей з ООП, що вимагає впровадження інноваційних технологій. Особливо нагальним є це питання для дітей з порушеннями інтелекту, які потребують спеціальних підходів для активізації пізнавальної діяльності, комунікативних процесів, соціалізації загалом. Інноваційні технології відкривають нові можливості для підвищення якості корекційно-розвивальної роботи, формування життєво необхідних навичок та соціальної адаптації дошкільників з інтелектуальними порушеннями, сприяючи їх підготовці до повноцінного життя. Зокрема, питання ефективного використання сучасних методик у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО) з інклюзивним навчанням є важливим етапом у створенні умов для гармонійного розвитку дітей зазначеної категорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання використання сучасних інноваційних технологій у навчальній та корекційній роботі з дошкільниками, що мають інтелектуальні порушення, досліджено у працях Г. Блеч, О. Чеботарьової, Н. Гавриш, С. Миронової тощо. Їх наукові напрацювання підтверджують, що застосування таких методик, як проблемний

підхід, арт-терапія, ігрові технології та сенсорна інтеграція, є ефективними інструментами у роботі з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями [12]. Дослідники А. Колупаєва, В. Засенко, М. Матвеева обґрунтовують, що впровадження інноваційних технологій у роботу з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелекту сприяє розвитку їхніх когнітивних і соціальних навичок. У роботі О. Авраменко та В. Білан вказано на перспективи використання інноваційних технологій у дошкільлі, зокрема дослідницько-пошукових, STEM/STEAM-технологій, методик когнітивно-емоційного, сенсорного, мовленнєвого розвитку дітей. Так за допомогою арт-терапії, ігрових технологій та STEM-методик діти отримують можливість заміщати реальні предмети символами, відтворювати навколишній світ через зображення, слова та інші наочні засоби [1]. Такі підходи забезпечують поступовий розвиток пізнавальної діяльності, мовлення, мислення й емоційно-комунікативних здібностей дошкільників.

У науковій літературі накопичено значну кількість рекомендацій і методик для роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, однак існують проблеми, пов'язані з недостатньою адаптацією цих технологій до потреб сучасної дошкільної освіти, зокрема з інклюзивним навчанням.

Мета статті: обґрунтувати теоретичні засади та особливості впровадження сучасних інноваційних технологій у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку в закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. Сучасний соціум є дуже динамічним, бо нова інформація, здобуті знання, технології та соціальні процеси вимагають формування нових компетентностей, що відповідають актуальній ситуації. При цьому освіта не може залишатися статичною. Особливо це стосується дошкільної освіти, адже саме на цьому етапі формується основа для всебічного розвитку дитини, її соціалізації, інтелектуального та емоційного становлення. У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових підходів до організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, які відповідали б сучасним вимогам, особливо щодо дітей з ООП. Ефективна корекційно-розвивальна робота з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями потребує використання таких педагогічних засобів, які відповідають особливостям їхнього психічного розвитку. У цьому контексті інноваційні технології розглядаються як перспективний напрям удосконалення

корекційного впливу, що дозволяє поєднати індивідуальний підхід, наочність та активну участь дитини в освітньому процесі. Саме тому все більшої актуальності набуває впровадження інноваційних технологій у практику роботи з дітьми.

Особливо значущим є використання інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти з інклюзивним навчанням, де одночасно виховуються нормотипові діти та діти з різними особливостями розвитку, в тому числі дошкільники з інтелектуальними порушеннями. Інклюзія передбачає створення такого освітнього середовища, в якому кожна дитина матиме змогу розкривати свій потенціал у комфортних, адаптованих під її потреби умовах, без бар'єрів та дискримінації [9, с. 17]. Інноваційні технології в цьому контексті не лише допомагають змінити навчальні підходи, а й сприяють соціальній інтеграції дітей, розвитку толерантності та емпатії серед однолітків.

У наукових напрацюваннях Л. Калуської та М. Отрощенко поняття «інноваційні технології» трактується як сукупність нових підходів, методів, засобів і форм організації освітнього процесу, що забезпечують високу ефективність навчання, розвитку і виховання дітей. А отже, інноваційна освітня технологія – це системно організований процес, спрямований на оновлення змісту, методів і форм взаємодії педагогів і дітей, з урахуванням сучасних потреб суспільства та особистості. Головними характеристиками інноваційних технологій є новизна, що передбачає впровадження нестандартних рішень у традиційну систему освіти; ефективність, тобто досягнення позитивних змін у розвитку дитини; а також адаптивність, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості та потреби кожного вихованця, зокрема й з інтелектуальними порушеннями [8, с. 12].

Інновації в закладах дошкільної освіти (ЗДО) спрямовані на модернізацію освітнього процесу, підвищення його якості та ефективності через впровадження новітніх технологій. Основні напрямки включають особистісно орієнтований підхід, ІКТ (цифрові інструменти, інтерактивні заняття), розвивальні ігри (Нікітіних, Танграм) та методики критичного мислення (мнемотехніка, ейдетика).

О. Авраменко та В. Білан у своїх наукових напрацюваннях визначили, що у дошкільній освіті сьогодні активно застосовуються такі види інноваційних технологій, як:

– інформаційно-комунікаційні технології та цифрові інструменти (інтерактивні панелі,

планшети, електронні освітні ресурси, освітні мобільні додатки, мультимедійні презентації та навчальні відео, 3-D-моделі, аудіокнижки та інтерактивні казки, онлайн-платформи тощо);

– інтерактивні технології (діалоги, тренінги, мікрогрупові ігри, проєктні технології для формування ініціативності, самостійності, комунікативної компетентності дошкільників);

– ігрові технології (рольові, сюжетно-рольові ігри, педагогічне драматизування тощо);

– використання технологій штучного інтелекту (ШІ), що дозволяють адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дітей, розвивають когнітивні навички, увагу, пам'ять і мислення через інтерактивні додатки, голосових асистентів та інтелектуальні навчальні платформи;

– технології емоційного та когнітивного розвитку, сенсорні технології, зокрема використання спеціального обладнання для розвитку сенсорної інтеграції (тренажери для розвитку дрібної моторики, рівноваги, відчуття тіла тощо);

– STEM- і STEAM-технології спрямовані на розвиток проблемно-дослідницької активності дітей, формування елементарних математичних понять та уявлень, просторового мислення та орієнтування, технічної уяви, уміння моделювати та конструювати [1].

На відміну від традиційних підходів, де домінує передача знань від вихователя до дитини, інноваційні технології передбачають активну участь самої дитини в освітньому процесі, розвиток її креативності, ініціативи, самостійності. Такий підхід сприяє реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного вихованця, що є особливо важливим в умовах інклюзивного навчання.

Потреба у зміні традиційного освітнього процесу у ЗДО з інклюзивним навчанням закономірно призвела до активного впровадження інноваційних технологій, які орієнтовані на розвиток особистості дитини в умовах універсального, творчого, безбар'єрного середовища. Ці технології формують у всіх дітей, в тому числі у дошкільників з порушеннями пізнавальної діяльності, не тільки знання, а й життєві компетентності, що забезпечує гармонійний розвиток, соціальну адаптованість та готовність до подальшого здобуття освіти у школі [4, с. 43].

На практиці в закладах дошкільної освіти, зокрема для дітей з порушеннями інтелекту, активно застосовується ціла низка інноваційних методів, серед яких варто виділити:

1. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) шляхом використання не тільки традиційних

підходів, але й інтерактивної підлоги (Briolight), пісочниці, SMART-дошки, навчальних планшетів, спеціалізованого програмного забезпечення [8, с. 143]. Досягається візуалізація абстрактних понять, розвиток наочно-образного мислення, підвищення мотивації через гейміфікацію.

2. Сенсорно-інтегративні технології (сенсорні кімнати, різноманітні тренажери, обтяжені ковдри, тактильні панелі, сухі басейни), які сприяють корекції дисфункції сенсорної інтеграції, розвитку пропріоцепції та вестибулярного апарату, регуляції психоемоційного стану [1].

3. Корекційно-ігрові та конструктивні технології через використання LEGO-технології («Шість цеглинок»), методики Нумікон, блоків Дьенеша, паличок Кюїзенера, ігор Воскобовича тощо. Результатом є формування елементарних математичних уявлень, розвиток конструктивного праксису, логічного мислення, просторової орієнтації, порівняння, класифікації – важливих компонентів інтелектуального розвитку дошкільника [2; 5; 6]. У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями використовуються як засоби корекційної роботи.

4. Арт-терапевтичні технології (ізотерапія, пісочна терапія, музикотерапія, казкотерапія, інші нетрадиційні техніки). Ефективно впливає на невербальну експресію, адекватне вираження емоцій, зниження тривожності, розвиток уяви, креативності, комунікативних навичок. У роботі з дітьми з порушеннями інтелекту казкотерапія допомагає формувати впевненість у собі, адекватну самооцінку та відчуття безпеки [4, с. 62; 8, с. 127].

5. Методика Монтессорі. Цей підхід реалізується через принцип «Допоможи мені це зробити самому», базується на індивідуальному підході, створенні спеціального сенсорного середовища та розвитку самостійності. Вона передбачає вільний вибір діяльності, роботу у власному темпі, використання матеріалів, що тренують моторику та сенсорику, розвиток внутрішньої мотивації дитини [4, с. 38; 5]. Ця методика легко адаптується до потреб дітей з порушеннями інтелекту.

6. Здоров'язбережувальні та кінезіологічні технології (методика «Плавати раніше, ніж ходити», кінезіологія «Гімнастика мозку», Су-джок терапія, нейроігри, біоенергопластика, дихальна гімнастика). Сприяє синхронізації роботи півкуль мозку, стимуляції мовленнєвих зон, розвитку дрібної моторики та саморегуляції [4; 5].

7. Використання технологій штучного інтелекту (ШІ). Технології штучного інтелекту

поступово впроваджуються в ЗДО з інклюзивним навчанням. Для дітей з інтелектуальними порушеннями ШІ може виступати інструментом адаптивного навчання – через інтерактивні додатки, голосових асистентів, розумні ігри. Такі технології допомагають індивідуалізувати освітній процес, розвивають увагу, пам'ять, мовлення та мислення у доступній для дитини формі [1].

Впровадження ІКТ у корекційний процес є відповіддю на виклики сучасності та особливості сприйняття дітей з інтелектуальними порушеннями. Для цієї категорії дітей характерне домінування наочно-дійового та наочно-образного мислення над словесно-логічним. Комп'ютерні засоби виступають свого роду «когнітивним протезом», дозволяючи моделювати ситуації та об'єкти, які важко сприймаються через вербальні інструкції [4]. Важливо наголосити, що ІКТ-технології у ЗДО не замінюють традиційні форми діяльності, а гармонійно доповнюють їх, роблячи освітній процес більш динамічним, індивідуалізованим і привабливим для дитини.

У контексті інклюзивного навчання цифрові засоби набувають особливого значення. Існує низка сучасних мобільних застосунків, які не лише полегшують сприймання навчального матеріалу, а й ефективно підтримують підготовку дошкільників до шкільного життя. Серед таких – Digital Inclusion, Kids Academy: Talented & Gifted, Busy Shapes & Colors, Розумники. Дошкільля, що передбачають ігрові, інтерактивні форми навчання, адаптовані до індивідуальних можливостей дитини. Також існують додатки для розвитку дрібної моторики, уваги та пам'яті, що ефективно використовуються у корекційній роботі [5].

Значний потенціал у інклюзивному підході демонструють і ряд інших мультимедійних та цифрових технологій. Яскравим прикладом поєднання фізичної активності з когнітивним навантаженням є використання інтерактивної підлоги (зокрема, системи «Briolight»). Ця технологія проєктує зображення на поверхню та реагує на рухи дитини, що дозволяє реалізувати на практиці теорію про зв'язок формування вищих психічних функцій з розвитком моторики. Для дітей, які мають розлади координації, такі ігри, як «перейди річку по камінцях», створюють умови для тренування схеми тіла та просторового орієнтування. Важливо, що динамічність зображень утримує мимовільну увагу, а інтерактивність формує стійкі причинно-наслідкові зв'язки («мій рух змінює середовище»), що є критично важливим для мотивації дітей, зокрема з порушеннями інтелекту [4].

Логічним продовженням цифровізації корекційного процесу є інтерактивна пісочниця, яка являє собою синтез сенсорики та технології доповненої реальності (AR). Інтерактивна пісочниця накладає на пісок кольорові тексти наприклад: гори, воду чи траву – відповідно до висоти та форми рельєфу, створеного руками дитини, що дозволяє наочно матеріалізувати просторові поняття, відразу бачити зміни рельєфу і отримувати візуальне підтвердження власних дій [7].

Реалізація інклюзивного підходу у ЗДО потребує чіткого психолого-педагогічного супроводу, індивідуальних програм розвитку, взаємодії педагогів з фахівцями (дефектологами, логопедами, психологами) та активної співпраці з батьками дитини [9, с. 92]. Використання інноваційних, зокрема цифрових, технологій у цьому процесі значно полегшує адаптацію дитини до освітнього середовища, робить заняття більш цікавими, змістовними, доступними й результативними, що є надзвичайно важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Інноваційні технології в інклюзивній дошкільній освіті відкривають нові можливості для розвитку, адаптації в соціумі та навчання дітей з порушеннями пізнавальної діяльності. Їх використання не лише активізує пізнавальну діяльність, а й сприяє формуванню мовлення, моторики, уваги, пам'яті, емоційної сфери. Завдяки інноваційним підходам педагога можуть значно гнучкіше адаптувати або модифікувати освітній процес до індивідуальних потреб дитини, забезпечуючи їй рівноправну участь у груповій діяльності [4, с. 192].

Спеціальні мобільні додатки для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку також набули великої популярності, оскільки вони можуть бути налаштовані відповідно до потреб конкретного учня та дозволяють йому займатися навчанням у зручний для нього час. Такі додатки допомагають у розвитку мовлення, комунікативних навичок, пам'яті, моторики та когнітивних функцій. Наприклад, програми з альтернативної та додаткової комунікації (AAC) дозволяють дітям, які мають труднощі з вербальним мовленням, спілкуватися за допомогою піктограм, символів або синтезу мовлення. Популярні мобільні додатки для альтернативної комунікації, такі як Proloquo2Go, TouchChat або CoughDrop, допомагають дітям з важкими мовленнєвими порушеннями спілкуватися з оточенням, використовуючи спеціальні візуальні інтерфейси [10; 15].

Інклюзивні технології, такі як спеціальні клавіатури, миші, комунікатори, пристрої з підтримкою жестової мови або спеціальні адаптації для керування комп'ютером очима чи голосом, значно розширюють навчальні можливості дітей з порушеннями інтелекту. Такі пристрої допомагають учням зазначеної категорії, що мають ще й порушення рухових функцій, брати активну участь у освітньому процесі, спілкуватися та взаємодіяти з оточенням [13, с. 68–69].

Важливу роль відіграють також онлайн-платформи та адаптивні освітні середовища, що дозволяють учням з порушеннями інтелекту займатися дистанційно або у власному темпі. Ці платформи містять спеціально розроблені навчальні матеріали, вправи для розвитку когнітивних навичок, а також інтерактивні ігри, які сприяють закріпленню знань. Наприклад, ресурс Khan Academy Kids, Learning Apps або ABCmouse пропонують адаптовані програми навчання для дітей з особливими освітніми потребами [14].

Ефективне використання інноваційних засобів в інклюзивному освітньому середовищі неможливе без тісної співпраці між педагогом, асистентом вихователя та фахівцями, що проводять корекційні заняття. Саме така взаємодія дозволяє не лише правильно обрати засіб навчання, а й своєчасно його адаптувати/модифікувати до індивідуальних потреб дитини. Важливо також залучати батьків до процесу – інноваційні технології можна переносити в домашнє середовище, забезпечуючи безперервність розвитку.

Попри очевидні переваги інноваційних технологій в умовах інклюзивного навчання, практика їхнього впровадження в ЗДО часто супроводжується низкою труднощів. Зокрема, це недостатній рівень володіння новітніми технологіями і пристроями вихователями ЗДО. Іншою проблемою залишається недостатнє матеріально-технічне забезпечення закладу освіти. Для реалізації інклюзивного підходу на сучасному рівні необхідне спеціалізоване обладнання: інтерактивні панелі, сенсорні зони, комп'ютерні програми, мультимедійні засоби, комунікативні дошки. Проте далеко не всі ЗДО мають фінансову можливість забезпечити групи всім необхідним, бо навіть на забезпечення проведення корекційних занять для дітей з ООП місцеві громади не виділяють достатньо засобів. Особливо складною є ситуація у сільській місцевості, де навіть базові умови для організації інклюзії можуть бути недостатні [9, с. 39; 13, с. 75–76].

Іншою актуальною проблемою є брак спеціально підготовлених кадрів. Успішне використання інноваційних методів у роботі з дітьми з ООП потребує високого рівня професійної підготовки педагогів, які мають не лише знання в галузі корекційної психопедагогіки та спеціальної дитячої психології, але й вміння користуватись технічними засобами навчання. Проте не всі вихователі проходили відповідну підготовку або мають практичний досвід роботи в інклюзивному середовищі, вони психологічно не готові до впровадження інновацій у свою роботу. Окремі педагоги вважають інклюзію додатковим навантаженням, не маючи достатньої підтримки з боку адміністрації чи колективу. У такому випадку навіть наявність обладнання не гарантує ефективної реалізації інноваційного підходу [4, с. 81].

Крім того, у системі освіти спостерігається дефіцит програм підвищення кваліфікації, які б були орієнтовані саме на інновації в інклюзивному навчанні, відсутність можливостей для обміну досвідом між педагогами, що працюють в інклюзивних групах. Налагодження професійної комунікації, участь у семінарах, тренінгах, спільних методичних заходах дозволяє не лише підвищити якість роботи, але й сформувати позитивну мотивацію до змін і самовдосконалення.

Подолання існуючих проблем і труднощів у впровадженні інновацій в інклюзивному середовищі потребує системного підходу. Важливим напрямом удосконалення є поглиблення міждисциплінарної співпраці: логопедів, дефектологів, психологів, ІКТ-фахівців і вихователів. Такий підхід дозволяє створити максимально ефективне освітнє середовище, адаптоване до потреб конкретної дитини. Паралельно з цим перспективним виглядає впровадження новітніх цифрових технологій, зокрема штучного інтелекту (ШІ), інтерактивних застосунків, віртуальної реальності, програм для невербальної комунікації – усе це значно розширює можливості інклюзивного навчання.

Враховуючи оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (2021), педагоги мають опанувати сучасні методи, форми та засоби освітньої діяльності, включаючи інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, дослідницькі та STEM/STEAM-технології. Це зумовлює необхідність глибокого вивчення сучасних підходів

до інноваційного розвитку системи дошкільної освіти як під час підготовки фахівців для роботи в системі дошкілля, так і в ході підвищення кваліфікації вихователів та їх асистентів.

Також варто зазначити, що значну роль у професійному зростанні педагогів відіграє участь у проєктах, тренінгах, освітніх семінарах, які дозволяють обмінюватися досвідом, впроваджувати нові методики та отримувати практичні навички. Такі ініціативи сприяють формуванню сучасного бачення інклюзивної освіти, орієнтованого на розвиток потенціалу кожної дитини.

Майбутнє інклюзивної освіти нерозривно пов'язане з технологічними інноваціями, що сприятимуть персоналізації навчального процесу, підвищенню доступності та ефективності корекційної роботи. Використання штучного інтелекту, віртуальної реальності, асистивних пристроїв та телемедицини значно покращить навчальні можливості дітей з ООП, зокрема з порушеннями інтелекту, допоможе їм краще адаптуватися до суспільства та максимально реалізувати свій потенціал. У майбутньому технології стануть не просто допоміжними засобами, а повноцінною частиною навчального середовища, що дозволить кожній дитині отримати освіту, яка відповідатиме її індивідуальним можливостям та потребам

Висновки. Упровадження інноваційних технологій у ЗДО з інклюзивним навчанням є не лише сучасною тенденцією, а й ефективним інструментом для забезпечення якісної та доступної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Інновації відкривають нові можливості для розвитку, соціалізації та самореалізації, сприяючи індивідуалізації освітнього процесу.

Особливе значення мають такі технології, як ІКТ та засоби штучного інтелекту, мультимедійні ігри, LEGO-освіта, сенсорно-інтегративні, здоров'язберезувальні та кінезіологічні технології, що роблять навчання доступним, цікавим і ефективним. Водночас результативність інноваційного підходу потребує високої професійної компетентності педагогів, міждисциплінарної взаємодії та належного ресурсного забезпечення.

Таким чином, створення комфортного інклюзивного середовища в ЗДО є важливою умовою формування суспільства, яке підтримує розвиток кожної дитини незалежно від її можливостей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Авраменко О., Білан В. Інноваційні технології у дошкільній освіті: сучасні тенденції та перспективи розвитку. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/32949/32911>

2. Блоки Дьенеша. Ігри та заняття. Використання блоків. URL: <https://vseosvita.ua/library/bloki-denesa-igrita-zanatta-vikoristanna-blokiv-310771.html>
3. Досвід впровадження сенсорних кімнат у ЗДО. URL: <https://nus.org.ua/articles/sensorni-kimnaty-v-dnz>
4. Дудник Н., Карпенко О., Свйонтик О. Сучасні технології дошкільного виховання: навчальний посібник для студентів другого (магістерського) рівня освіти спеціальності : 012 Дошкільна освіта. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2023. 300 с.
5. Інноваційні технології в галузі дошкільної освіти. URL: <https://vseosvita.ua/library/innovacijni-tehnologii-v-galuzi-doskilnoi-osviti-454538.html>
6. Інтеграція LEGO-технологій в освітній процес. URL: <https://vseosvita.ua/library/integracia-lego-tehnologij-v-osvitnij-proces-411892.html>
7. Інтерактивна пісочниця: новий погляд на розвиток і терапію. URL: <https://ioanivcenter.com/interaktyvna-pisochnycyza-povuj-poglyad-na-rozvytok-i-terapiyu/>.
8. Калуська Л., Отрощенко М. Інновації в дошкільлі. Програми, технології, проекти, ідеї, досвід: Посібник на допомогу дошкільним працівникам. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 376 с.
9. Колупасва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покровоко для педагогів : навчально-методичний посібник (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ, 2023. 232 с.
10. Комунікативні дошки та альтернативна комунікація для дітей з ООП. URL: <https://inclusive.org.ua/aac>
11. Міністерство освіти і науки України. Інклюзивне навчання. Статистичні дані. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/inklyuzivne-navchannya/statistichni-dani>
12. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, І. В. Бобренко, С. В. Трикоз, О. І. Мякушко, І. В. Сухіна, Н. С. Бабій, Н. П. Цимбалюк, І. Д. Лукачук та ін. : за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2023. 438 с.
13. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / [А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.]; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
14. Free, fun educational app for young kids | Khan Academy Kids. *Free, fun educational app for young kids | Khan Academy Kids*. URL: <https://learn.khanacademy.org/khan-academy-kids/>
15. Proloquo2Go vs Coughdrop AAC. *Goally Apps & Tablets for Kids*. URL: <https://getgoally.com/compare-aac-apps/proloquo2go-vs-coughdrop/>

Кляп М. І.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 02.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Луканьова Людмила Олексіївна,

ORCID ID: 0009-0002-7392-2850

старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Волинський національний університет імені Лесі Українки

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТОРНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL AND YOUNG SCHOOL-AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT DISABILITIES

У статті визначено та обґрунтовано сучасні науково-практичні аспекти формування навичок загальної та дрібної моторики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.

Автором здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо сутності, чинників виникнення, характеристики порушень моторного та сенсомоторного розвитку як специфічного виду порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку; окреслено основні причини виникнення порушень розвитку моторної сфери; визначено особливості функціонування та труднощі корекції загальної та дрібної моторики рук означеної категорії дітей, обумовлені специфікою їх загального розвитку.

У дослідженні науково доведено важливість раннього виявлення порушень моторики та визначення факторів, які ускладнюють проведення корекційно-розвиткової роботи (наявність супутніх психосоматичних захворювань, коморбідних розладів, наслідків тривалого перебування в умовах пізнавальної, соціальної і емоційної депривації).

Встановлено, що діти дошкільного та молодшого шкільного віку з вродженими або рано набутими стійкими порушеннями пізнавальної діяльності значно поступаються за показниками моторного та сенсомоторного розвитку в дітям з нейротиповим розвитком.

Новизна дослідження полягає в необхідності застосування у корекційно-педагогічному процесі єдиного клініко-психолого-педагогічного підходу на принципах міждисциплінарної взаємодії та максимальної індивідуалізації освітньо-корекційного процесу; застосуванні додаткових традиційних та інноваційних засобів розвитку дрібної моторики; створення спеціального розвиваючого середовища, яке буде цікавим та пізнавальним для дитини з порушенням інтелектуального розвитку.

Ключові слова: діти з порушенням інтелектуального розвитку, інклюзивне навчання, загальна моторика, дрібна моторика, сенсомоторика.

The article identifies and substantiates contemporary scientific and practical aspects of developing gross and fine motor skills in preschool and early school-age children with intellectual disabilities.

The author conducts a theoretical analysis of scientific research by domestic and foreign researchers on the essence, factors of occurrence, and characteristics of motor and sensorimotor development disorders as a specific type of disorder in preschool and primary school children with intellectual disabilities. outlined the main causes of motor development disorders in children with intellectual disabilities; identified the peculiarities of functioning and difficulties in correcting gross and fine motor skills of the hands in this category of children, due to the specifics of their overall development.

The study scientifically proves the importance of early detection of motor disorders and identification of factors that complicate corrective and developmental work (the presence of concomitant psychosomatic diseases, comorbid disorders, the consequences of prolonged exposure to cognitive, social, and emotional deprivation).

It has been established that preschool and early school-age children with congenital or early-acquired persistent cognitive impairments significantly lag behind children with neurotypical development in terms of motor and sensorimotor development.

The novelty of the study lies in the need to apply a unified clinical, psychological, and pedagogical approach in the correctional and pedagogical process based on the principles of interdisciplinary interaction and maximum individualization of the educational and correctional process; the use of additional traditional and innovative means of developing fine motor skills; the creation of a special developmental environment that will be interesting and informative for children with intellectual disabilities.

Key words: children with intellectual disabilities, inclusive education, gross motor skills, fine motor skills, sensorimotor skills.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти в Україні особливу важливість набуває застосування інноваційних освітніх технологій у навчально-виховному процесі, зокрема в роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку.

Останніми роками спостерігається тривожна тенденція до зростання кількості дітей із різними формами порушень інтелектуального розвитку. Основна увага зосереджується на механізмах виникнення таких порушень, серед яких найбільш поширеними є органічні ураження структур мозку, відповідальних за розвиток моторних функцій.

Комплекс освітньо-корекційної роботи з дітьми, які мають такі порушення, ґрунтується на врахуванні особливостей інтелектуального та психічного розвитку цієї категорії, характеру порушень, збережених можливостей, попереднього досвіду виховання. Він охоплює різні напрями, спрямовані на гармонійний розвиток дитини. Одним із ключових напрямів є робота над розвитком моторної та сенсомоторної сфери.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковцями встановлено, що діти з вродженими або рано набутими стійкими органічними порушеннями інтелектуального розвитку поступаються за показниками моторної та сенсомоторної активності в спілкуванні, грі, вольовій регуляції дітям з типовим розвитком. Причинно-наслідковий зв'язок між моторною та розумовою активністю – науково доведений факт.

Порушення рухів гальмує активність психіки, а зменшення активності психіки гальмує моторну активність особи.

У спеціальній літературі термін «загальна моторика» позначає рухову активність організму, окремих його органів і частин, а «моторика дітей» означає сукупність рухових реакцій, властивих дитячому віку [2].

У сучасній корекційній психопедагогіці чимало праць присвячені систематизації та комплексному аналізу розвитку психіки дитини з типовим розвитком та з інтелектуальними порушеннями, у яких визнається єдність взаємодії моторних, пізнавальних і емоційних виявів. Розуміння цієї психомоторної взаємодії особливо важливе для дослідження порушень інтелектуального розвитку як педагогічної проблеми [4].

А. Шинкарюк зазначає: «Розвиток дитини як суб'єкта діяльності та спілкування, як особистості, залежить від її рухових спроможностей...» [6].

Н. Ботнарева зазначає, що тяжкі порушення рухової сфери – низка причин, що ускладнюють

формування у дітей з особливими освітніми потребами рухових умінь і навичок, що впливають на їхню соціальну адаптацію. А оскільки педагогічна допомога означеної категорії дітей спрямована на адаптацію до життя в суспільстві, то корекційним педагогам необхідно розробити комплексну відновлювальну програму, спрямовану на подолання психомоторних порушень [1].

Мета статті полягає у науковому та практичному аналізі сенсомоторного розвитку дітей з типовим розвитком та з дітей зі стійкими порушеннями інтелектуальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Моторно-сенсорна сфера є основним джерелом наших уявлень про навколишній світ. Особливо інтенсивно вона розвивається в ранньому дитинстві, коли дитина починає здійснювати перші маніпулятивні дії, що впливають на формування центральної нервової системи загалом.

Наукові дослідження І. Павлова щодо рухового аналізатора, а також механізмів взаємодії кори головного мозку та підкірки, стали основою концепції про функціональну локалізацію нервової системи. Усі функції мозку, зокрема й моторні, є результатом спільної роботи різних ділянок центральної нервової системи. Кожен рух або дія регулюється через певні елементи складної функціональної системи.

Подальший розвиток вчення про діяльність кіркового відділу рухового аналізатора знайшов своє відображення у працях О. Лурія, який детально дослідив роль окремих зон кори головного мозку у виконанні рухових актів.

Пізнання світу дитиною починається з рухових дій та моторних процесів.

Розвиток моторної та сенсорної сфери у перший рік життя є значущими показниками нормального або порушеного розвитку. Одним з факторів порушення психофізичного розвитку є патогенез, який спричиняє виникнення інтелектуальних порушень. Серед дітей з обмеженими можливостями майже завжди спостерігається недорозвиток моторики. Ці проблеми охоплюють як велику, так і дрібну моторику, уповільнюючи засвоєння рухових навичок, автоматизація яких вимагає значно більше часу та зусиль. Такі навички зазвичай виявляються нестійкими й схильними до швидкого розпаду. Часто порушення моторної сфери проявляються через повторювані стереотипні рухи, які супроводжуються незграбністю, низькою координацією, надмірною уповільненістю чи, навпаки, імпульсивністю. Ці особливості серйозно ускладнюють

формування навіть найпростіших і життєво важливих умінь та навичок. У дітей із порушенням розвитку моторно-сенсорної сфери в шкільному віці виникають значні труднощі у навчанні. Вони зазнають труднощів у засвоєнні досвіду взаємодії з навколишнім середовищем, мають особливості аналітико-синтетичної діяльності та проблеми з емоційно-вольовою регуляцією, що ще більше ускладнює навчальний процес і соціалізацію.

Розглянемо характерні риси сенсомоторного розвитку дітей дошкільного віку. Зазвичай, більшість дітей із нормальним психофізичним розвитком у віці 4–6 років демонструють належний рівень координації рухів, здатність змінювати ритм та темп своїх дій. У цьому віці у них значно поліпшуються навички зорово-моторної координації, формується здатність до екстраполяції, а також розвивається спритність рук. Програмування та контроль довільних дій здійснюється завдяки механізмам зворотного зв'язку в межах функціональної зорово-моторної системи. Діти цього віку здатні малювати елементарні фігури, а також створювати конструкції за допомогою будівельних матеріалів, зокрема кубиків.

На противагу цьому, аналіз моторної сфери дітей із порушеннями інтелектуального розвитку свідчить про значне відставання у розвитку таких показників, як сила, швидкість рухових дій та витривалість; ці характеристики є нижчими у всіх вікових групах порівняно з їхніми однолітками із типовим розвитком.

Кінестетична чутливість також виявляється недостатньо розвиненою, через що невірноваженість моторики стає більш помітною під час виконання складних рухових завдань. Такі завдання потребують точного керування рухами, регуляції м'язових зусиль, просторово-часової організації рухових актів, перехресної координації та словесного супроводу дій.

Стійке органічне порушення пізнавальної діяльності часто супроводжується координаційною ригідністю, яка проявляється у труднощах подолання звичних моторних шаблонів навіть у ситуаціях, що потребують змін. Ця сенсомоторна недостатність є наслідком аномалій у перцептивній сфері, зокрема порушень у сприйнятті руху та орієнтування в просторі, а також недостатнього розвитку дослідницьких можливостей у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. У дітей молодшого дошкільного віку з такими порушеннями переважають випадкові і мимовільні дії, в той час як координовані, цілеспрямовані дії залишаються слабо сформованими або

практично відсутніми. До того ж у них спостерігається дефіцит вольових компонентів, необхідних для подолання м'язової втоми, яка швидко наростає в процесі виконання фізичних завдань.

Для дітей старшого дошкільного віку зі стійкими органічними порушеннями пізнавальної діяльності однією з визначальних характеристик рівня сенсомоторного розвитку є здатність до самоконтролю під час здійснення психофізичної активності.

Одним з важливих критеріїв самоконтролю виступає можливість відкладати виконання певних дій, які відповідають наміру дитини, на більш пізній час задля обдумування стратегій та засобів реалізації своїх планів.

Досліджуючи процес наслідування, варто звернути увагу на те, чи здатна дитина з інтелектуальними порушеннями повторювати дії дорослих та чи відображає її наслідування основний зміст ситуації. Особливо важливо встановити, наскільки сформовані у дітей мотиви пізнавальної діяльності, які базуються на бажанні відповідати вимогам дорослих, формувати власні критерії для оцінювання власних вчинків, а також забезпечують більше самостійності в їх активності.

У шкільному віці недоліки моторики у дітей з такими порушеннями зазвичай значно згладжуються завдяки корекційно-виховній роботі, яка систематично проводиться як на заняттях, так і в позаурочний час. Поступово їх рухи стають більш чіткими, координованими та плавними. До завершення навчання багато учнів цієї категорії впевнено виконують різні рухові дії – ходять, танцюють, бігають, грають у м'яч, а також справляються з досить складними побутовими і виробничими завданнями.

Корекційні комплекси, спрямовані на розвиток моторики, включають такі види вправ:

- статичні (утримання певної пози);
- динамічні (розвиток рухливості і переключення між позиціями);
- розслаблюючі (нормалізація тону м'язів).

Методичні засоби для розвитку моторних навичок у дітей як дошкільного, так і шкільного віку варто добирати надзвичайно ретельно, ураховуючи поставлені цілі та вікові особливості кожної дитини. Таким чином, удосконалення рухових умінь та моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою частиною їх загального розвитку, яку можливо реалізувати в сучасному освітньому середовищі.

Особливості формування моторної сфери можуть змінюватись залежно від характеру

інтелектуального порушення, його ступеня тяжкості та наявності супутніх розладів та коморбідних станів. Проте, ряд спільних характеристик є помітними для всіх таких ситуацій:

1. Затримки в розвитку моторики: діти з інтелектуальними порушеннями часто демонструють уповільнене формування моторних навичок у порівнянні зі своїми однолітками. Вони можуть відчувати труднощі з координацією рухів, точністю виконання дій та швидкістю рухових реакцій.

2. Необхідність індивідуального підходу: кожна дитина з інтелектуальними порушеннями має свої унікальні риси та потреби, тому важливо враховувати ці особливості при створенні програми розвитку моторних навичок. Індивідуальні підходи, адаптація навчальних матеріалів та завдань дозволяють максимально сприяти прогресу дитини та ефективному освоєнню рухових умінь.

3. Застосування спеціалізованих методик і засобів: у сучасній педагогіці широко використовуються різноманітні підходи для стимуляції розвитку моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями. Серед них можна виділити терапію із застосуванням сенсорних матеріалів, музикотерапію, заняття ритмікою, вправи на основі нейробіки та кінезіології.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз проведеного науково-теоретичного дослідження проблеми порушення моторики у дітей із порушеннями інтелектуального

розвитку дозволяє стверджувати, що дана категорія порушень поєднуються як в загальноруховій, так і психосоціальній сферах; дітям із порушенням моторики властиве відставання в розвитку рухової сфери різного ступеня прояву (основні рухові вміння і навички сформовані недостатньо, рухи ритмічно не організовані, спостерігається підвищена рухова виснаженість).

Моторика та сенсомоторика є невід'ємною складовою всіх форм активності дитини, в яких вона виявляє себе як індивід, індивідуальність, особистість. У процесі онтогенезу у дітей формуються їх сенсомоторні вміння і розвиваються сенсомоторні якості.

Констатовано необхідність застосування у корекційно-відновлювальному процесі єдиного клініко-психолого-педагогічного підходу на принципах міждисциплінарної взаємодії та максимальної індивідуалізації освітньо-корекційного процесу та науково доведено важливість ранньої діагностики порушення сенсомоторної сфери, раннього втручання (ранньої корекції), виправлення наявних та попередження можливих наслідків порушення моторики у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в удосконаленні сучасних підходів до процесу розвитку моторики у дітей з інтелектуальними порушеннями з використанням інноваційних педагогічних технологій нейробіки та кінезіології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ботнарева Н. Сучасні технології розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: збірник наукових праць*. Вип. 11. Том 1. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2023. С. 32–37.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за загальною редакцією В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся. 2011. 528 с.
3. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77, Т. 2, С. 38–43.
4. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
5. Сімко А. В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. № 9. С. 205–214.
6. Шинкарюк А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. Кам'янець-Подільський : Оіум, 2005. 448 с.

Луканьова Л. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Соколова Ганна Борисівна,

ORCID ID: 0000-0002-9913-1814

доктор психологічних наук, професор,

член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,

директор навчально-наукового інституту фізичної культури,

спорту та спеціальної освіти,

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

Форостян Ольга Іванівна,

ORCID ID: 0000-0001-6084-2160

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

Начинова Олена Василівна,

ORCID ID: 0000-0002-9563-2304

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет

імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ОСОБИСТІСНИЙ ВИМІР

FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF A FUTURE SPECIAL EDUCATOR: PERSONAL DIMENSION

Стаття присвячена дослідженню особистісного виміру формування професійної ідентичності майбутнього спеціального педагога. Обґрунтовано значення професійної ідентичності як інтегративного показника готовності фахівця до ефективної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до підготовки спеціальних педагогів, зокрема компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи. Визначено ключові складові професійної ідентичності, серед яких професійна самосвідомість, рефлексивні уміння, емпатія, комунікативна компетентність та мотиваційні установки.

Розглянуто роль інтеграції навчальної, практичної та науково-дослідної діяльності у процесі формування цілісного професійного «Я»-образу майбутнього педагога.

Виділено значущість командної взаємодії та міжпрофесійного співробітництва для розвитку професійної компетентності та особистісних якостей. Проаналізовано методичні рекомендації щодо підготовки вчителів-логопедів та корекційних педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Визначено проблемні аспекти недостатньої уваги до особистісного виміру підготовки фахівців та наголошено на потребі впровадження інтерактивних та тренінгових технологій. Наголошено на необхідності подальших досліджень щодо впливу освітніх стратегій на становлення професійної ідентичності майбутніх спеціальних педагогів.

Стаття має практичне значення для формування системи підготовки педагогів, здатних до ефективної та відповідальної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Ключові слова: професійна ідентичність, спеціальний педагог, особистісний вимір, професійна самосвідомість, рефлексивні уміння, емпатія, комунікативна компетентність, мотиваційні установки, інклюзивна освіта, компетентнісний підхід, командна взаємодія, професійне становлення, інтегративна підготовка, освітні технології.

The article is devoted to the study of the personal dimension of the formation of the professional identity of a future special education teacher. The significance of professional identity as an integrative indicator of a specialist's readiness for effective activity in the conditions of special and inclusive education is substantiated.

Modern scientific approaches to the training of special education teachers are analyzed, in particular, competency-based and personality-oriented approaches. The key components of professional identity are

identified, including professional self-awareness, reflective skills, empathy, communicative competence and motivational attitudes.

The role of the integration of educational, practical and research activities in the process of forming a holistic professional "I"-image of a future teacher is considered.

The significance of team interaction and interprofessional cooperation for the development of professional competence and personal qualities is highlighted. Methodological recommendations for the training of speech therapists and correctional teachers for work in an inclusive environment are analyzed. The problematic aspects of insufficient attention to the personal dimension of specialist training are identified and the need for the introduction of interactive and training technologies is emphasized. The need for further research on the influence of educational strategies on the formation of the professional identity of future special educators is emphasized.

The article has practical significance for the formation of a system of training teachers capable of effective and responsible activity in special and inclusive education.

Key words: professional identity, special educator, personal dimension, professional self-awareness, reflective skills, empathy, communicative competence, motivational attitudes, inclusive education, competency-based approach, team interaction, professional development, integrative training, educational technologies.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в системі спеціальної та інклюзивної освіти зумовлюють підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів, зокрема до сформованості їхньої професійної ідентичності.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми особистість фахівця набуває статусу провідного ресурсу ефективної корекційно-педагогічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Водночас практика підготовки здобувачів вищої освіти засвідчує наявність суперечностей між високими соціальними очікуваннями щодо професійної зрілості спеціального педагога та недостатнім рівнем розвитку його рефлексивних, ціннісно-мотиваційних і особистісних компонентів. Недостатня увага до особистісного виміру професійної ідентичності у змісті фахової підготовки знижує рівень готовності майбутніх педагогів до виконання складних професійних ролей. Особливої актуальності проблема набуває в умовах зростання психологічного навантаження, емоційної напруги та необхідності прийняття етично виважених рішень у роботі з різними категоріями дітей. Професійна ідентичність майбутнього спеціального педагога формується під впливом освітнього середовища, індивідуального досвіду, професійних цінностей і соціокультурних чинників, що потребує комплексного наукового осмислення. Разом із тим, у наукових дослідженнях недостатньо систематизовано особистісні механізми становлення професійної ідентичності саме в галузі спеціальної освіти. Отже, актуалізується потреба в теоретичному та емпіричному обґрунтуванні особистісного виміру формування професійної ідентичності майбутнього спеціального педагога як ключової умови його професійної самореалізації та ефективної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел засвідчує зростання інтересу дослідників до проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти в контексті компетентнісної парадигми. Зокрема, О. Вержиховська акцентує увагу на особливостях формування професійної компетентності спеціального педагога та логопеда, підкреслюючи значущість інтеграції теоретичної й практичної складових у процесі фахової підготовки [1].

Питання розвитку комунікативної компетентності спеціальних педагогів у процесі тренінгової роботи розкрито у дослідженні О. Дмитрієвої та Т. Докучиної, які обґрунтовують доцільність командної взаємодії як ресурсу професійного становлення [2].

Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до роботи в інклюзивному середовищі систематизовано у методичних рекомендаціях А. Каплієнко, де визначено структурні компоненти професійної готовності фахівця [3].

Компетентнісний підхід до підготовки сурдопедагогічних кадрів розглядає С. Кульбіда, підкреслюючи необхідність формування професійно значущих особистісних якостей майбутнього педагога [4].

Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до командної взаємодії в умовах інклюзії детально проаналізовано у праці З. Ленів [5].

Теоретико-методичні засади підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивному освітньому середовищі ґрунтовно висвітлено в дисертаційному дослідженні І. Малишевської, де обґрунтовано системний характер професійного становлення спеціаліста [6].

О. Мартинчук розкриває теорію та практику підготовки фахівців зі спеціальної освіти, наголошуючи на необхідності формування їхньої

професійної самосвідомості та готовності до міждисциплінарної взаємодії [7].

Рефлексивно-оцінну складову інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів досліджує Н. Пахомова, визначаючи її як важливий чинник професійного зростання [8].

Водночас, як зазначає О. Проскурняк, проблема особистісного виміру підготовки фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами залишається недостатньо цілісно осмисленою, що актуалізує потребу подальших досліджень формування професійної ідентичності майбутніх спеціальних педагогів [9].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особистісного виміру формування професійної ідентичності майбутнього спеціального педагога та визначенні ключових особистісних чинників, що забезпечують його професійне становлення й ефективність діяльності в умовах сучасної спеціальної та інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні характеризується суттєвими трансформаціями змісту, форм і технологій професійної підготовки фахівців, що актуалізує проблему формування їхньої професійної ідентичності як інтегративного особистісно-професійного утворення.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми особистість спеціального педагога розглядається не лише як носій професійних знань і вмінь, а передусім як суб'єкт ціннісно зумовленої діяльності, здатний до рефлексії, емпатійної взаємодії та відповідального прийняття рішень. Професійна ідентичність майбутнього спеціального педагога постає як динамічний процес самоусвідомлення себе в системі професійних ролей, норм і очікувань, що формується у взаємодії особистісних якостей, професійних компетентностей та соціокультурних чинників.

Аналіз наукових підходів до підготовки фахівців спеціальної освіти засвідчує домінування компетентнісної моделі, у межах якої професійна ідентичність розглядається як результат інтеграції когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів. Так, у дослідженні О. Вержиховської наголошено на необхідності цілісного формування професійної компетентності спеціального педагога та логопеда, що передбачає не лише засвоєння спеціальних знань, а й розвиток професійно значущих якостей особистості [1]. У цьому контексті професійна ідентичність виступає узагальненим показником сформованості компетентності, оскільки відображає рівень внутрішнього

прийняття майбутнім фахівцем професійних цінностей і стандартів діяльності.

Важливим складником особистісного виміру професійної ідентичності є комунікативна компетентність, що забезпечує ефективну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та членами міждисциплінарної команди. О. Дмитрієва та Т. Докучина обґрунтовують доцільність використання тренінгів командної взаємодії як засобу розвитку комунікативних умінь корекційних педагогів [2]. Формування здатності до партнерської взаємодії сприяє усвідомленню майбутнім спеціальним педагогом власної ролі в інклюзивному освітньому середовищі, що є важливим чинником становлення його професійної ідентичності.

Особистісний вимір професійної ідентичності тісно пов'язаний із готовністю до командної роботи в системі інклюзивної освіти. У методичних рекомендаціях А. Каплієнко підкреслено значення педагогічної підготовки вчителя-логопеда до міжпрофесійної взаємодії, що включає розвиток відповідальності, толерантності, здатності до компромісу та рефлексії [3]. Такий підхід дозволяє розглядати професійну ідентичність не як індивідуалістичну характеристику, а як результат включення особистості у професійну спільноту та прийняття її ціннісних орієнтирів.

Компетентнісний підхід до підготовки сурдопедагогічних кадрів, представлений у працях С. Кульбиди, акцентує увагу на необхідності формування у майбутніх фахівців стійкої мотивації до професійного самовдосконалення, що є складником їхньої професійної ідентичності [4]. Авторка підкреслює, що ефективність професійної діяльності значною мірою залежить від рівня усвідомлення педагогом власної місії та соціальної відповідальності. Таким чином, формування професійної ідентичності передбачає інтеграцію ціннісно-сміслових орієнтацій у структуру особистості майбутнього спеціального педагога.

Когнітивно-компетентнісний компонент готовності до командної взаємодії, проаналізований З. Ленів, відображає здатність фахівця до усвідомленого застосування знань у практичній діяльності та критичного осмислення власного професійного досвіду [5]. Розвиток цього компонента сприяє формуванню професійної самосвідомості, що є ядром професійної ідентичності. Водночас формування професійної ідентичності неможливе без розвитку рефлексивних умінь, які забезпечують здатність майбутнього педагога аналізувати власні дії, оцінювати їхню ефективність і прогнозувати результати.

У дисертаційному дослідженні І. Малишевської обґрунтовано системний характер підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивному середовищі, що передбачає формування інтегративної готовності до професійної діяльності [6]. У межах такого підходу професійна ідентичність розглядається як результат взаємодії особистісних якостей, професійних знань і практичного досвіду. Особлива увага приділяється розвитку емпатії, толерантності та стресостійкості як характеристик, що забезпечують ефективність корекційно-педагогічної взаємодії.

О. Мартинчук у своїх наукових розвідках підкреслює значення формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців зі спеціальної освіти як основи їхньої професійної ідентичності [7]. Авторка наголошує, що професійна самосвідомість включає усвідомлення власних можливостей, цінностей, професійних ролей і відповідальності, що забезпечує цілісність професійного «Я»-образу. Формування такого образу відбувається в процесі навчальної та практичної діяльності, коли майбутній педагог співвідносить власні очікування з реаліями професійного середовища.

Важливу роль у становленні професійної ідентичності відіграє рефлексивно-оцінна складова підготовки майбутніх логопедів, досліджена Н. Пахомовою [8]. Авторка зазначає, що розвиток здатності до самоаналізу й самокорекції сприяє формуванню адекватної професійної самооцінки, що є передумовою професійного зростання. Рефлексія дозволяє майбутньому спеціальному педагогу усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, визначати напрями самовдосконалення та формувати стійку професійну позицію.

Разом із тим О. Проскурняк звертає увагу на необхідність удосконалення змісту підготовки спеціальних педагогів з урахуванням сучасних вимог до їхньої професійної діяльності [9]. Авторка підкреслює, що формування професійної ідентичності має здійснюватися на засадах інтеграції теоретичної, практичної та особистісної підготовки. Такий підхід сприятиме подоланню розриву між знаннями, набутими у закладі вищої освіти, та реальними викликами професійної діяльності.

Отже, особистісний вимір формування професійної ідентичності майбутнього спеціального педагога охоплює систему ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, рефлексивних умінь і професійно значущих якостей, що забезпечують готовність до ефективної діяльності в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Визначальними чинниками

цього процесу є розвиток професійної самосвідомості, емпатії, комунікативної компетентності, здатності до командної взаємодії та стійкої мотивації до саморозвитку. Формування професійної ідентичності відбувається в процесі інтеграції навчальної, практичної та науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти, що створює умови для осмислення ними власної професійної ролі.

Ефективність цього процесу значною мірою залежить від організації освітнього середовища закладу вищої освіти, яке має забезпечувати можливості для рефлексії, професійного самовизначення та творчої самореалізації студентів. Застосування інтерактивних методів навчання, тренінгових технологій, супервізії та наставництва сприяє формуванню внутрішньої професійної позиції майбутнього спеціального педагога. Водночас важливим є створення умов для розвитку емоційної стійкості та профілактики професійного вигорання, що безпосередньо пов'язано зі стабільністю професійної ідентичності.

Таким чином, професійна ідентичність майбутнього спеціального педагога постає як багатовимірне утворення, що інтегрує особистісні та професійні характеристики, відображає рівень усвідомлення власної місії та готовність до відповідальної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Її формування потребує системного підходу, що передбачає узгодженість змісту, форм і методів професійної підготовки з особистісними потребами та цінностями здобувачів освіти. Реалізація такого підходу забезпечить становлення професійно зрілої особистості спеціального педагога, здатного до ефективної корекційно-розвиткової роботи та постійного професійного самовдосконалення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз теоретичних і практичних джерел засвідчує, що професійна ідентичність майбутнього спеціального педагога формується як комплекс особистісних, ціннісних та компетентнісних характеристик, що визначають ефективність його діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Основними складовими цього процесу є розвиток професійної самосвідомості, рефлексивних умінь, емпатії та комунікативної компетентності, що забезпечують готовність до міжпрофесійної взаємодії та відповідальної професійної діяльності.

Виявлено, що інтеграція навчальної, практичної та науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти є ключовим чинником становлення професійної ідентичності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик розвитку особистісного виміру професійної підготовки спеціальних педагогів та впровадженням інноваційних освітніх технологій, що сприятимуть формуванню

стійкої професійної позиції. Крім того, доцільним є проведення емпіричних досліджень щодо впливу різних моделей командної взаємодії та тренінгових програм на рівень професійної ідентичності майбутніх фахівців спеціальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вержиковська О. М. Особливості формування професійної компетентності корекційного педагога та логопеда. *Від науки – до практики* : науково-методичний альманах / за заг. ред. проф. І. В. Татяничкової. Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2018. С. 28–30.
2. Дмитрієва О. І., Докучина Т. О. Розвиток комунікативної компетентності корекційних педагогів засобами тренінгу командної взаємодії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2018. № 11.
3. Каплієнко А. І. Педагогічні основи підготовки вчителя-логопеда до командної взаємодії в системі інклюзивної освіти : методичні рекомендації. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2020. 44 с.
4. Кульбіда С. В. Компетентнісний підхід у підготовці сурдопедагогічних кадрів. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів* : зб. наук. праць за матеріалами І Міжнародній інтернет конференції (м. Умань, 26 жовтня 2017 р.). Умань : ФОП, 2017. С. 122–124.
5. Ленів З. П. Когнітивно-компетентнісний компонент готовності асистентів учителів до реалізації командної взаємодії в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 110–122.
6. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка. Київ, 2018. 523 с.
7. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 589 с.
8. Пахомова Н. Г. Стан сформованості рефлексивно-оцінної складової інтегративної професійної підготовки майбутніх логопедів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. В 2-х т., том 2. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. 408 с. С. 218–227.
9. Проскурняк О. До проблеми підготовки корекційних педагогів до професійної діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка / редкол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 4 (58). С. 408–415.

Соколова Г. Б., Форостян О. І., Начинова О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Стеблюк Світлана Василівна,*ORCID ID: 0000-0002-2827-6805**доктор педагогічних наук,**доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації,**спеціальної та інклюзивної освіти**ДВНЗ «Ужгородський національний університет»***Лисенко Оксана Василівна,***ORCID ID: 0009-0008-5582-9541**здобувач вищої освіти**ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

СИСТЕМА МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

SYSTEM OF EDUCATION METHODS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE CLASSROOM WITH INCLUSIVE EDUCATION

У статті розглянуто особливості реалізації методів виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в класі з інклюзивним навчанням. Зазначено, що сучасна система означених методів ґрунтується на засадах гуманізму, дитиноцентризму, індивідуалізації освітнього процесу й передбачає поєднання традиційних та інноваційних методів навчання й виховання з урахуванням особливих освітніх потреб школярів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери.

З'ясовано зміст поняття «інклюзивне виховання», що формулюється як соціально і педагогічно організований процес формування дитини як особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства.

Ураховано особливості виховання як наскрізного процесу у складі освітнього компоненту в закладах загальної середньої освіти. Виокремлено педагогічні умови: виховання учня з ІП в умовах реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти; формування ціннісних орієнтирів в позаурочний час у рамках «сім'я-школа». Підкреслено, що формування громадянськості й інших соціально-політичних чеснот, морально-етичних цінностей у процесі навчальної діяльності здійснюється наскрізно через усі предмети освітніх галузей. Визначено методи виховання, що сприяють розвитку учня з ІП: бесіда за участю асистента вчителя; демонстрація, що передбачає перегляд відеоматеріалів на морально-етичну тематику; метод прикладу; метод командної співпраці та інші.

Зазначено, що реалізація другої педагогічної умови – формування ціннісних орієнтирів в позаурочний час у рамках «сім'я-школа» – досягається в результаті співпраці команди психолого-педагогічного супроводу та позаурочною діяльністю при взаємодії «сім'я-школа». Рекомендовано окремі форми виховної роботи асистента вчителя у позаурочний час та методи: виховні ситуації (комікси); метод соціальних історій, метод заохочення та інші.

Ключові слова: виховання, інклюзивне виховання, педагогічні умови, методи виховання, учні з інтелектуальними порушеннями.

The article examines the peculiarities of implementing methods of educating students with intellectual disabilities in a classroom with inclusive education. It is noted that the modern system of the specified methods is based on the principles of humanism, child-centrism, individualization of the educational process and provides for a combination of traditional and innovative methods of teaching and upbringing, taking into account the special educational needs of schoolchildren, the level of their intellectual development, emotional and volitional sphere.

The meaning of the concept of "inclusive education" is clarified, which is formulated as a socially and pedagogically organized process of forming a child as an individual, regardless of the level of psychophysical development, as a unique human individuality in the conditions of an inclusive society.

The peculiarities of education as an end-to-end process as part of the educational component in institutions of general secondary education are taken into account. Pedagogical conditions are singled out: education of a student with special needs in the conditions of implementation of educational branches of the State Standard of Primary Education; formation of value orientations in extracurricular time within the framework of "family-school". It is emphasized that the formation of civic consciousness and other socio-political virtues, moral and ethical

values in the process of educational activity is carried out through all subjects of educational branches. Methods of education that contribute to the development of a student with intellectual disabilities have been determined: a conversation with the participation of a teacher's assistant; a demonstration involving the viewing of video materials on moral and ethical topics; example method; method of team cooperation and others.

It is noted that the implementation of the second pedagogical condition – the formation of value orientations in extracurricular time within the framework of “family-school” – is achieved as a result of the cooperation of the team of psychological and pedagogical support and extracurricular activities during the interaction of “family-school”. Separate forms of the teaching assistant's extracurricular work and methods are recommended: educational situations (comics); the method of social stories, the method of encouragement and others.

Key words: education, inclusive education, pedagogical conditions, methods of education, students with intellectual disabilities.

Постановка актуальності проблеми. Модернізація спеціальної та інклюзивної освіти в Україні спрямована на переосмислення підходів до навчання, виховання й розвитку учнів з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання створює корекційно-розвиваюче середовище для формування особистості дитини, її морально-етичних якостей, навичок взаємодії з однолітками. Питання методів виховного впливу набуває особливої ваги, оскільки спрямоване на соціалізацію та інтеграцію учнів з інтелектуальними порушеннями в шкільну спільноту.

Сучасна система методів виховання в інклюзивному класі ґрунтується на засадах гуманізму, дитиноцентризму, індивідуалізації освітнього процесу. Вона передбачає поєднання традиційних й інноваційних методів навчання, виховання з урахуванням особливих освітніх потреб школярів, рівня їхнього інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери. Важливого значення набуває створення позитивного психологічного клімату з орієнтацією на використання методів створення ситуації успіху, моделювання та формування життєвих компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання школярів знайшла своє відображення у низці вітчизняної нормативно-законодавчої бази. Відтак, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [7].

Це констатує той факт, що навчання, виховання та розвиток особистості є цілісним та

наскрізним процесом. Означена теза задекларована у Концепції Нової української школи: «виховний процес буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)» [4]. Зважаючи на це, активізувалися дослідження учених, педагогів-практиків щодо навчання, виховання та розвитку дітей, формування у них ціннісних орієнтирів.

Заслужовує на увагу низка досліджень І. Бега щодо духовного розвитку особистості, особистісно орієнтованого виховання. За словами ученого, завдяки освіті індивід перетворюється на ціннісну особистість у повному розумінні цього слова. Звідси маємо підставу визначити феномен виховання, як перетворювальну діяльність педагогів-вихователів, котра спрямовується на зміну свідомості, світогляду, психології, ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню [1, с. 1–2].

Метою дослідження Н. Калити, М. Пантюк стало обґрунтування основ національно-патріотичного виховання та впровадження його змісту в освітній процес сучасної початкової школи. Ученими формулюється поняття «національно-патріотичне виховання учнівської молоді» як комплексна, системна і цілеспрямована діяльність різних соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління патріотичної свідомості, любові до Батьківщини, турботи про її благо, готовності виконати свій обов'язок для захисту національних інтересів, цілісності і незалежності України [3].

Особливості навчання, виховання та розвитку дітей з ООП розкрито у дослідженнях А. Колупасової, С. Миронової, С. Таранченко,

3. Шевців та ін. Виховний процес, на думку С. Миронової, спрямований на всі сторони розвитку особистості, а його джерелами виступають діяльність і спілкування. У процесі виховання в дітей формують систему знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, які слугуватимуть їм основою для подальшого самостійного життя. Проте реалізуються загальні виховні напрямки і цілі з урахуванням особливостей розвитку дітей. Тобто загальні виховні завдання мають поєднуватись із корекційними [5].

Вивчення науково-педагогічного простору дало можливість з'ясувати сучасні підходи до виховання як системи становлення особистості. Учні з ООП потребують використання методів виховання, що сприятимуть розвитку їх когнітивної сфери та поведінки у суспільному житті.

Мета статті: з'ясувати систему методів виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного середовища. Завдання: сформулювати педагогічні умови, що спрямовані на виховання школяра з ООП у класі з інклюзивним навчанням.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо зміст ключового слова «виховання». У словнику коротких термінів з педагогіки «виховання» розглядається як процес цілеспрямованої, систематичної, організованої і планомірної взаємодії вихователя і вихованця, під час якого відбувається вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери вихованця з метою формування у нього наукового світогляду, високих моральних, громадських і професійних рис для формування його особистості [11, с. 7]. Слід зважити на те що, сучасне виховання школярів здійснюється в умовах інклюзивного навчання й вимагає дослідження таких методів, які забезпечили б становлення особистості на засадах толерантності, поваги з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини й учнівського колективу загалом. За дослідженням З. Шевців, термін «інклюзивне виховання» розглядається як соціально і педагогічно організований процес формування дитини як особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства [10, с. 20].

Сучасна система виховання ґрунтується на таких підходах: 1) системному, який розглядається як поєднання цільового, змістового, операційно-діяльнісного й результативного компонентів; 2) особистісному, котрий передбачає

прийняття дитини як суб'єкта виховання, вважаючи її найвищою цінністю, котрій притаманні свої почуття, переживання; 3) культурологічному – виховання відбувається у контексті культури; 4) відносному – людина виражає себе як особистість через ставлення до будь-чого: до себе, до оточуючих людей, Батьківщини, праці тощо [там же, с. 211–212].

У процесі вивчення означеної проблеми нами враховано особливості виховання як наскрізного процесу у складі освітнього компоненту. У посібнику «Ціннісні орієнтири сучасної української школи» подається новий підхід до розуміння окремих детермінантів з погляду філософії освіти. Відтак, трактується зміст понять «рівність, гідність, справедливість, толерантність, культурна різноманітність». Водночас наголошується на усвідомленні неповторності кожної людини, її безумовної унікальності, яка має бути прийнята іншими задля створення сприятливих умов для розвитку особистості та суспільства загального добробуту [9, с. 18].

У рамках наукової розвідки нами виокремлено дві педагогічні умови виховання особистості в інклюзивному освітньому середовищі: виховання учня з ІІІ в умовах реалізації освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти; формування ціннісних орієнтирів в позаурочний час у рамках «сім'я-школа».

Розкриємо зміст першої педагогічної умови. Концепцією Нова українська школа [4] передбачено орієнтування на загальнолюдські цінності: соціально-політичні та морально-етичні. Нами охарактеризується одна із соціально-політичних чеснот, яка є об'єднуючою в українському суспільстві – громадянськість. Нового змісту набуває громадянська та історична освітня галузь Державного стандарту початкової освіти.

Змістові лінії: «Усвідомлення почуття власної гідності, діяльність з урахуванням власних прав і свобод, повага до прав і гідності інших осіб, протидія дискримінації та нерівному ставленню до особистості», «Усвідомлення себе громадянином України, аналіз культурно-історичних основ власної ідентичності, визнання цінності культурного розмаїття» передбачають визначення рис характеру, моральних якостей; уміння розповідати про свої мрії та пояснювати шляхи їх здійснення; досліджувати своє походження, родовід, визначати свою роль у школі, громаді, державі; досліджувати, які традиції і свята шанують у родині, родині друзів та однокласників, ставитися з повагою до цих традицій і свят [2].

Вважаємо, що формування громадянськості як якості особистості сьогодні є вкрай важливим.

Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності» розглядає утвердження української національної та громадянської ідентичності як стратегічний пріоритет державної політики, спрямований на консолідацію українського суспільства та зміцнення державності. Акцентується увага на національно-патріотичному, військово-патріотичному вихованні, формуванню громадянської компетентності [8].

Підкреслимо, що формування громадянськості та інших соціально-політичних чеснот здійснюється наскрізно через усі предмети освітніх галузей.

Наше дослідження показало, що предмети освітніх галузей дають можливість формувати систему цінностей, морально-етичних у тому числі. Цьому сприяє фактичний матеріал підручників, застосування відеоматеріалів, інноваційних методів навчання. Відтак, предмет «Українська мова та читання» передбачає вивчення українських народних та закордонних казок, оповідань, міфів, легенд, поетичних творів, у яких розкриваються поняття «мужність», «сміливість», «добро», «зло», «толерантність» та інші.

Педагогічна наука накопичила значний досвід традиційних та інноваційних методів навчання й виховання. Нами охарактеризовано ті методи виховання, що сприяють розвитку учня з ІІІ.

Бесіда за участю асистента вчителя. Розрізняємо такі її види: бесіда під час уроку; бесіда у ресурсній кімнаті; бесіда під час активного відпочинку. Бесіда під час уроку спрямована на засвоєння компетенцій з предмету та виховання відповідального ставлення до навчальної діяльності, дотримання правил поведінки та культури спілкування.

Бесіда у ресурсній кімнаті орієнтована на регулювання емоційно-вольової сфери, розвиток інтелектуальних здібностей через арт-технології, ігрову діяльність, формування необхідних навичок для функціонування в побуті та поведінки в соціумі.

Бесіди під час активного відпочинку спрямовані на виховання навичок соціальної взаємодії, толерантності, дотримання правил у спільній діяльності. Особливу увагу слід сконцентрувати на безпеку життєдіяльності, формування умінь в дитини передбачати наслідки своїх вчинків. Доречними, на наш погляд, будуть такі методи.

Демонстрація. Передбачає перегляд ілюстрацій до книжок, відеоматеріалів на морально-етичну тематику. У процесі такого виду роботи учні знайомляться із вчинками героїв, моделями міжособистісної взаємодії, ситуаціями вибору. Візуалізація сприяє глибшому емоційному сприйняттю змісту, відповідальності за певні дії. Після демонстрації важливе місце займає обговорення, під час якого асистент учителя допомагає учням з ІІІ проаналізувати побачене, сформулювати власне ставлення до вчинків героїв, засвоїти певні цінності. Такий вид діяльності можна завершити інсценізацією окремих фрагментів, складанням ілюстрованих пазлів для створення власного сюжету.

Метод прикладу. У виховному процесі приклад учителя, асистента вчителя виступає орієнтиром для дитини. Через показ ввічливості, доброзичливості, стриманості, відповідального ставлення до обов'язків школяр з ІІІ поступово засвоює норми поведінки, морально-етичні цінності.

Важливо, щоб зразки поведінки були повторюваними та підкріплювалися словесним поясненням. Значну роль відіграє використання прикладів однолітків, що сприяє соціалізації дитини в колективі.

Метод командної співпраці. Вважаємо, що інтерактивні методи навчання (робота учнів у групах) сприяє формування в учнів з ІІІ навичок співпраці, розмежування соціальних ролей «Я», «команда», «учні класу» та розвиває культуру діалогічного спілкування.

Друга педагогічна умова – формування ціннісних орієнтирів в позаурочний час у рамках «сім'я-школа» – досягається в результаті співпраці команди супроводу та позаурочною діяльністю у взаємодії «сім'я-школа». Підкреслимо, що у цьому процесі вкрай важливого значення має співпраця учасників команди психолого-педагогічного колективу закладу освіти з родиною. Тому пріоритетного значення надаємо проведенню лекторію для батьків («Виховання дитини в сім'ї»), оформленню електронного сайту закладу освіти з рубрикою «Рекомендуємо батькам» та переліком позакласних виховних заходів, до яких може долучитися родина.

Рекомендуємо такі форми виховної роботи асистента учителя у позаурочний час: екскурсії по місту (селу), похід до Алеї вшанування Героїв, музеїв, проведення спільно з практичним психологом тренінгів. Вважаємо за доцільне долучення

дітей до волонтерської діяльності. Посильні та доступні види волонтерства (участь у благодійних акціях, екологічних ініціативах, виготовлення подарунків чи листів підтримки) забезпечують виховне спрямування і закріплюють морально-етичні норми.

Слід урахувати, що при залученні дитини з ІІ до позакласних заходів слід знати нахили та здібності школяра, його емоційно-вольову сферу, можливості участі у спільних заходах, підтримку учнівської спільноти з метою забезпечення толерантного освітнього середовища. Серед методів виокремлюємо:

1. Виховні ситуації. Вони використовуються у різних формах: словесних описових, сюжетних з прикладами та інших. Як показує дослідження, ситуації у вигляді коміксів для учнів з ІІ є найбільш доступними й викликають позитивні емоції. Поєднання зображення і короткого тексту покращує розуміння змісту та сприяє розвитку морально-етичних норм. Через сюжет коміксу учням з ІІ пропонуються ситуації, пов'язані з вибором поведінки, дотриманням правил, взаєминами з однолітками та дорослими. Аналіз дій персонажів дозволяє розвивати уявлення про прийнятні та неприйнятні вчинки, відповідальність за свої дії. Окрім цього, формується культура діалогічного мовлення, збагачується активний словник школяра.

2. Метод соціальних історій. Це розповідь з докладними ілюстраціями, що допомагають зрозуміти те, що дитина може бачити в навколишньому середовищі. У кожній історії чітко окреслюється, що відбувається, чому це важливо, як варто діяти та яких наслідків очікувати.

Ефективність методу вбачається за умови індивідуалізації змісту, регулярного повторення історій та їх обговорення з асистентом учителя. Пропонуємо розгляд соціальних історій на теми: «У колі друзів», «У кав'ярні», «Дорога до школи» тощо.

3. Метод заохочення. Визначаємо провідним у розвитку внутрішньої мотивації, самооцінки та впевненості учня з ІІ у власних можливостях. У виховному процесі заохочення застосовується як прояви відповідальності, старанності, доброзичливості, дотримання культури поведінки, спілкування. Серед форм заохочення виокремлюємо: словесну похвалу, відзнаку у вигляді сонечка чи веселого смайлика. Особливо ефективним є своєчасне відмічення позитивного аспекту, що допомагає школяреві усвідомити, за яку саме діяльність він отримує похвалу.

Можемо стверджувати, що виховання дитини з інтелектуальними порушеннями є цілеспрямованим процесом взаємодії між закладом освіти та родиною, між учнем та учнівським колективом за формулою: «особистість – особистість», «особистість – колектив».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Нами розглянуто систему методів виховання учнів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного середовища. З цією метою визначено дві педагогічні умови та вказано шляхи їх реалізації у виховному процесі. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні специфіки застосування методу соціальних історій у корекційно-розвитковій роботі із учнем з розладами аутистичного спектру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p#Text>
3. Калита Н., Пантюк М. Національно-патріотичне виховання учнів початкової школи. *Молодь і ринок*. № 10 (196), 2021. С.19–24.
4. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський. 2015. 245 с.
6. Про освіту. Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст.380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2023, № 46, ст. 116. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text>
8. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. Інститут модернізації змісту освіти. Київ, 2018. 40 с.

9. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. Міністерство освіти і науки України. 2019. 33 с.

10. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки [текст] : підручник. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

11. Яцик Т. О., Степанюк В. В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Луцьк : ФОП Мажула Ю. М., 2022. 50 с.

Стеблюк С. В., Лисенко О. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Суховієнко Наталія Анатоліївна,

ORCID ID: 0000-0002-0528-9494

*кандидат педагогічних наук, логопед вищої категорії,
викладач кафедри початкової і спеціальної освіти**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького***Литвин Інна Миколаївна,**

ORCID ID: 0000-0002-8946-1449

*кандидат педагогічних наук, логопед,
старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького*

СИСТЕМНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СІМ'Ї ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГО-СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

SYSTEMIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FAMILY AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL ADAPTATION OF A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню системного психолого-педагогічного супроводу сім'ї як ключового чинника психолого-соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами в умовах розвитку інклюзивного освітнього простору України. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами, ускладненням соціальних умов їх розвитку, зокрема внаслідок воєнних викликів, внутрішньої міграції та підвищеного психоемоційного навантаження на родини. Обґрунтовано, що ефективність адаптації дитини визначається не лише особливостями її психофізичного розвитку, а й ресурсністю сім'ї, психологічним кліматом, рівнем педагогічної компетентності батьків та їх готовністю до партнерської взаємодії з фахівцями. Розкрито сутність системного психолого-педагогічного супроводу як організованої міждисциплінарної діяльності, спрямованої на підвищення виховного потенціалу сім'ї, формування її емоційної стійкості та активної суб'єктної позиції що виступає чинником психолого-соціальної адаптації дитини. Проаналізовано психологічну та педагогічну складові супроводу, їх взаємозв'язок і роль у створенні цілісної моделі підтримки дитини. Окреслено основні моделі, етапи та форми роботи з батьками, а також практичні напрями допомоги, спрямовані на прийняття ситуації, подолання негативних емоційних станів і підвищення самооцінки. Особливу увагу приділено феномену батьківської резильєнтності як стрижневому компоненту системи супроводу, що забезпечує зниження рівня стресу, стабілізацію сімейних стосунків і підвищення адаптивності дитини. Зроблено висновок про необхідність впровадження цілісних моделей системного супроводу сім'ї як стратегічної умови успішної соціальної інтеграції та гармонійного розвитку дитини з особливими потребами. Перспективами подальших досліджень є розробка ефективних моделей системного психолого-педагогічного супроводу сімей в умовах воєнних викликів і цифровізації освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, дитина з особливими освітніми потребами, супровід сім'ї, адаптація, інклюзивна освіта, резильєнтність.

The article is devoted to the theoretical substantiation of systemic psychological and pedagogical support of the family as a key factor in the psychological and social adaptation of a child with special educational needs in the context of the development of an inclusive educational space in Ukraine. The relevance of the study is due to the increase in the number of children with special educational needs, the complication of the social conditions of their development, in particular as a result of military challenges, internal migration and increased psycho-emotional stress on families. It is substantiated that the effectiveness of a child's adaptation is determined not only by the peculiarities of his psycho-physical development, but also by the resourcefulness of the family, the psychological climate, the level of pedagogical competence of parents and their readiness for partnership interaction with specialists. The essence of systemic psychological and pedagogical support as an organized interdisciplinary activity aimed at increasing the educational potential of the family, the formation of its emotional stability and an active subjective position that acts as a factor in the psychological and social adaptation of the child is revealed. The psychological and pedagogical components of support, their interrelationship and role in creating a holistic model of child support are analyzed. The main models, stages and forms of work with parents are outlined, as well as practical areas of assistance aimed at accepting the situation, overcoming negative emotional states and increasing self-esteem. Particular attention is paid to the phenomenon of parental

resilience as a core component of the support system, which ensures a reduction in stress levels, stabilization of family relationships and increased adaptability of the child. The conclusion is made about the need to implement holistic models of systemic family support as a strategic condition for successful social integration and harmonious development of a child with special needs. The prospects for further research are the development of effective models of systemic psychological and pedagogical support for families in the context of military challenges and the digitalization of education.

Key words: psychological and pedagogical support, child with special educational needs, family support, adaptation, inclusive education, resilience.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується вдосконаленням інклюзивної освітнього простору, утвердженням принципів рівного доступу для всіх та дітиноцентризму. У контексті реформування освітньої галузі, зокрема реалізації положень Концепції «Нова українська школа», особливої ваги набуває проблема створення ефективної системи підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У цьому процесі провідну роль відіграє не лише заклад освіти, а й сім'я як первинне соціальне середовище зростання дитини, в якому дитина формується і розвивається. Саме тому питання системного психолого-педагогічного супроводу сім'ї розглядається сьогодні як один із ключових чинників психолого-соціальної адаптації дитини з ООП. Актуальність теми зумовлена зростанням кількості дітей, які потребують додаткової підтримки у процесі навчання та соціалізації з причини структури свого порушення, а також підвищенням вимог до якості міждисциплінарної взаємодії фахівців. Водночас труднощі адаптації дитини можуть суттєво бути пов'язані не тільки зі станом її психофізичного розвитку, а й з недостатньою готовністю сім'ї до прийняття її особливих потреб, браком відповідних психолого-педагогічних знань, необізнаністю, емоційним виснаженням батьків та загалом соціальною ізоляцією сім'ї. За таких умов сім'я потребує системної підтримки, яка охоплює консультативну, просвітницьку, корекційно-розвивальну складові.

Сутність системного психолого-педагогічного супроводу полягає у комплексній взаємодії фахівців – психологів, спеціальних педагогів, логопедів, соціальних педагогів – на фундаменті довіри, партнерства, підтримки, прийняття та спільної відповідальності за результати розвитку дитини. Такий підхід передбачає не ситуативну допомогу, а вибудовування цілісної моделі підтримки, що враховує індивідуальні потреби дитини, можливості і ресурси сім'ї, освітній контекст. Це означає переорієнтацію з виключно корекційного впливу на дитину на ширший соціальний підхід, у якому сім'я виступає активним суб'єктом освітнього процесу і розвитку дитини з ООП. Наукова

значущість дослідження зумовлена необхідністю теоретичного осмислення механізмів впливу системного психолого-педагогічного супроводу сім'ї на рівень психолого-соціальної адаптації дитини. У сучасних умовах воєнних викликів, внутрішньої міграції, підвищеного психоемоційного навантаження на родини та інших факторів спричинених воєнними діями, проблема адаптації в набуває особливої нагальності в українській науці. Діти з ООП є більш уразливими до стресових чинників, а тому ефективність їх розвитку значною мірою залежить від стабільності, підтримки та психологічного благополуччя сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях вчені розробляють різноманітні підходи у вивченні проблеми допомоги особам з ООП, зокрема, це наукові доробки таких науковців як І. Бех, І. Лернер, М. Лукашевич, І. Мигович, О. Песоцька, В. Поліщук, Т. Семигіна та інші. Проблеми роботи з батьками, які виховують дітей з ООП та психолого-педагогічного супроводу сімей, надання їм психолого-педагогічної допомоги досліджувалися порівняно менше. Зокрема це праці учених: М. Бевзюк, в якій висвітлено особливості педагогічної роботи з батьками дітей з ООП, у роботах З. Борисенко, М. Коротенко зосереджується увага на психологічному супроводі батьків, напрацювання Т. Ілляшенко, Т. Жук стосуються проблеми психолого-педагогічної допомоги батькам дітей з ООП. Потужним напрацюванням в галузі інклюзивної освіти та допомоги дітям з ООП є роботи вченої А. Колупаєвої – вона висвітлює концепцію супроводу як освітню технологія, а підтримка сімей представляється як створення орієнтаційного поля, в якому суб'єкти є відповідальними. У роботах Т. Калініної психолого-педагогічний супровід сім'ї, в якій є дитина з ООП – це коло професійної психологічної діяльності, спрямоване на реалізацію соціально-психологічних умов успішного розвитку сім'ї. Вчена О. Галян висвітлює психолого-педагогічний супровід як метод створення таких умов, в яких члени сім'ї можуть приймати оптимальні рішення в ситуаціях вибору.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення змістово-структурних компонентів системного психолого-педагогічного супроводу сім'ї як чинника забезпечення психолого-соціальної адаптації дитини з ООП.

Виклад основного матеріалу. Сім'я, в якій зростає дитина з ООП відрізняється за своїм устроєм від інших сімей. Як вірно підмічає дослідники О. Василенко і Ю. Безручук, «особливою психологічною проблемою, з якою стикаються батьки стає проблема міжособистісних відносин між партнерами, основою якої є сильна стресова ситуація, що виникла у сім'ї» [2, с. 25] Настають значні зміни у буденному житті, батьківська пара разом і по окремоті піддається сильному психологічному навантаженню, руйнується звичний міжособистісний клімат. Через те, що батьки усі свої сили віддають дитині, нехтують особистими відносинами, спільним проведенням часу та відпочинку, руйнується благополуччя сім'ї та довіра між її членами [2, с. 26]. Вчений І. Дідик зауважує, що ці чинники впливають і на розвиток та особистісне становлення дитини, її психічний стан та почуття. Батьки мають розуміти важливість сприятливої домашньої атмосфери, вагомості міцним та довірливих стосунків як основного фактору у вихованні та розвитку дитини [6, с. 44–45]. Адаптація батьків є чинником адаптивності дитини з ООП, що є основою задачею психолого-педагогічного супроводу сім'ї.

Психолого-педагогічний супровід як феномен може розкриватися через різноманітні аспекти. Психолого-педагогічний супровід характеризується як один із видів цілісної й комплексної системи соціальної підтримки та психолого-педагогічної допомоги; як інтегративна технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості; як процес особливого виду стосунків між особами, які надають супровід, та тими, хто потребує допомоги; як технологія діяльності психолога, яка забезпечує допомогу в ситуації життєвого вибору, входження у «зону найближчого розвитку» [5, с. 125]. В межах нашого дослідження ви визначаємо **системний психолого-педагогічний супровід сім'ї** як організовану діяльність фахівців, що спрямована на підвищення виховного потенціалу сім'ї, формування її психолого-педагогічної компетентності, емоційної стійкості та активної суб'єктної позиції з метою створення оптимальних умов для розвитку, соціалізації та успішної адаптації їх дитини з ООП.

Як чинник психолого-соціальної адаптації, системний супровід забезпечує узгодженість впливів сім'ї та освітнього середовища, знижує рівень емоційної напруги у членів сім'ї, сприяє формуванню адекватних стратегій взаємодії з дитиною та соціумом. В комплексі це підвищує рівень адаптованості дитини до навчання, спілкування та участі в суспільному житті. Результатом психологічного супроводу особистості «може бути формування нової особистісної якості – адаптивності, здатності самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах з собою і оточуючими в різних життєвих ситуаціях» [3, с. 230].

Психологічна складова психолого-педагогічного супроводу сім'ї, на думку Ю. Соболевої, має відповідати наступним принципам: включення сім'ї в ситуації, що вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу; формування стресостійкості сім'ї; врахування позитивного соціального сімейного досвіду [9, с. 384]. Зміст педагогічної складової полягає у формуванні навичок ефективної взаємодії з дитиною та створенні розвивального домашнього середовища, що забезпечує її успішне навчання і соціальну адаптацію. Реалізація цих двох складових має відбуватися у парі, інакше процес адаптації сім'ї і дитини буде не цілісним, а фрагментарним.

Система психолого-педагогічного супроводу сім'ї передбачає включення **команди фахівців**:

- 1) спеціальні педагоги проводять роботу, пов'язану з корекцією і розвитком інтелектуальної діяльності, формуванням і розвитком вищих психічних функцій і аналітичних систем;
- 2) психологи здійснюють діагностику психічного розвитку, профілактику та корекцію порушень у розвитку, організовують консультації з батьками та педагогами;
- 3) соціальний педагог контролює дотримання прав учнів, синтезує інформацію про соціальні потреби сім'ї учня з ООП;
- 4) вчитель-логопед здійснює діяльність з розвитку і корекції мовлення, займається діагностикою мовленнєвих порушень;
- 5) асистент здійснює супровід дитини в процесі її навчання, виховання і розвитку, допомагає у виконанні завдань, поставлених педагогами та іншими фахівцями, веде роботу по адаптації учня до нових умов. Асистент є сполучною ланкою в організації взаємодії та роботи всіх учасників освітніх відносин [1, с. 58–59]. Ми вважаємо, що системність супроводу полягає в залученні різних фахівців, кожен з яких працює із сім'єю в межах свого професійного напрямку.

Дослідниця І. Брушневська визначає діаду соціального статусу дитини з ООП і доводить, що стратегія психолого-педагогічного супроводу сім'ї обирається в залежності від концепції на дитячу інвалідність. Відтак, перша концепція «дизабілізму» («інванділізму») ґрунтується на ідеї про інвалідність дитини як особисту проблему, і усі психологічні і педагогічні проблеми є результатом порушення – в цьому випадку завданням супроводу є допомога дитині і сім'ї здійснити адаптацію в суспільстві людей, які не мають цього порушення. У другому випадку обмежені можливості здоров'я дитини розглядаються як соціальна проблема, внаслідок якої з'являються й проблеми психологічного характеру. Ядром психолого-педагогічного супроводу в цьому варіанті є взаємовідносини між людьми та їх оточенням – соціальні умови розглядаються як такі, що зменшують можливості для самореалізації дитини з ООП (соціальна мораль, психологічний клімат, соціальна організація, інфраструктура тощо) і відповідно цього, необхідно залучити сім'ю до нормального соціального життя [1, с. 55–56]. Найбільш доцільно орієнтуватися на другу концепцію в системному супроводі сімей.

Модель системи психолого-педагогічного супроводу сім'ї дитини з ООП має декілька варіантів. Вчена М. Мушкевич розрізняє три основні моделі: загальну, типову та індивідуальну. Загальна модель – це система забезпечення оптимального розвитку всієї сім'ї, включає в себе комплекс загальних корекційних заходів, без індивідуального підходу; типова модель має на меті організацію психокорекційного впливу на дитину за допомогою різноманітних методів (ігрова терапія, сімейна терапія, тренінг психорегуляції), при цьому в центрі уваги залишається дитина, а не сім'я; в межах індивідуалізованої моделі підтримка надається кожній сім'ї, яка виховує дитини з ООП, допомагає вирішувати внутрішньо сімейні проблеми з врахування індивідуальних особливостей дитини та особливостей сімейних стосунків [7, с. 190–191]. Найбільш влучною моделлю для системного супроводу сімей ми вважаємо індивідуальну, оскільки в ній надається однакова значущість як особистості дитини, так і батьківським стосункам.

Програма психолого-педагогічного супроводу сім'ї з дитиною з ООП складається у декілька етапів: аналітичний етап – закладає стратегічні основи системи супроводу. Для цього з'ясовуються знання, навички, вміння, необхідні

суб'єктам освіти для успішного виконання ним своїх освітніх, батьківських, професійних обов'язків, аналізуються актуальні завдання, розглядається стратегія і цілі інклюзивного освітнього простору; діагностичний етап – виявляється суть проблеми і потенційні можливості вирішення. Етап починається з фіксації сигналу проблемної ситуації, потім розробляється план проведення діагностичного обстеження [8, с. 47]. Робота з батьками, дитини яких встановили ООП, містить **три етапи**, які проаналізувала дослідниця Д. Шульженко:

1. Інформаційний, який полягає у наданні інформації про особливості корекційного виховання дитини з ООП, перспективи розвитку, можливості труднощі в соціалізації, а також про реалізацію домашньої програми психологічної допомоги власній дитині.

2. Діагностичний, що передбачає діагностування сімейних пар шляхом використання психологічних методик для визначення емоційних станів, психологічних особливостей, що допоможуть покращити умови життя дитини. Фактично, це етап визначення їх зони найближчого розвитку.

3. Психокорекційно-консультативний – надання психологічної допомоги батькам з використанням технік сімейного консультування, що в результаті покращує їхній емоційний стан та перебіг адаптації і прийняття факту народження дитини з ООП [11, с. 176].

Існують різноманітні формати роботи з батьками, як частина системи супроводу: бесіди, індивідуальні консультації, сімейні консультації (психотерапія), індивідуальні заняття з батьками та з дітьми в присутності батьків, батьківські години із психологом закладу освіти, психотренінги для сімей схожих ситуаціях, інтерперсональні тренінги для батьків дітей з ООП, метою яких є подолання внутрішньо-особистісних проблем, прийняття власної дитини [2, с. 28–29]. Напрямки роботи із сім'ями також можуть бути різноманітними. Дослідники І. Галян та З. Борисенко сформулювали найбільш практичні напрямки, враховуючи що батьки можуть переживати різноманітні труднощі, пов'язані із тим, що їх дитина має порушення розвитку:

1. Прийняття ситуації та дитини. Використовуються такі форми роботи, як: зображення у вигляді малюнку себе у ролі батьків, дитини та свого ставлення до неї; письмові самозвіти; спільне проведення часу з дитиною за іграми, участь у святах, змаганнях тощо.

2. Пропрацювання агресії. Тренінги для профілактики та боротьби з агресією, навчання ефективним способам спілкування, казкотерапія, психодрама, соціально-психологічні ігри.

3. Робота з гнівом. Для подолання гніву застосовують елементи арт-терапії: ліплення з пластиліну спонтанної фігури, змальовування свого гніву у вигляді чудовиська, рухливі ігри для зняття психофізичної напруги.

4. Робота зі страхами. Індивідуальні консультації, організування спільних зустрічей з іншими батьками, що вже пройшли період адаптації до ситуації, в якій дитина має подібні особливості і має хорошу динаміку розвитку.

5. Підвищення самооцінки — передбачає застосування психомалюнків, тренінгів, ігор, розповідей орієнтованих на власне «Я», образотворчого мистецтва тощо [4, с. 46–47].

В межах дослідження теми супроводу батьків дітей з ООП, вчена І. Сухіна фокусується на явищі **резильєнтності** батьків і визначає це поняття як «здатність людини успішно адаптуватися до життєвих труднощів, долати стресові ситуації, відновлюватися після кризи або травми й зберігати внутрішню рівновагу» [10, с. 7]. Авторка визначає ряд факторів, які сприйматимуть формуванню резильєнтності у батьків. Наведемо деякі з них:

- усвідомлене прийняття ситуації – прийняття особливостей розвитку дитини без надмірного самозвинувачення. Такий погляд дозволяє відійти від відчуття безпорадності до адаптивного співжиття з цієї проблемою, таким чином знизивши рівень психоемоційної напруги;

- розвиток соціальної підтримки – батьки мають долучатися до груп взаємодопомоги, батьківських спільнот, звертатися за отриманням фахової консультаційної підтримки. Зовнішні соціальні зв'язки виступають ключовим ресурсом резильєнтності;

- позитивне переосмислення життєвого досвіду – дає підставу для підтримки внутрішньої стійкості;

- навичка самопомоги, сформована у батьків, дозволяє їм знати як відновлювати власні ресурси, підтримувати фізичне та психічне здоров'я, планувати відпочинок, делегувати обов'язки, щоб уникати виснаження;

- толерантність до невизначеності – дозволяє батькам прийняти усвідомлення про те, що прогнози розвитку дитини є нечіткими, можуть спостерігатися коливання у динаміці; таким чином, батьки фокусуються не на результаті, а на підтримці щоденного функціонування дитини;

– підтримуючий внутрішній діалог – як спосіб мовленнєвого оформлення переживань з вираженою самопідтримкою, довірою до себе та процесу, який сім'я проходить із дитиною [10, с. 13–14]. Ми вважаємо, що робота із резильєнтністю батьків об'єднує у собі роботу з формування адаптації батьків в найширшому розумінні, і може бути стрижнем психолого-педагогічного супроводу сім'ї. Налагоджені стосунки у батьків, їх стресостійкість, злагоджена командна щоденна робота неодмінно впливає на психологічний клімат у сім'ї, а отже – і позитивно впливає на психологічний стан дитини з ООП, підвищує її шанси на кращі результати у розвитку. Педагогічно обізнані, психологічно стабільні ресурсні батьки, які усвідомлюють ситуацію із власною дитиною і знають як діяти щоденно, підвищують позитивні прогнози дитини в спілкуванні, взаємодії, навчанні, розвитку. Тобто, успішність психолого-педагогічного супроводу сім'ї є ключовим чинником психолого-соціальної адаптації дитини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Системний психолого-педагогічний супровід сім'ї є комплексною, цілеспрямованою діяльністю міждисциплінарної команди фахівців, спрямованою на підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків, формування їх суб'єктної позиції, зміцнення емоційної стійкості та створення сприятливих умов для розвитку дитини. Такий підхід забезпечує узгодженість впливів сім'ї та освітнього середовища, сприяє зниженню рівня психоемоційної напруги в родині, формуванню адекватних стратегій взаємодії з дитиною та соціумом, що в сукупності підвищує рівень адаптованості дитини до навчання, спілкування та участі в суспільному житті. Отже, системний психолого-педагогічний супровід сім'ї постає не додатковим елементом освітнього процесу, а стратегічною умовою гармонійного розвитку, соціальної інтеграції та чинником психолого-соціальної адаптації дитини з ООП. Розроблення та впровадження цілісних моделей такої підтримки є важливим завданням сучасної науки і практики спеціальної педагогіки. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та емпіричній перевірці ефективних моделей системного психолого-педагогічного супроводу сімей дітей з ООП в умовах воєнних викликів, цифровізації освіти та зростання психоемоційного навантаження на родини з урахуванням розвитку батьківської резильєнтності й міждисциплінарної взаємодії фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Брушневська І. Теоретичні аспекти побудови моделей психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП та її сім'ї. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2024. Вип. 2. С. 54–60. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.9>
2. Василенко О., Безручук Ю. Особливості соціально-психологічного супроводу батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Науковий журнал «Психологічні травелоги»*, 2023, Вип. 2. С. 23–31. DOI: 10.31891/PT-2023-2-2
3. Гавриловська К. Психологічний супровід у складних життєвих обставинах. *Актуальні проблеми психічного здоров'я* : зб. наук. пр. за мат. Всеукр. конф. (25 травня 2023 р.). Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023. С. 229–232.
4. Галян О., Борисенко З. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. № 2. С. 44–49.
5. Данилевич Л., Луговська Л. Психологічні аспекти супроводу сім'ї з дитиною з ООП. *Психологічна допомога особистості у воєнний період* : мат. VII Всеукр. псих. чит. «Удосконалення професійної майстерності майбутніх психологів», 2024, С. 124–127.
6. Дідик Н. Психологічна робота з сім'єю, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. *Вісник педагогіки і психології*. Вип. 27. Київ : ІСПП НАПН України, 2021. С. 44–47
7. Мушкевич М. Моделі організації психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей. *Психологія: реальність і перспективи*, 2017. Вип. 8. С. 188–192.
8. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
9. Соболева Ю. Психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Безбар'єрність в освіті осіб з особливими потребами: досвід та інновації* : мат. X Міжн. Конг. зі спец. пед. та псих. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. С. 382–386.
10. Сухіна І. Методичні основи психологічного супроводу батьків дітей з ООП: формування резильєнтності : практ. посіб. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 114 с.
11. Шульженко Д. І. Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей з психофізичними порушеннями раннього віку. *Психологічний часопис*, 2017. № 5. С. 173–180.

Суховієнко Н. А., Литвин І. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 27.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



РОЗДІЛ 4 ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

УДК 796.011.1

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-12-32>

Антіпова Жанна Ігорівна,

ORCID ID: 0000-0002-3052-0862

*старший викладач кафедри військової та фізичної підготовки
Національний університет «Одеська юридична академія»*

Барсукова Тетяна Олександрівна,

ORCID ID: 0000-0002-1370-4475

*старший викладач кафедри військової та фізичної підготовки
Національний університет «Одеська юридична академія»*

Кучеренко Геннадій Васильович,

ORCID ID: 0000-0002-4516-8873

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики
фізичної культури та спортивних дисциплін
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

FEATURES OF DEVELOPMENT OF MOTIVATION TOWARDS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS

Сучасне освітнє середовище зазнає концептуальної трансформації, позиціонуючи першочерговою цінністю особистість студента, її можливості до безперервного саморозвитку та самовдосконалення. Юридичне навчальне середовище розглядається на сьогодні не лише з позиції хабу фахового розвитку майбутніх правоохоронців, але й у контексті інтеграції стійких навичок підтримки фізичної активності та постійного удосконалення в даному напрямку впродовж усього життя. Рівень фізичної підготовленості студентської молоді необхідно розглядати в контексті синергії фізичних, психологічних, когнітивних показників, що потребує повного апгрейду усталених методологічних підходів у середовищі вищої освіти. У статті розглядаються питання розвитку мотивації у майбутніх працівників правоохоронних органів до фізичної підготовки та спортивної діяльності, враховуючи як зовнішні, так і внутрішні спонукання. Виокремлено основні чинники, що впливають на формування мотивації, зацентровано на пріоритетності внутрішніх мотивів, що формують стійку основу для безперервного самовдосконалення майбутнього правоохоронця, розвитку професійно значущих якостей, формуванню стресостійкості та підтримці ментального благополуччя. У рамках дослідження запропоновано інноваційне бачення концепції стимулювання зацікавленості студентів у фізичній активності, що включає теоретичні та практичні аспекти, толерантний педагогічний супровід та залучення інновацій у спорті. Основна мета запропонованого підходу до мотивації полягає у забезпеченні випускників відповідним рівнем фізичної підготовленості для ефективного виконання службових завдань, кваліфікованого використання фізичної сили, включаючи навички боротьби та самозахисту, а також у підтриманні високого рівня продуктивності під час їхньої майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: студент, заклади вищої освіти, фізичне виховання, мотивація, майбутні правоохоронці.

The modern educational environment is undergoing a conceptual transformation, positioning the student's personality and their opportunities for continuous self-development and self-improvement as the primary value. The training of future personnel for law enforcement agencies should be focused not only on mastering key

professional competencies, but also on the formation of sustainable health-preserving skills. The importance of high-quality physical training is manifested not only in obtaining high marks on final tests, but also in the comprehensive development of all skills and abilities necessary for a successful life. Physical exercises give positive energy, help form willpower, and most importantly – provide future law enforcement officers with inner strength and resilience, which is very important for the high-quality performance of their professional tasks. There is an urgent need to investigate the features of the formation of students' motives for physical education and sports. Studies of students' cognitive functions in the context of regular training demonstrate positive dynamics of mental performance indicators. Improvement of mnemonic processes, concentration of attention and speed of information processing correlates with optimization of cerebral hemodynamics and reduction of psychoemotional stress. Considering that regular performance of strength and cardio exercises allows to improve indicators of endurance and strength, establishment of a stable system of internal motivation of students to engage in sports is seen as a key solution for maintaining functional performance in everyday professional life. Physical exercises give positive energy, help form willpower, and most importantly – provide future law enforcement officers with inner strength and resilience, which is very important for the high-quality performance of their professional tasks.

Key words: student, higher education institutions, physical education, motivation, future law enforcement officers.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх кадрів для правоохоронних органів має бути зосереджена не лише на опануванні ключових фахових компетенцій, але й на формуванні стійких навичок здоров'язбереження. Значення якісної фізичної підготовки проявляється не лише в отриманні високих оцінок на підсумкових перевірках, а й у всебічному розвитку всіх умінь та здібностей, необхідних для успішного життя. Фізичні вправи дають позитивну енергію, допомагають формувати силу волі, а головне – забезпечують майбутніх працівників правоохоронних органів внутрішньою міццю та стійкістю, що є дуже важливим для якісного виконання їхніх професійних завдань. Виникає нагальна потреба дослідити особливості формування мотивів у студентів до занять фізичною культурою та спортом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Мотиваційні аспекти особистості студента становлять предмет інтересу для багатьох науковців. Зокрема, такі дослідники, як Ю. Бородін та ін. [1], Л. Грень [2], А. Ногас [8], О. Попова [11] та інші автори, присвячують свої праці вивченню феномену мотивації до занять спортом та здорового способу життя. Освітні та виховні аспекти формування мотивації до здоров'язбережувального способу життя у студентської молоді як передумови успішності в майбутній професії аналізуються низкою сучасних науковців. Зокрема, ці питання розглядали П. Лівак та ін. [5], О. Митник [6], М. Осадець, В. Головачук [9], Н. Танасійчук [14].

Результати досліджень вчених демонструють значне переважає зацікавленості студентів у заняттях новими методами тренувань, порівняно з традиційними формами організації фізичного виховання, що підтверджується високими показниками суб'єктивної оцінки привабливості

такого формату занять. Дослідження когнітивних функцій студентів, реалізовані Р. Невзоровим, П. Онипченко [7], В. Рябченко та ін. [13] в умовах застосування регулярних тренувань, демонструють позитивну динаміку показників розумової працездатності. Покращення мнемічних процесів, концентрації уваги та швидкості обробки інформації корелює з оптимізацією церебральної гемодинаміки та зниженням рівня психоемоційного стресу.

Крім того, у дослідженнях П. Г. Грибан [3], Ф. Свтушов [4] було встановлено, що регулярне виконання силових і кардіовправ дозволило учасникам експерименту покращити показники витривалості та сили, що є ключовими для підтримання функціональної працездатності у повсякденному професійному житті. Однак, залишається не до кінця дослідженим аспект ролі мотивації у забезпеченні високих результатів у професійній сфері.

Мета статті – визначення чинників, які впливають на формування мотивації у майбутніх працівників правоохоронних органів до занять з фізичного виховання та спортом.

Виклад основного матеріалу. Вища школа відводить позитивній мотивації студента важливу роль. Оздоровча діяльність здійснює істотний вплив формування даної мотивації та характеризується свідомою, цілеспрямованою активністю людини, в результаті якої досягається оптимальний рівень функціонального стану, формування рухових умінь, фізичних якостей, підвищення показників здоров'я організму.

Феномен мотивації розуміється як прагнення до успішного виконання складних завдань, коли особа прагне діяти якомога швидше та самотійно. Метою є подолання перешкод, досягнення високих стандартів, перевершення власних

можливостей та успішна конкуренція з іншими. Зрештою, це сприяє підвищенню самоповаги завдяки ефективній реалізації своїх здібностей [16].

Оцінюючи ціннісний потенціал фізичної культури, особливої уваги потребує відношення студентів до самої фізкультурно-спортивної діяльності, просування соціальної значимості фізичної культури, систематичності проведення занять. Слід зазначити, що фактори впливу на мотивацію є об'єктивними та суб'єктивними.

Спонукальні чинники до занять фізичним вихованням для майбутніх працівників правоохоронних органів є частиною їхньої загальної навчальної мотивації та передбачають систематичний навчально-тренувальний підхід. Основна мета цього процесу полягає у забезпеченні випускників відповідним рівнем фізичної підготовленості для ефективного виконання службових завдань, кваліфікованого використання фізичної сили, включаючи навички боротьби та самозахисту, а також у підтриманні високого рівня продуктивності під час їхньої майбутньої професійної діяльності [10].

Для повного розуміння механізму формування спонукання студентів – майбутніх правоохоронців до фізичної підготовки у вищих юридичних навчальних закладах України, доцільно розглядати її у двох основних аспектах – зовнішньому та внутрішньому [12]. Зовнішня мотивація визначається факторами та умовами, які походять із зовнішнього середовища і не пов'язані безпосередньо з індивідуальним ставленням особи до змісту самої діяльності. Її становлення відбувається під впливом зовнішніх заохочень та обставин. Натомість, внутрішня мотивація тісно пов'язана з особистим інтересом студента до суті певної діяльності. Такий вид спонукання формується з внутрішнього бажання майбутнього фахівця досягти значних результатів як у теоретичному вивченні, так і в практичному використанні відповідної дисципліни [16].

Слід зазначити, що питання формування мотивації до фізичних занять та спорту серед студентів юридичних спеціальностей вищих навчальних закладів вивчені недостатньо з наукової позиції. Це пояснюється, переважно, двома причинами:

- по-перше, у сучасній психології відсутнє єдине розуміння суті цього явища;
- по-друге, у сфері фізичної культури та спорту мотивацію часто помилково прирівнюють до таких особистісних рис, як воля, рішучість, цілеспрямованість, відданість тощо.

Проте, під час фізичних вправ та спортивних занять роль мотивуючих та стимулюючих чинників виступає дуже виразно. Коли студенти, досягнувши поставлених завдань та спостерігаючи за результатами власної праці, відчують задоволення від виконаної діяльності, радість від часткових успіхів, у них закріплюються здобуті знання та зростає переконання в дієвості шляху фізичного самовдосконалення та особистісного зростання [15].

Із метою ідентифікації внутрішніх та зовнішніх мотивів, що стимулюють до занять фізичною підготовкою, у межах дослідження було проведено анкетування. Вибіркою були охоплені студенти факультету прокуратури та слідства: дві групи по 25 осіб (спеціальність «Кримінальна юстиція») та дві групи по 22 особи (спеціальність «Правоохоронна діяльність»).

Респондентам запропонували обрати найбільш значущі для них чинники, що впливають на їхнє прагнення до фізичного виховання та спорту. У рамках вивчення внутрішніх спонукань було виділено такі категорії мотивів:

- оздоровчі: бажання покращити стан здоров'я шляхом систематичної фізичної діяльності;
- естетичні: прагнення до вдосконалення зовнішнього вигляду за допомогою фізичних навантажень та спорту;
- розвивальні: розвиток та покращення фізичних якостей, таких як витривалість, сила та інші;
- професійні: набуття та вдосконалення вмінь, важливих для майбутньої успішної професійної кар'єри;
- психологічні: покращення психоемоційного стану завдяки регулярним тренуванням та заняттям.

Для аналізу зовнішніх спонукань були виділені наступні мотиви:

- адміністративні: нормативи та вимоги, закріплені в нормативно-правових актах, що регулюють фізичну підготовленість співробітників правоохоронних органів;
- змагальні: прагнення конкурувати з одногрупниками та представниками інших факультетів;
- рекреаційні / відпочинкові: необхідність зміни виду діяльності при одноманітній інтелектуальній роботі.

За результатами дослідження внутрішньої мотивації були виявлені такі показники: 23,8% – мотиви, пов'язані з оздоровленням; 20,8% – естетичні мотиви; 17,3% – мотиви розвитку; 28,2% – професійні мотиви; 9,9% – психологічні мотиви (рис. 1). Аналіз зовнішньої мотивації показав наступні результати:

25,8% – адміністративні мотиви; 20,5% – мотиви змагання/конкуренції; 17,3% – мотиви, пов’язані з діяльністю; 18,1% – наслідування прикладу; 9,9% – педагогічний вплив; 8,4% – агітація у межах навчального закладу (рис. 2).

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що для посилення внутрішньої мотивації у майбутніх фахівців правоохоронної сфери необхідно організувати комплексний процес, де поряд з практичними заняттями доцільно проводити лекції, що стосуються фізіологічних особливостей людського організму, важливості збереження та зміцнення здоров’я. Безумовно, важливим фактором може і має бути індивідуальна форма роботи зі студентами (особистісно орієнтований підхід), коли викладач виявляє «сильні» і «слабкі» сторони і показує студенту можливість вдалого самовираження, пропонує прийоми об’єднання, перспективної

синергії його основних інтересів із завданнями та можливостями фізичного виховання в індивідуальному режимі.

Слід підкреслити, що найвищого рівня мотивації можна досягти, коли серед внутрішніх і зовнішніх спонукальних чинників переважають внутрішні. Без внутрішнього прагнення до самовдосконалення самоосвіта є неможливою. Це пояснюється тим, що лише усвідомивши беззаперечну цінність занять з фізичного виховання, студенти зможуть по-справжньому розуміти значення цієї дисципліни та приділяти їй час у межах самостійної підготовки, не обмежуючись лише аудиторними заняттями.

Основним чинником зовнішньої мотивації при цьому виступає вибір найбільш ефективного стимулу, короткочасного чи постійного: додаткові бали до заліку, комфортний розклад занять, варіативність форм спортивної активності,

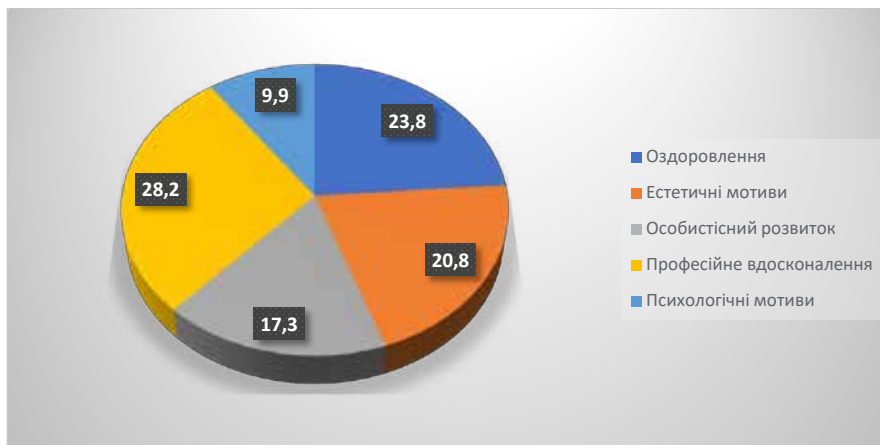


Рис. 1. Результати дослідження внутрішньої мотивації студентів репрезентативної вибірки, % респондентів

Джерело: розробка автора

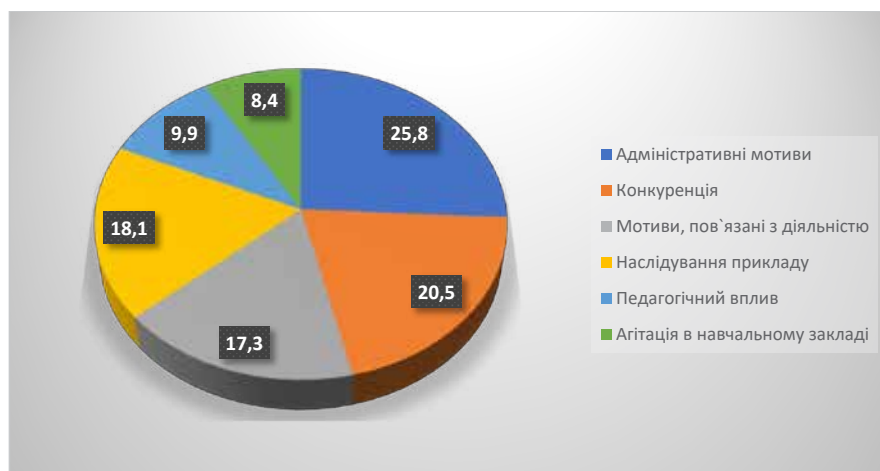


Рис. 2. Результати дослідження зовнішньої мотивації студентів репрезентативної вибірки, % респондентів

Джерело: розробка автора

впровадження інноваційних видів занять, таких як йога, фітнес чи кросфіт, більш близьких сучасних молоді. Також важлива роль відводиться педагогу, його толерантності та умінню спонукати до більших досягнень з урахуванням індивідуального потенціалу.

Підсумовуючи, доцільно сформулювати декілька ключових наративів щодо розвитку стійкої мотивації до занять фізичною культурою та спортом серед майбутніх працівників правоохоронних органів:

1) першочерговою умовою стійкої вмотивованості студентів є задоволення їх основних психологічних потреб, що потребує створення підтримуючого та стимулюючого навчального середовища;

2) зовнішня мотивація володіє дуалістичним впливом: незважаючи на їх ефективність у разі короткострокового застосування, тривала зовнішня підтримка мотивації може нівелювати внутрішні мотиви, що потребує забезпечення відповідного балансу;

3) контекстуальні чинники (педагогічні методи, культурні очікування тощо) можуть суттєво впливати на мотивацію шляхом створення якісної спортивної інфраструктури, проведення ефективної агітації, пропозиції варіативності форм фізичної активності, а також за допомогою практичної педагогічної підтримки зі сторони викладачів;

4) необхідно враховувати гендерні відмінності у мотивації студентів щодо занять фізичною культурою, що потребує урахування індивідуальних особливостей, потенціалу та обмежень при організації навчального процесу.

Таким чином, організовані на основі обраного виду спорту заняття вбачаються більш

перспективними у плані самовдосконалення, збереження та зміцнення здоров'я молодого покоління, виступаючи дієвим засобом формування спортивної культури, психофізичного становлення та професійної підготовки висококваліфікованого спеціаліста, на відміну від традиційних занять із фізичної культури. Заняття сучасними видами спорту сприяють вирішенню основного завдання фізичного виховання у вищій школі – залучення студентів до здорового способу життя. Організовані на основі вибраного виду спорту заняття допомагають сформувати початкову мотивацію до занять фізичною культурою і надалі доведуть студентам, що фізична культура є не тільки оздоровчим засобом, а й складовою загальної культури людини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Мотивація до фізичної діяльності безпосередньо пов'язана з прагненням досягти успіху в обраній професії. На сьогодні стає очевидним, що рівень фізичної підготовленості студентської молоді необхідно розглядати в контексті синергії фізичних, психологічних, когнітивних показників, що потребує повного апгрейду усталених методологічних підходів у педагогічній практиці.

Синергія фізичної активності з іншими навчальними дисциплінами, такими як менеджмент здоров'я або психологія, дозволить розширити освітні горизонти учнів та сприяє формуванню в них комплексного підходу до підтримки здоров'я. Перспективні наукові розробки мають бути спрямовані на залучення інноваційних технологій здоров'язбереження для підвищення інтересу до спортивних занять у сучасних здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бородін Ю. А., Романчук В. М., Романчук С. В. Мотивація курсантів технічних військових навчальних закладів до занять фізичною підготовкою і спортом : навч. посіб. Житомир : ЖВІРЕ, 2006. 122 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/22054>
2. Грень Л. М. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти = Problems of Engineering Pedagogic Education* : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2010. № 28–29. С. 209–214. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/18139>
3. Грибан Г. П. Фізичне виховання: проблеми та перспективи : монографія. Житомир : Рута, 2020. 384 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/32273/1/Gryban-monografiya.pdf>
4. Євтушов Ф. М. Вдосконалення процесу формування професійно-прикладних рухових навичок курсантів 1 курсу вищих навчальних закладів МВС України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2012. № 102. Т. 2. С. 112–114. URL: <http://oaji.net/pdf.html?n=2014/755-1415095804.pdf>
5. Лівак П., Коновал Ю., Максим'як Я. Роль фізичної освіти у формуванні активного способу життя серед української молоді: виклики та перспективи. *Академічні візії*. 2024. Вип. 31. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11219431>
6. Митник О. Я. Здоров'язбережувальне освітнє середовище як чинник становлення успішної особистості. *Актуальні проблеми психології розвитку особистості* : матеріали Міжнародної науково-практичної

- конференції. м. Київ, 12–15 травня 2023 року. Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 133 с. URL: <http://surl.li/wgqqqlr>
7. Невзоров Р. В., Онипченко П. М. Psychological-pedagogical aspects of the organization of preparation of pilot cadet for implementation combat tasks. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2017. № 41. Pp. 161–169. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/9986>
8. Ногас А. О. Теоретико-методологічні засади формування здорового способу життя за допомогою фізичної культури. *Rehabilitation and Recreation*. 2021. № 9. Pp. 187–192. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2021.9.2>
9. Осадець М., Головачук В. Фізична культура як фактор формування здорового способу життя особистості. *Physical culture and sport: scientific perspective*. 2024. № 1 (1). С. 178–182. DOI: <https://doi.org/10.31891/pcs.2024.1.27>
10. Пішак О. В. Сучасні тенденції фізичного виховання, спорту та здоров'я людини в національній системі освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 79. Т. 2. С. 53–59. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.11>
11. Попова О. Мотивація досягнення успіху та її роль у формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-бакалаврів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5 (139). С. 334–344. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads>
12. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України. Наказ МВС України № 50 від 26.01.2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/z0260-16>
13. Рябченко В. Г., Донець І. О., Черезов Ю. О. Фізична культура студента як запорука його здоров'я. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. 2022. С. 86–89. DOI: [10.31392/NPU-nc.series15.2022.1\(145\).21](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.1(145).21)
14. Танасійчук Ю. М. Формування культури здорового способу життя студентів в освітньому просторі : монографія. Київ, 2020. Том II. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/14327>
15. Федорина Т. Є., Арабаджи А. Ю., Петренко В. І. Використання інноваційних підходів при проведенні занять з фізичного виховання для студентів НТУ «ХПІ». *Здоров'я нації і вдосконалення фізкультурно-спортивної освіти* : матеріали 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 3–4 жовтня 2019 р. Харків, 2019. С. 278–279. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/46819>
16. Shcherbak I., Drozhyk L., Boichuk Y., Nizhevska T., Prokopenko I. Increasing Students' Motivation for the Health-Preserving Activities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. № 13 (1). Pp. 247–261. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/371>

Антіпова Ж. І., Барсукова Т. О., Кучеренко Г. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Гордієнко Оксана Валеріївна,

ORCID ID: 0000-0003-3207-8497

*аспірантка кафедри атлетизму силових видів спорту
Харківська державна академія фізичної культури***Вороніцький Вадим Борисович,**

ORCID ID: 0000-0002-8297-6757

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спорту та спортивних ігор
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

ОСОБЛИВОСТІ ЕТАПНОЇ ДИНАМІКИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ СПОРТСМЕНОК 12–14 РОКІВ У СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ПІДГОТОВКИ З ПАУЕРЛІФТИНГУ

FEATURES OF THE STAGE DYNAMICS OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL INDICATORS IN FEMALE ATHLETES AGED 12–14 WITHIN THE SYSTEM OF INITIAL TRAINING IN POWERLIFTING

Мета дослідження полягала у кількісному визначенні особливостей етапної динаміки психофізіологічних показників спортсменок 12–14 років у процесі початкової підготовки з пауерліфтингу в системі ДЮСШ. У дослідженні взяли участь 30 спортсменок, які систематично тренувалися за уніфікованою програмою початкової спеціалізації; щорічні зрізи проводили у 12, 13 та 14 років на початку навчально-тренувального року, що дало змогу простежити закономірності віково-тренувальних змін у межах одного етапу багаторічної підготовки. Для комплексної оцінки застосовано маркери: показники таблиць Шульте (ефективність роботи, ступінь впрацьованості, психічна стійкість), час простої реакції на світло, час реакції на рухомий об'єкт, рівень самооцінки сили волі та теплінг-тест як індикатор темпу нервових процесів. Вимірювання виконували у стандартизованих умовах із дотриманням єдиного протоколу; статистичне опрацювання здійснювали параметричними методами із використанням t-критерію Стьюдента ($p < 0,05 - 0,01$). Результати засвідчили послідовну позитивну віково-тренувальну динаміку більшості показників. Ефективність роботи зросла з $33,7 \pm 1,15$ до $40,1 \pm 1,50$ ум. од. ($t_{1,3} = 3,39$; $p < 0,01$), ступінь впрацьованості підвищився з $0,47 \pm 0,05$ до $0,70 \pm 0,04$ ум. од. ($t_{1,3} = 3,59$; $p < 0,01$), показник психічної стійкості зменшився з $1,11 \pm 0,04$ до $0,90 \pm 0,05$ ум. од. ($t_{1,3} = 3,28$; $p < 0,01$), що відображає оптимізацію регуляторних механізмів. Час простої сенсомоторної реакції скоротився з $1,22 \pm 0,05$ до $1,04 \pm 0,05$ с ($t_{1,3} = 2,55$; $p < 0,05$), реакція на рухомий об'єкт мала тенденцію до покращення. Рівень самооцінки сили волі зріс з $13,5 \pm 1,50$ до $18,7 \pm 1,80$ ум. од. ($t_{1,3} = 2,22$; $p < 0,05$), показник теплінг-тесту підвищився з $4,38 \pm 0,17$ до $4,89 \pm 0,15$ рухів \cdot хв⁻¹ ($t_{1,3} = 2,25$; $p < 0,05$). Найбільші між вікові відмінності встановлено між 12 та 14 роками, тоді як між суміжними етапами зміни мали помірний характер. Сукупність зрушень підтверджує ефективність програми початкової підготовки щодо формування психофізіологічних резервів, підвищення функціональної стійкості та забезпечення безпечної адаптації до силових навантажень у підлітковому віці. Практично доцільним є регулярний моніторинг зазначених показників для поетапної індивідуалізації структури навантаження, оптимізації мікро та мезоциклів і профілактики перевантажень.

Ключові слова: пауерліфтинг, спортсменки 12–14 років, початкова підготовка, психофізіологічні показники, таблиці Шульте, сенсомоторні реакції, теплінг-тест.

The purpose of the study was to quantitatively determine the features of stage-related dynamics of psychophysiological indicators in female athletes aged 12–14 during the initial stage of powerlifting training within the system of Youth Sports Schools. The study involved 30 female athletes who systematically trained according to a unified initial specialization program; annual assessments were conducted at the ages of 12, 13, and 14 at the beginning of each training year, which made it possible to trace age- and training-related patterns within one stage of long-term preparation. For comprehensive evaluation, the following markers were applied: Schulte table indicators (work efficiency, degree of workability, mental stability), simple visual reaction time, reaction time to a moving object, level of self-assessed willpower, and the tapping test as an indicator of nervous process tempo. Measurements were carried out under standardized conditions in accordance with a unified protocol; statistical processing was performed using parametric methods with Student's t-test ($p < 0.05 - 0.01$). The results demonstrated a consistent positive age-related and training-related dynamic in most indicators. Work efficiency increased from 33.7 ± 1.15 to 40.1 ± 1.50 arbitrary units ($t_{1,3} = 3.39$; $p < 0.01$), the degree of workability rose from 0.47 ± 0.05 to 0.70 ± 0.04 arbitrary units ($t_{1,3} = 3.59$; $p < 0.01$), while the mental stability index decreased

from 1.11 ± 0.04 to 0.90 ± 0.05 arbitrary units ($t_{1,3} = 3.28$; $p < 0.01$), reflecting optimization of regulatory mechanisms. Simple sensorimotor reaction time decreased from 1.22 ± 0.05 to 1.04 ± 0.05 s ($t_{1,3} = 2.55$; $p < 0.05$), and reaction time to a moving object showed a tendency toward improvement. The level of self-assessed willpower increased from 13.5 ± 1.50 to 18.7 ± 1.80 arbitrary units ($t_{1,3} = 2.22$; $p < 0.05$), and tapping test performance improved from 4.38 ± 0.17 to 4.89 ± 0.15 movements $\cdot \text{min}^{-1}$ ($t_{1,3} = 2.25$; $p < 0.05$). The greatest inter-age differences were observed between 12- and 14-year-old athletes, whereas adjacent age stages showed moderate changes. The overall shifts confirm the effectiveness of the initial training program in forming psychophysiological reserves, enhancing functional stability, and ensuring safe adaptation to strength loads during adolescence. Regular monitoring of these indicators is practically advisable for stage-based individualization of training structure, optimization of micro- and mesocycles, and prevention of overload.

Key words: powerlifting, female athletes aged 12–14, initial training, psychophysiological indicators, Schulte tables, sensorimotor reactions, tapping test.

Постановка проблеми. Пауерліфтинг у дитячо-юнацькому віці активно інтегрується в систему ДЮСШ, і все більше дівчат 12–14 років розпочинають спеціалізовану силову підготовку [8, с. 752]. На етапі початкової підготовки формуються базові рухові навички, закладаються основи силового потенціалу та відбувається адаптація організму до регулярних тренувальних навантажень. У цих умовах особливої актуальності набуває науково обґрунтоване управління тренувальним процесом із урахуванням не лише морфологічних і силових показників, а й психофізіологічного стану спортсменок [1, с. 59; 2, с. 81; 9, с. 98].

Віковий період 12–14 років характеризується інтенсивними процесами росту й статевого дозрівання, перебудовою нейрогуморальної регуляції, нестабільністю процесів збудження та гальмування у центральній нервовій системі, коливаннями уваги, швидкості сенсомоторних реакцій, емоційного стану та відновлювальних можливостей. На тлі систематичних силових навантажень ці зміни можуть проявлятися нерівномірно, що зумовлює різний психофізіологічний відгук навіть у межах однієї вікової групи. Тому саме на початковому етапі підготовки виникає потреба в етапному моніторингу психофізіологічних показників як інструменті своєчасної корекції обсягів і спрямованості навантаження [1, с. 59; 3, с. 98; 5, с. 332; 6, с. 86; 7, с. 86].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень у силових видах спорту засвідчує, що більшість робіт присвячена питанням періодизації, технічної підготовки та морфологічних змін. Водночас для спортсменок 12–14 років, які займаються пауерліфтингом, недостатньо висвітлено питання комплексної оцінки психофізіологічних маркерів у динаміці початкової спеціалізації. Зокрема, фрагментарно подаються дані щодо сенсомоторних реакцій, стійкості й переключення уваги, темпу рухових дій, показників вегетативної регуляції та психоемоційного стану в умовах

систематичних силових навантажень [5, с. 332; 10, с. 1396; 13, с. 756].

Психофізіологічні показники дозволяють розмежувати адаптаційні зміни та ознаки перевантаження, оцінити ступінь напруження регуляторних систем і визначити індивідуальні межі толерантності до силових стимулів. Їх регулярне використання у стандартизованих умовах створює передумови для індивідуалізації тренувального процесу, оптимізації структури мікро та мезоциклів, профілактики перевтоми та забезпечення безпечного спортивного зростання юних спортсменок [1, с. 59; 3, с. 98; 4, с. 100; 5, с. 332; 6, с. 86; 7, с. 86; 11, с. 120].

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення особливостей етапної динаміки психофізіологічних показників спортсменок 12–14 років у системі початкової підготовки з пауерліфтингу як наукової основи для удосконалення управління тренувальним процесом.

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: визначити особливості етапної динаміки психофізіологічних показників спортсменок 12–14 років у процесі початкової підготовки з пауерліфтингу та встановити закономірності їх змін під впливом систематичних тренувальних навантажень.

Виклад основного матеріалу досліджень: дослідження проводилися в КЗ ДЮСШ м. Полтава та КЗ КДЮСШ м. Кам'янець-Подільськ з спортсменками 12–14 років в кількості 30 осіб, що займаються пауерліфтингом на етапі початкової підготовки. Всі спортсменки тренувались за класичною програмою розробленою для ДЮСШ з пауерліфтингу.

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 теплінг-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 σ стандартне відхилення.

Міжгрупові відмінності оцінювали t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок.

Результати трирічного спостереження за спортсменками 12–14 років, які систематично займаються пауерліфтингом у системі ДЮСШ, свідчать про поступове вдосконалення адаптаційних механізмів організму до силових навантажень. У міру зростання віку та збільшення тренувального стажу спостерігається більш швидке включення в робочий режим, підвищення стабільності регуляторних процесів і зниження варіабельності психофізіологічних реакцій. Це пов’язано з поступовим формуванням механізмів нейрогуморальної регуляції, удосконаленням взаємодії центральної та вегетативної нервової системи, а також підвищенням функціональної стійкості до тренувального стресу.

Дослідження етапної динаміки психофізіологічних показників проводилося протягом трьох років у 30 спортсменок віком 12, 13 та 14 років, які тренувалися за стандартною програмою початкової підготовки з пауерліфтингу. Рес-страція показників здійснювалася на початку

кожного навчально-тренувального року, що дозволило простежити закономірності вікових і тренувально зумовлених змін у межах одного етапу спеціалізації.

У таблиці 1 наведено результати психофізіологічного тестування спортсменок 12–14 років, які систематично займаються пауерліфтингом. Аналіз отриманих даних засвідчив послідовне покращення сенсомоторних реакцій, стійкості та переключення уваги, показників темпу рухових дій, а також більш збалансовану регуляцію нервових процесів у старших вікових групах. Виявлена позитивна динаміка свідчить про поетапне формування психофізіологічних резервів у процесі початкової силовой підготовки та адаптацію організму юних спортсменок до специфічних тренувальних навантажень (табл. 1).

Ефективність роботи зросла з $33,7 \pm 1,15$ ум. од. у 12 років до $40,1 \pm 1,50$ ум. од. у 14 років. Достовірні відмінності встановлено між 12 та 13 річними ($t_{1,2} = 2,23$; $p < 0,05$) і між 12 та 14 річними спортсменками ($t_{1,3} = 3,39$; $p < 0,01$), тоді як різниця між 13 і 14 роками була статистично недостовірною ($p > 0,05$). Це свідчить про найбільш виражений приріст функціональної продуктивності саме на початковому етапі систематичних занять (табл. 1).

Ступінь впрацьованості підвищився з $0,47 \pm 0,05$ до $0,70 \pm 0,04$ ум. од. Достовірні відмінності зафіксовано між 12 і 14 роками ($t_{1,3} = 3,59$; $p < 0,01$), а також між 13 та 14 роками ($t_{2,3} = 2,34$; $p < 0,05$), що відображає покращення здатності організму швидко включатися в роботу та ефективніше переносити тренувальні навантаження (табл. 1).

Показник психічної стійкості зменшився з $1,11 \pm 0,04$ до $0,90 \pm 0,05$ ум. од., що інтерпретується як зниження нервово-психічної напруги та більш збалансована регуляція нервових процесів. Відмінності достовірні між 12 та 14 роками ($t_{1,3} = 3,28$; $p < 0,01$) та між 13 і 14 роками ($t_{2,3} = 2,34$; $p < 0,05$) (табл. 1).

Час простої реакції на світло скоротився з $1,22 \pm 0,05$ с до $1,04 \pm 0,05$ с; статистично значуща різниця встановлена між 12 та 14 річними спортсменками ($t_{1,3} = 2,55$; $p < 0,05$). Час реакції на рухомий об’єкт також зменшився ($1,38 \pm 0,07$ – $1,16 \pm 0,09$ с), однак між групові відмінності були недостовірними ($p > 0,05$), що свідчить про поступовий характер удосконалення сенсомоторних процесів (табл. 1).

Рівень самооцінки сили волі збільшився з $13,5 \pm 1,50$ до $18,7 \pm 1,80$ ум. од.; достовірність встановлена між 12 і 14 роками ($t_{1,3} = 2,22$; $p < 0,05$),

що відображає формування вольових якостей у процесі регулярних тренувань. Показник теплінг-тесту підвищився з $4,38 \pm 0,17$ до $4,89 \pm 0,15$ рухів·хв⁻¹ ($t_{1,3}=2,25$; $p<0,05$), що свідчить про покращення темпу нервових процесів та зміцнення функціональних резервів ЦНС (табл. 1).

Таким чином, встановлене зростання ефективності роботи, ступеня впрацьованості, показників теплінг-тесту та самооцінки сили волі поряд

зі скороченням часу сенсомоторних реакцій і зниженням показника психічної стійкості підтверджує формування психофізіологічних резервів спортсменок 12–14 років у межах програми початкової підготовки з пауерліфтингу. Отримані результати обґрунтовують доцільність систематичного психофізіологічного моніторингу як засобу індивідуалізації тренувального процесу на ранніх етапах спеціалізації.

Таблиця 1

Зміни психофізіологічних показників юних пауерліфтерок 12–14 років, які тренувалися за програмою ДЮСШ ($n_1=30$; $n_2=30$; $n_3=30$)

№	Показники	Групи			Оцінка статистичної відмінності	
		12 років $n_1=30$	13 років $n_2=30$	14 років $n_3=30$	t	$\bar{X}_1 \pm m_1$
		$\bar{X}_1 \pm m_1$	$\bar{X}_2 \pm m_2$	$\bar{X}_3 \pm m_3$		
1.	Ефективність роботи, ум.од.	$33,7 \pm 1,15$	$37,4 \pm 1,20$	$40,1 \pm 1,50$	$t_{1,2}=2,23$ $t_{1,3}=3,39$ $t_{2,3}=1,41$	$p_{1,2}<0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}>0,05$
2.	Ступінь впрацьованості, ум.од.	$0,47 \pm 0,05$	$0,55 \pm 0,05$	$0,70 \pm 0,04$	$t_{1,2}=1,13$ $t_{1,3}=3,59$ $t_{2,3}=2,34$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}<0,05$
3.	Психічна стійкість, ум.од.	$1,11 \pm 0,04$	$1,05 \pm 0,04$	$0,90 \pm 0,05$	$t_{1,2}=1,06$ $t_{1,3}=3,28$ $t_{2,3}=2,34$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,01$ $p_{2,3}<0,05$
4.	Час простої реакції на світло, с	$1,22 \pm 0,05$	$1,14 \pm 0,04$	$1,04 \pm 0,05$	$t_{1,2}=1,25$ $t_{1,3}=2,55$ $t_{2,3}=1,56$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
5.	Час реакції на предмет, що рухається, с	$1,38 \pm 0,07$	$1,29 \pm 0,08$	$1,16 \pm 0,09$	$t_{1,2}=0,85$ $t_{1,3}=1,93$ $t_{2,3}=1,08$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}>0,05$ $p_{2,3}>0,05$
6.	Показник рівня самооцінки сили волі, ум.од.	$13,5 \pm 1,50$	$15,7 \pm 1,70$	$18,7 \pm 1,80$	$t_{1,2}=0,88$ $t_{1,3}=2,22$ $t_{2,3}=1,29$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$
7.	Теплінг тест, рухів·хв ⁻¹	$4,38 \pm 0,17$	$4,72 \pm 0,20$	$4,89 \pm 0,15$	$t_{1,2}=1,29$ $t_{1,3}=2,25$ $t_{2,3}=0,68$	$p_{1,2}>0,05$ $p_{1,3}<0,05$ $p_{2,3}>0,05$

Висновки. Проведене трирічне дослідження психофізіологічного стану спортсменок 12, 13 та 14 років, які систематично тренуються за програмою початкової підготовки з пауерліфтингу у ДЮСШ, засвідчило позитивну віково-тренувальну динаміку показників нервово-психічної регуляції та сенсомоторної продуктивності на початковому етапі спеціалізації.

Встановлено достовірне зростання ефективності роботи з $33,7 \pm 1,15$ до $40,1 \pm 1,50$ ум. од. (12–14 років: $t_{1,3}=3,39$; $p<0,01$; 12–13 років: $t_{1,2}=2,23$; $p<0,05$; 13–14 років – $p>0,05$) та підвищення ступеня впрацьованості з $0,47 \pm 0,05$ до $0,70 \pm 0,04$ ум. од. ($t_{1,3}=3,59$; $p<0,01$; $t_{2,3}=2,34$; $p<0,05$). Показник

психічної стійкості зменшився з $1,11 \pm 0,04$ до $0,90 \pm 0,05$ ум. од. ($t_{1,3}=3,28$; $p<0,01$), що свідчить про зниження нервово-психічної напруги та оптимізацію регуляторних процесів.

Сенсомоторні реакції характеризувалися тенденцією до прискорення: час простої реакції на світло скоротився з $1,22 \pm 0,05$ до $1,04 \pm 0,05$ с ($t_{1,3}=2,55$; $p<0,05$), а реакція на рухомий об'єкт – з $1,38 \pm 0,07$ до $1,16 \pm 0,09$ с ($p>0,05$). Рівень самооцінки сили волі збільшився з $13,5 \pm 1,50$ до $18,7 \pm 1,80$ ум. од. ($t_{1,3}=2,22$; $p<0,05$), а показник теплінг-тесту підвищився з $4,38 \pm 0,17$ до $4,89 \pm 0,15$ рухів·хв⁻¹ ($t_{1,3}=2,25$; $p<0,05$), що в сукупності відображає зміцнення психофізіологічних резервів центральної нервової системи.

Отримані результати підтверджують ефективність програми початкової підготовки з пауерліфтингу у системі ДЮСШ щодо формування психофізіологічної спроможності та безпечної адаптації до силових навантажень у спортсменок 12–14 років. Практично доцільним є регулярний моніторинг ефективності роботи, ступеня впрацьованості, психічної стійкості, сенсомоторних реакцій, рівня вольових якостей та показників теплінг-тесту з метою поетапної індивідуалізації обсягу й інтенсивності навантаження, раціонального планування мікро та

мезоциклів і профілактики перевантаження на ранніх етапах спортивної спеціалізації.

Перспективи подальших досліджень.

Доцільно спрямувати на комплексне вивчення функціонального стану спортсменок 12–14 років у процесі початкової підготовки з пауерліфтингу. Зокрема, актуальним є дослідження показників серцево-судинної та дихальної систем (частоти серцевих скорочень у спокої та після навантаження, артеріального тиску, варіабельності серцевого ритму, індексів функціональних проб), що дозволить оцінити адаптаційні можливості організму до силових тренувальних стимулів.

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)*. 2023. Вип. 6 (166). С. 59–64. DOI: [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. Вип. 4. С. 81–89. DOI: <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)* 2023. Вип. 4 (163). С. 98–104. DOI: [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. Вип. 4. С. 100–109. DOI: <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., Дорофеєва Т. І. Залежність спортивного результату від фізичного розвитку, морфофункціональної та спеціальної силової 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)* 2017. Вип. 91. 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)*, 2023. Вип. 4 (163). С. 98–104. DOI: [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 sntach used by female weightlifters of varius build. *Journal of Physical Education and Sport* 2022. *Journal of Physical Education and Sport* 22 (6), 1396–1402. DOI: <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. 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. DOI: <https://doi.org/10.15561/20755279.2020.0208>
12. Tykhorsky O., Dzhyym V., Galashko M., Dzhyym 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. DOI: <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. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18020756>

Гордієнко О. В., Воронецький В. Б.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 05.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 30.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Джим Марина Олександрівна,

ORCID ID: 0000-0002-1920-5896

доктор філософії Ph.D,

старший викладач кафедри здоров'я фітнесу та рекреації

Харківська державна академія фізичної культури

Абдула Наталія Іванівна,

ORCID ID: 0009-0006-3315-3777

викладач кафедри здоров'я фітнесу та рекреації

Харківська державна академія фізичної культури

Джим Віктор Юрійович,

ORCID ID: 0000-0002-4869-4844

доктор наук з фізичного виховання та спорту, доцент,

професор кафедри атлетизму та силових видів спорту

Харківська державна академія фізичної культури

**ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ
ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ЖІНОК 20–30 РОКІВ
У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ РІЗНИМИ ВИДАМИ ФІТНЕСУ**

**DYNAMICS OF FUNCTIONAL
STATE INDICATORS IN WOMEN AGED 20–30 DURING PARTICIPATION
IN VARIOUS TYPES OF FITNESS TRAINING**

Мета дослідження полягала у здійсненні комплексної кількісної оцінки динаміки показників функціонального стану жінок 20–30 років у процесі 6-місячних систематичних занять змішаним силовим і функціональним фітнесом. У дослідженні взяли участь 17 практично здорових жінок репродуктивного віку, які протягом 24 тижнів виконували тренувальну програму з частотою чотири рази на тиждень тривалістю 60–75 хвилин. Програма поєднувала багатосуглобові силові вправи помірної інтенсивності (60–75 % від умовного максимуму, 3–4 підходи по 8–15 повторень) та інтервальні функціональні комплекси метаболічної спрямованості. Оцінювання функціонального стану здійснювали до початку експерименту та після завершення тренувального циклу із застосуванням стандартизованих методик. Визначали частоту серцевих скорочень у стані спокою, систолічний і діастолічний артеріальний тиск, індекс Руф'є, показники проби Мартіне, життєву ємність легень, рівень фізичної працездатності за тестом PWC170, варіабельність серцевого ритму та орієнтовний показник максимального споживання кисню. Статистичну обробку результатів здійснювали із використанням параметричних методів, зокрема t-критерію Стьюдента при рівні значущості $p < 0,05$ – $0,01$. Результати дослідження засвідчили статистично достовірне покращення більшості показників функціонального стану. Встановлено достовірне зниження частоти серцевих скорочень у стані спокою та показників артеріального тиску ($p < 0,05$), що свідчить про економізацію серцевої діяльності й покращення судинної регуляції. Індекс Руф'є та час відновлення у пробі Мартіне достовірно зменшилися ($p < 0,01$), що характеризує підвищення толерантності до фізичних навантажень і прискорення відновних процесів. Зафіксовано достовірне зростання життєвої ємності легень ($p < 0,05$), підвищення рівня фізичної працездатності та максимального споживання кисню ($p < 0,01$). Варіабельність серцевого ритму також достовірно збільшилася ($p < 0,01$), що відображає оптимізацію автономної регуляції та розширення адаптаційних можливостей організму. Сукупність отриманих даних підтверджує, що 6-місячна програма змішаного силового та функціонального фітнесу забезпечує системний позитивний вплив на серцево-судинну і дихальну системи, підвищує фізичну працездатність та стабілізує вегетативний баланс жінок 20–30 років. Найбільш виражені зміни встановлено у показниках кардіореспіраторної продуктивності та автономної регуляції, що свідчить про комплексний адаптаційний ефект поєданого тренувального впливу. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання запропонованої моделі змішаного фітнес-тренування для науково обґрунтованого підвищення функціональних можливостей організму жінок молодого віку, індивідуалізації навантаження та оптимізації оздоровчих програм у сучасних умовах фітнес-індустрії.

Ключові слова: жінки 20–30 років, функціональний стан, змішаний фітнес, серцево-судинна система, фізична працездатність, варіабельність серцевого ритму, максимальне споживання кисню.

The purpose of the study was to conduct a comprehensive quantitative assessment of the dynamics of functional state indicators in women aged 20–30 during six months of systematic mixed strength and functional fitness training. The study involved 17 practically healthy women of reproductive age who followed a training program for 24 weeks, four sessions per week, each lasting 60–75 minutes. The program combined multi-joint strength exercises of moderate intensity (60–75% of the estimated maximum, 3–4 sets of 8–15 repetitions) with interval functional complexes of metabolic orientation. Functional state assessment was carried out before the experiment and after completion of the training cycle using standardized methods. The following indicators were measured: resting heart rate, systolic and diastolic blood pressure, Ruffier index, Martine test parameters, vital lung capacity, physical working capacity according to the PWC170 test, heart rate variability, and estimated maximal oxygen consumption. Statistical analysis was performed using parametric methods, including Student's t-test with a significance level of $p < 0,05$ – $0,01$. The results demonstrated a statistically significant improvement in most functional state indicators. A significant decrease in resting heart rate and blood pressure values was observed ($p < 0,05$), indicating improved cardiac efficiency and vascular regulation. The Ruffier index and recovery time in the Martine test significantly decreased ($p < 0,01$), reflecting enhanced tolerance to physical loads and accelerated recovery processes. A significant increase in vital lung capacity ($p < 0,05$), physical working capacity, and maximal oxygen consumption ($p < 0,01$) was recorded. Heart rate variability also significantly increased ($p < 0,01$), indicating optimization of autonomic regulation and expansion of adaptive reserves. The overall findings confirm that a six-month mixed strength and functional fitness program provides a systemic positive effect on the cardiovascular and respiratory systems, increases physical performance, and stabilizes autonomic balance in women aged 20–30. The most pronounced changes were observed in cardiorespiratory productivity and autonomic regulation, demonstrating the comprehensive adaptive effect of combined training. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed mixed fitness model for scientifically grounded enhancement of functional capacities, individualization of training loads, and optimization of health-oriented programs in the modern fitness industry.

Key words: women aged 20–30, functional state; mixed fitness, cardiovascular system, physical working capacity, heart rate variability, maximal oxygen consumption.

Постановка проблеми. Упродовж останніх десятиліть фітнес набув статусу однієї з провідних форм оздоровчої рухової активності серед жінок працездатного та репродуктивного віку [8, с. 39]. Регулярні заняття фізичними вправами розглядаються як ефективний засіб профілактики гіподинамії, нормалізації маси тіла, покращення психоемоційного стану та підтримання високого рівня працездатності [1, с. 27; 5, с. 320; 6, с. 130]. Разом із тим у сучасних умовах пріоритетного значення набуває не лише зовнішня трансформація тіла, але й покращення функціонального стану організму як інтегрального показника здоров'я [2, с. 14; 4, с. 48; 13, с. 22; 17, с. 382].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові джерела свідчать, що систематичні фізичні навантаження сприяють оптимізації діяльності серцево-судинної та дихальної систем, підвищенню аеробної продуктивності, економізації роботи серця у стані спокою та вдосконаленню механізмів автономної регуляції. Водночас більшість публікацій у сфері оздоровчого фітнесу орієнтовані переважно на морфологічні зміни або зниження маси тіла, тоді як функціональні показники часто розглядаються фрагментарно або як додатковий критерій ефективності. Такий підхід не дозволяє повною мірою оцінити глибину адаптаційних перебудов, що відбуваються під впливом різних за структурою програм тренування [7, с. 81; 11, с. 98; 12, с. 206; 14, с. 90].

Особливо актуальним є питання оцінки функціонального стану жінок віком 20–30 років. Даний віковий період характеризується високим адаптаційним потенціалом, проте одночасно супроводжується значними психоемоційними та професійними навантаженнями, порушеннями режиму праці та відпочинку, що можуть негативно впливати на серцево-судинну систему та вегетативну регуляцію. У зв'язку з цим дослідження змін частоти серцевих скорочень, артеріального тиску, показників фізичної працездатності, життєвої ємності легень та автономного балансу набуває особливого значення для об'єктивної оцінки оздоровчого ефекту фітнес-програм [3, с. 38; 10, с. 99; 15, с. 154; 16, с. 299].

Сучасні фітнес-технології передбачають інтеграцію силових і функціональних компонентів у межах одного тренувального циклу. Поєднання вправ з обтяженнями та інтервальних навантажень різної інтенсивності здатне забезпечувати одночасний вплив на м'язову систему, кардіореспіраторну витривалість і механізми метаболічної регуляції. Однак у науково-методичній літературі недостатньо даних щодо того, як саме тривалий цикл занять змішаним фітнесом впливає на комплекс функціональних показників у жінок молодого віку, які параметри змінюються найбільш виражено та які з них можуть слугувати найбільш чутливими маркерами адаптації [2, с. 14; 4, с. 48; 13, с. 22; 17, с. 382; 18, с. 3029].

Крім того, у практиці оздоровчого тренування відсутня чітка система стандартизованого функціонального контролю. Найчастіше обмежуються суб'єктивною оцінкою самопочуття або окремими вимірюваннями частоти серцевих скорочень. Такий підхід не дозволяє сформувати цілісне уявлення про адаптаційні резерви організму та не забезпечує науково обґрунтованої індивідуалізації навантаження [1, с. 27; 5, с. 320; 6, с. 130].

Таким чином, актуальною науково-практичною проблемою є комплексне дослідження динаміки показників функціонального стану жінок 20–30 років у процесі систематичних занять різними видами фітнесу з використанням стандартизованих функціональних проб та тестів фізичної працездатності. Отримані результати дозволять поглибити уявлення про механізми адаптації до змішаних навантажень, визначити найбільш інформативні критерії оцінки ефективності програм та обґрунтувати підходи до індивідуалізації оздоровчого тренування.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалися відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри здоров'я, фітнесу та рекреації Харківської державної академії фізичної культури Міністерства освіти і науки України на 2024–2027 рр. за темою «Теоретичні та методичні основи фітнесу та рекреації різних груп населення».

Метою дослідження – здійснити комплексну кількісну оцінку динаміки показників функціонального стану жінок 20–30 років у процесі 6-місячних систематичних занять змішаним силовим і функціональним фітнесом з визначенням характеру, спрямованості та величини адаптаційних змін серцево-судинної, дихальної систем і рівня фізичної працездатності.

Матеріали та методи: дослідження проводилося на базі фітнес-клубу «Егоїст» м. Харкова за участі 17 жінок віком 20–30 років, які систематично займалися фітнесом оздоровчої спрямованості. Усі учасниці належали до категорії практично здорових осіб репродуктивного віку, не мали медичних протипоказань до виконання фізичних навантажень та надали добровільну письмову згоду на участь у педагогічному експерименті. Перед початком дослідження проводилося первинне обстеження з метою визначення вихідного рівня функціонального стану організму та фізичної підготовленості.

Організація дослідження передбачала проведення 6-місячного педагогічного експерименту,

що тривав 24 тижні. Тренувальний процес здійснювався з частотою чотири заняття на тиждень. Тривалість одного заняття становила 60–75 хвилин. Структура програми мала змішаний характер і поєднувала силові вправи з обтяженнями та функціональні комплекси метаболічної спрямованості. Силовий компонент включав виконання багатосуглобових вправ із використанням вільних обтяжень, тренажерів та маси власного тіла у режимі 3–4 підходів по 8–15 повторень з регламентованими інтервалами відпочинку. Функціональний компонент реалізовувався у форматі інтервальних або кругових навантажень, спрямованих на розвиток м'язової витривалості, координаційних здібностей та загальної фізичної працездатності.

Програма будувалася за принципами систематичності, поступовості та варіативності навантаження. Інтенсивність і обсяг роботи підвищувалися хвилювим способом із урахуванням адаптаційних можливостей організму. Індивідуалізація навантаження здійснювалася з огляду на вихідний рівень підготовленості, реакцію на тренування та самопочуття учасниць.

У ході дослідження використовувалися такі методи:

- теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури з проблеми організації занять фітнесом з жінками репродуктивного віку;
- педагогічне спостереження, що здійснювалося безпосередньо у процесі практичних занять з метою оцінки особливостей організації тренувального процесу та активності осіб, що займаються;
- педагогічний експеримент, спрямований на перевірку впливу систематичних занять фітнесом на динаміку антропометричних показників;
- метод контрольних вимірів (тестування), який передбачав фіксацію показників до початку експерименту та після завершення 6-місячного циклу занять.

Оцінка функціонального стану. Для комплексної оцінки функціонального стану жінок 20–30 років застосовано стандартні функціональні методики, що дозволяють охарактеризувати стан серцево-судинної та дихальної систем, рівень фізичної працездатності та адаптаційні можливості організму до фізичних навантажень.

Частоту серцевих скорочень визначали у стані спокою після п'ятихвилинного перебування в положенні сидячи. Пульс реєстрували протягом однієї хвилини за допомогою пульсометра. Показник використовували як індикатор

рівня тренуваності та функціональної напруги серцево-судинної системи.

Артеріальний тиск вимірювали автоматичним тонометром після попереднього відпочинку. Реєстрували систолічний та діастолічний показники. Отримані дані дозволяли оцінити гемодинамічну стабільність і характер реакції організму на фізичне навантаження.

Для визначення адаптаційних можливостей серцево-судинної системи застосовували *пробу Руф'є*. Обстежувані виконували тридцять присідань за сорок п'ять секунд, після чого реєстрували частоту серцевих скорочень у спокої, одразу після навантаження та через одну хвилину відновлення. За сумарними показниками обчислювали індекс, що характеризує рівень функціональної готовності організму.

Реакцію серцево-судинної системи на стандартне навантаження оцінювали за допомогою *проби Мартіне*, яка передбачала виконання двадцяти присідань за тридцять секунд з подальшим контролем частоти серцевих скорочень і артеріального тиску у періоді відновлення.

Функціональний стан *дихальної системи* визначали шляхом вимірювання життєвої ємності легень за допомогою спірометра. Обстежувані виконували максимальний вдих і повний видих, фіксували найкращий результат із трьох спроб.

Рівень фізичної працездатності оцінювали за допомогою субмаксимального велоергометричного тесту з подальшим розрахунком показника працездатності при стандартній частоті серцевих скорочень сто сімдесят ударів за хвилину. На основі отриманих даних визначали орієнтовний показник максимального споживання кисню як інтегральний критерій аеробних можливостей організму.

Стан автономної регуляції серцевої діяльності оцінювали методом аналізу варіабельності серцевого ритму у стані спокою протягом п'яти хвилин. Отримані показники дозволяли визначити баланс між симпатичною та парасимпатичною ланками вегетативної нервової системи.

Статистичний аналіз. Опрацювання фактичного матеріалу здійснювали методами параметричної статистики. Перевірку відповідності вибірок нормальному розподілу проводили за критерієм Колмогорова-Смірнова; за відсутності підстав відхиляти нульову гіпотезу ($p > 0,05$) розподіл вважали нормальним, що дозволяло застосовувати параметричні процедури, зокрема t-критерій Стьюдента.

Середнє арифметичне обчислювали за формулою:

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i. \quad (1)$$

Похибку середнього (standard error of the mean) визначали як:

$$m = \frac{\sigma}{\sqrt{n}}, \quad (2)$$

де m – похибка середнього, σ – стандартне відхилення, n – обсяг вибірки. Цей показник характеризує точність оцінки \bar{X} і очікувану варіабельність середнього за повторних вибірок із тієї самої популяції: що менше m , то надійнішою є оцінка середнього.

Достовірність між групових відмінностей перевіряли за допомогою t-критерію Стьюдента, рівень статистичної значущості встановлено на $\alpha = 0,05$ ($p < 0,05$ – статистично значущо).

Результати досліджень. З метою експериментального обґрунтування ефективності моделі комбінованого фітнес-тренування було розроблено та впроваджено 6-місячну програму змішаного характеру, орієнтовану на покращення композиції тіла жінок 20–30 років. Концептуально програма ґрунтувалася на інтеграції силових навантажень із функціональними інтервальними вправами, що забезпечувало поєднання структурного (м'язового) та метаболічного впливу на організм.

Тренувальний цикл тривав 24 тижні та передбачав чотири заняття на тиждень тривалістю 60–75 хвилин. Побудова кожного заняття була структурованою та включала підготовчу частину (10–12 хвилин), основний силовий блок (25–35 хвилин), функціональний інтервальний сегмент (12–18 хвилин) та завершальну частину (5–8 хвилин), спрямовану на поступове відновлення. Такий формат відповідав сучасним підходам до організації тренувального процесу в жіночому фітнесі, де важливим є раціональне поєднання анаболічного стимулу та стимуляції енергетичних систем.

Силовий компонент складався переважно з багатосуглобових вправ, що залучали великі м'язові групи: різновиди присідань, тяг, жимів, випадів, розгинання у кульшовому суглобі, а також тягові рухи у горизонтальній та вертикальній площинах. Використовувалися вільні обтяження, тренажери та маса власного тіла. Навантаження виконувалися у 3–4 підходах по 8–15 повторень із регламентованими паузами відпочинку тривалістю

60–120 секунд. Робоча інтенсивність перебувала в межах 60–75 відсотків від умовного максимуму та контролювалася за суб'єктивною шкалою відчуття навантаження. У другій половині експерименту акцент було зміщено на більш інтенсивний режим (6–8 повторень), що сприяло підвищенню силових можливостей і м'язового тону.

Функціональний сегмент мав інтервальний або круговий характер і включав вправи метаболічної спрямованості: піднімання на платформу, махові рухи з гирею, вправи з канатом і медичним м'ячем, варіанти прискорень, низькоударні комбінації типу бурпі та вправи на стабілізацію корпусу. Робота виконувалася в режимі 30–45 секунд навантаження з 30–60 секундами активного відпочинку або за протоколом 2 хвилини роботи та 1 хвилина відновлення протягом 10–18 хвилин. За одне заняття виконувалося 4–6 раундів, що забезпечувало достатню метаболічну щільність тренування.

Програма характеризувалася хвильовою прогресією навантаження: кожні три тижні поступово підвищувалися інтенсивність або обсяг роботи шляхом збільшення робочої ваги, скорочення інтервалів відпочинку чи підвищення щільності функціонального блоку. Після цього впроваджувався розвантажувальний мікроцикл зі зменшенням загального обсягу на 15–20 відсотків, що сприяло стабілізації адаптаційних процесів і профілактиці перевтоми.

Таким чином, запропонована модель тренування створювала умови для поєднаного розвитку силових якостей, підвищення м'язової витривалості та активації енергетичних механізмів, що забезпечують ліполітичний ефект. Комплексний характер впливу сприяв формуванню сприятливих передумов для зниження жирового компоненту,

збереження м'язової маси та оптимізації антропометричних показників у жінок молодого віку.

Дослідження було спрямоване на визначення характеру змін показників функціонального стану жінок 20–30 років під впливом 6-місячної програми комбінованого силового та функціонального фітнесу. Функціональні показники розглядалися як інтегральні маркери адаптації серцево-судинної, дихальної систем і рівня загальної фізичної працездатності організму (табл. 1).

Аналіз отриманих даних засвідчив статистично достовірні зміни більшості показників тіла.

У показнику частоти серцевих скорочень у стані спокою встановлено достовірне зниження з $78,4 \pm 2,1$ уд·хв⁻¹ до $71,2 \pm 1,9$ уд·хв⁻¹, що становить різницю $7,2$ уд·хв⁻¹ ($t=2,54$; $p<0,05$). Зменшення ЧСС у спокої свідчить про економізацію діяльності серця та підвищення парасимпатичного впливу на синусовий вузол. Регулярні змішані навантаження сприяють збільшенню ударного об'єму серця, що дозволяє забезпечувати необхідний хвилинний об'єм кровообігу при меншій частоті скорочень (табл. 1).

Систолічний артеріальний тиск достовірно знизився з $122,6 \pm 2,8$ до $114,3 \pm 2,5$ мм рт. ст., різниця становила $8,3$ мм рт. ст. ($t=2,21$; $p<0,05$), а діастолічний – з $78,2 \pm 1,9$ до $72,5 \pm 1,7$ мм рт. ст., що становить $5,7$ мм рт. ст. ($t=2,24$; $p<0,05$). Такі зміни відображають покращення судинної еластичності, нормалізацію периферичного опору та оптимізацію нейрогуморальної регуляції тону судин під впливом систематичних тренувань (табл. 1).

Індекс Руф'є достовірно зменшився з $9,8 \pm 0,8$ до $6,2 \pm 0,7$ ум. од., різниця становила $3,6$ одиниці ($t=3,39$; $p<0,01$). Це свідчить про покращення функціональних резервів серцево-

Таблиця 1

Результати дослідження показників функціонального стану жінок 20–30 років, що займаються експериментальною програмою комбінованого фітнесу на початку та в кінці експерименту

№	Контрольний вимір	До	Після	t	p
		$n_1=17$ $\bar{X} \pm m$	$n_2=17$ $\bar{X} \pm m$		
1.	ЧСС у стані спокою, уд·хв ⁻¹	$78,4 \pm 2,1$	$71,2 \pm 1,9$	2,54	<0,05
2.	АТ сист., мм.рт. ст.	$122,6 \pm 2,8$	$114,3 \pm 2,5$	2,21	<0,05
3.	АТ діаст., мм. рт. ст.	$78,2 \pm 1,9$	$72,5 \pm 1,7$	2,24	<0,05
4.	Індекс Руф'є (ум. од.)	$9,8 \pm 0,8$	$6,2 \pm 0,7$	3,39	<0,01
5.	Проба Мартіне (час відновлення ЧСС, с)	$118,4 \pm 7,3$	$86,7 \pm 6,9$	3,16	<0,01
6.	Життєва ємність легень (мл)	$3180,0 \pm 110,0$	$3520,0 \pm 105,0$	2,24	<0,05
7.	PWC170 (кгм/хв)	$890,0 \pm 55,0$	$1125,0 \pm 60,0$	2,89	<0,01
8.	Варіабельність серцевого ритму (SDNN, мс)	$42,6 \pm 3,4$	$56,8 \pm 3,1$	3,09	<0,01
9.	VO ₂ max (мл·кг ⁻¹ ·хв ⁻¹)	$31,4 \pm 1,6$	$37,6 \pm 1,5$	2,83	<0,01

судинної системи та підвищення толерантності до фізичного навантаження. Зниження індексу відображає більш швидке відновлення після стандартного навантаження та зростання адаптаційних можливостей організму (табл. 1).

У пробі Мартіне час відновлення ЧСС скоротився з $118,4 \pm 7,3$ с до $86,7 \pm 6,9$ с, різниця склала 31,7 с ($t=3,16$; $p<0,01$). Прискорення відновних процесів є показником покращення регуляції вегетативної нервової системи та зростання ефективності кардіореспіраторної взаємодії (табл. 1).

Життєва ємність легень достовірно збільшилася з $3180,0 \pm 110,0$ мл до $3520,0 \pm 105,0$ мл, що становить приріст 340 мл ($t=2,24$; $p<0,05$). Підвищення ЖЄЛ пов'язане з покращенням рухливості грудної клітки, зміцненням дихальної мускулатури та підвищенням вентиляційної здатності легень під впливом регулярних фізичних навантажень (табл. 1).

Показник PWC170 зріс з $890,0 \pm 55,0$ до $1125,0 \pm 60,0$ кгм/хв, приріст становив 235 кгм/хв ($t=2,89$; $p<0,01$). Це відображає зростання фізичної працездатності та підвищення ефективності аеробних механізмів енергозабезпечення (табл. 1).

Варіабельність серцевого ритму (SDNN) достовірно збільшилася з $42,6 \pm 3,4$ мс до $56,8 \pm 3,1$ мс, приріст становив 14,2 мс ($t=3,09$; $p<0,01$). Зростання цього показника свідчить про посилення парасимпатичного контролю серцевої діяльності та підвищення стійкості організму до стресових факторів (табл. 1).

Показник VO_{2max} підвищився з $31,4 \pm 1,6$ до $37,6 \pm 1,5$ мл·кг⁻¹·хв⁻¹, що становить приріст 6,2 мл кг⁻¹ хв⁻¹ ($t=2,83$; $p<0,01$). Таке збільшення відображає суттєве покращення аеробної продуктивності, зростання капіляризації м'язової тканини та підвищення ефективності транспорту й утилізації кисню (табл. 1).

Таким чином, результати таблиці 1 демонструють статистично достовірне покращення більшості показників функціонального стану жінок 20–30 років під впливом 6-місячної програми комбінованого фітнесу ($p<0,05$ – $0,01$). Найбільш виражені зміни зафіксовано у показниках кардіореспіраторної продуктивності та автономної регуляції, що підтверджує комплексний адаптаційний характер впливу змішаного силового та функціонального тренування.

Висновки. У результаті проведеного дослідження експериментально доведено ефективність 6-місячної програми комбінованого силового та функціонального фітнесу щодо покращення показників функціонального стану жінок 20–30 років. Вперше в умовах систематичного поєднання

багатосуглобових силових вправ помірної інтенсивності з інтервальними метаболічними навантаженнями встановлено комплексні позитивні зрушення у діяльності серцево-судинної та дихальної систем, що мають системний адаптаційний характер.

За період реалізації програми зафіксовано достовірне зниження частоти серцевих скорочень у стані спокою на 7,2 уд·хв⁻¹ (з 78,4 до 71,2 уд·хв⁻¹), що свідчить про економізацію серцевої діяльності та підвищення парасимпатичної регуляції. Встановлено зниження систолічного артеріального тиску на 8,3 мм рт. ст. (з 122,6 до 114,3 мм рт. ст.) та діастолічного – на 5,7 мм рт. ст. (з 78,2 до 72,5 мм рт. ст.), що відображає покращення судинного тону та нейрогуморальної регуляції кровообігу.

Експериментально підтверджено зростання функціональних резервів серцево-судинної системи: індекс Руф'є зменшився на 3,6 ум. од. (з 9,8 до 6,2), а час відновлення у пробі Мартіне скоротився на 31,7 с (з 118,4 до 86,7 с), що характеризує підвищення толерантності до фізичного навантаження та прискорення відновних процесів.

Виявлено достовірне покращення показників кардіореспіраторної продуктивності: життєва ємність легень збільшилася на 340 мл (з 3180 до 3520 мл), показник PWC170 зріс на 235 кгм/хв (з 890 до 1125 кгм/хв), а максимальне споживання кисню підвищилося на 6,2 мл·кг⁻¹·хв⁻¹ (з 31,4 до 37,6 мл·кг⁻¹·хв⁻¹). Одночасно встановлено зростання варіабельності серцевого ритму на 14,2 мс (з 42,6 до 56,8 мс), що свідчить про оптимізацію автономної регуляції серцевої діяльності.

Отримані результати підтверджують, що хвилюва прогресія навантаження та поєднання силового й функціонального компонентів забезпечують кумулятивний ефект адаптації, який проявляється у підвищенні аеробної продуктивності, покращенні відновних можливостей та стабілізації вегетативного балансу без ознак перевантаження.

Таким чином, запропонована експериментальна модель змішаного фітнес-тренування може бути рекомендована як науково обґрунтований інструмент підвищення функціональних можливостей організму жінок 20–30 років та оптимізації їх фізичної працездатності в умовах оздоровчої спрямованості занять.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленим вивченням психофізіологічного стану жінок 20–30 років у процесі занять комбінованим силовим та функціональним фітнесом. Доцільним є комплексний аналіз взаємозв'язку між показниками варіабельності серцевого ритму,

рівнем фізичної працездатності, когнітивними психоемоційного напруження в умовах система-функціями, емоційною стабільністю та рівнем тичних тренувальних навантажень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беляк Ю. І. Використання морфологічних показників для індивідуалізації занять оздоровчим фітнесом для жінок. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 2011. Вип. 13. С. 27–30.
2. Беляк Ю. Морфологічний статус жінок зрілого віку. *Молода спортивна наука України*, 2008. Вип. 12. С. 14–18.
3. Благий О., Нестеров А. Особливості побудови фітнес-програм з використанням засобів велокінетики. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2007. Вип. 1. С. 38–40.
4. Букова Л., Урюпін Є. Особливості впливу фізичних вправ аеробної спрямованості на рівень соматичного здоров'я студентів. *Молода спортивна наука України*, 2004. Вип. 8 (2). С. 48–51.
5. Булатова М. М., Усачов Ю. О. Сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у фізичному вихованні. У Т. Ю. Круцевич (Ред.), *Теорія і методика фізичного виховання*, 2008. Т. 2. С. 320–353. Київ.
6. Грибан Г. П., Кутек Т. Б. Аналіз стану здоров'я студентів вищих навчальних закладів. *Спортивний вісник Придніпров'я*, 2004. Вип. 7. С. 130–132.
7. 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*, 2023. Вип. 4. С. 81–89. DOI: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-4-10>
8. Дутчак М. В. Теоретико-методичні засади формування системи спорту для всіх в Україні : автореф. дис. ... д-ра наук з фізичного виховання та спорту, спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення», 39 с. : Національний університет фізичного виховання і спорту України 2009.
9. Магльований А., Кунинець О., Іваночко О., Новицький О. Характеристика інформаційно-технологічних показників моделювання фізичних навантажень. *Молода спортивна наука України*, 2013. Вип. 17 (2). С. 99–103.
10. Мороз О. О. Корекція маси та складу тіла жінок 21–35 років засобами оздоровчого фітнесу : дис. ... канд. наук з фізичного виховання і спорту, спец. : 24.00.02, 206 с. 2011, Київ.
11. Мулик К., Максимова К., Скалій Т. Виявлення найпопулярніших фітнес-програм серед студентів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*, 2021. Вип. 12. С. 22–29.
12. Платонов В. Н.. Сучасна система спортивного тренування. Київ : Перша друкарня. 2020. С. 752 с.
13. Ріпак М., Ріпак І. Характеристика добової рухової активності дорослих жінок. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 2018. Вип. 3 (97). С. 90–94.
14. 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)*, 2023. Вип. 4 (163). С. 98–104. DOI: 10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163).34
15. Юшковська О. Г., Долгієр Є. В. Теоретичне обґрунтування питання застосування занять оздоровчої аеробіки як засобу компенсації дефіциту рухової активності дівчат, хворих на нейроциркуляторну дистонію. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2009. Вип. 1. С. 154–158.
16. Andersen L. B., Harro M., Sardinha L. B., Froberg K., Ekelund U., Brage S., & Anderssen S. A. Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: A cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *The Lancet*, 2006, 368 (9532), 299–304. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(06\)69075-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69075-2)
17. 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. DOI:10.7752/jpes.2018.s152
18. Fiatarone M. A., Marks E. C., Ryan N. D., Meredith C. N., Lipsitz L. A., & Evans W. J. High-intensity strength training in nonagenarians: Effect on skeletal muscle. *Journal of the American Medical Association*, 1990, 263 (22), 3029–3034. DOI: <https://doi.org/10.1001/jama.1990.03440220053029>

Джим М. О., Абдула Н. І., Джим В. Ю.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 07.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Журавель Олександр Анатолійович,

ORCID ID: 0000-0002-6830-150X

доктор філософії в галузі права,

старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки

Дніпровський державний університет внутрішніх справ

**ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА КУРСАНТІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СИСТЕМИ МВС
ДО ДІЙ У СЛУЖБОВО-БОЙОВОМУ СПОРЯДЖЕННІ
В УМОВАХ ЗАГРОЗИ БПЛА: ПРОФІЛАКТИКА ТРАВМ
ПІД ЧАС СПЕЦІАЛЬНИХ ТРЕНУВАНЬ**

**PHYSICAL TRAINING OF CADETS
OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MIA SYSTEM
FOR ACTIONS IN COMBAT EQUIPMENT UNDER UAV THREAT CONDITIONS:
INJURY PREVENTION DURING SPECIAL TRAINING**

Сучасні умови професійної діяльності працівників сектору безпеки та правоохоронних органів передбачають виконання службових завдань у складних і потенційно небезпечних ситуаціях, зокрема в умовах реальної загрози з боку безпілотних літальних апаратів (БПЛА), що потребує специфічних навичок переміщення, маскуванню та ухилення у повному службово-бойовому спорядженні. Стаття є продовженням попереднього дослідження з розвитку витривалості, мобільності та навичок ухилення курсантів університетів внутрішніх справ і зосереджена на профілактиці травматизму під час тренувань у службово-бойовому спорядженні в умовах, що моделюють загрозу БПЛА. Загальна маса індивідуального спорядження (бронежилет, шолом, розвантажувальна система, зброя, рюкзак, засоби зв'язку) становить 15–25 кг і суттєво впливає на біомеханіку рухів, координацію та витривалість. Проаналізовано основні фактори травматизму: зміни біомеханіки рухів, обмеження амплітуди, збільшення осевого навантаження на хребет та зниження стабільності під час динамічних переміщень. Визначено, що ефективна профілактика має базуватися на поетапній адаптації до вагового навантаження, розвитку силової витривалості м'язів-стабілізаторів, удосконаленні координаційних здібностей та формуванні правильних рухових навичок. Запропоновано педагогічні рекомендації щодо організації навчально-тренувального процесу з урахуванням специфіки дій у захисному спорядженні в умовах реальних оперативних загроз. Результати можуть бути використані для вдосконалення програм фізичної підготовки курсантів закладів вищої освіти системи МВС України.

Ключові слова: фізична підготовка, курсанти, службово-бойове спорядження, загроза БПЛА, профілактика травм, спеціальні вправи, професійна підготовка, опорно-руховий апарат, навчально-тренувальний процес.

Modern professional activity of law enforcement officers and security sector specialists is associated with the need to perform service tasks in complex and potentially dangerous conditions, including under real threats from unmanned aerial vehicles (UAVs). This requires not only a high general level of physical fitness and functional readiness, but also specific movement, concealment and evasion skills in confined spaces – all while operating in full service combat equipment. This article continues a previous study on special physical training of internal affairs university cadets for actions under UAV threat conditions (endurance, mobility and evasion skills development), focusing specifically on the problem of injury prevention during training in service combat equipment under conditions simulating UAV threat. Service combat equipment usually includes body armor weighing 7–12 kg, a protective helmet weighing approximately 1–1.5 kg, load-bearing vests, personal weapons, tactical backpacks and communication equipment. The total weight of such equipment may range from 15 to 25 kg, which significantly affects movement biomechanics, coordination, speed of movement and endurance indicators. During special physical exercises that simulate actions under UAV threat – such as rapid movement between cover positions, sharp direction changes, movement in a crouched posture – this equipment creates additional load on the musculoskeletal system, cardiovascular system and vestibular apparatus, which increases the risk of functional overload and injuries.

The article analyzes the peculiarities of physical training of cadets while performing special exercises in service combat equipment under conditions simulating UAV threat. The main factors influencing the occurrence of injuries during the training process are identified. Special attention is paid to injury prevention, and pedagogical recommendations for organizing the training process are proposed.

Key words: physical training, cadets, combat equipment, UAV threat, injury prevention, special exercises, professional training, musculoskeletal system, training process.

Постановка проблеми. Сучасна професійна діяльність працівників правоохоронних органів характеризується підвищеним рівнем фізичних та психоемоційних навантажень, що пов'язані з необхідністю виконання службових завдань у складних та часто екстремальних умовах. Значна частина таких завдань виконується із застосуванням індивідуального службово-бойового спорядження, яке забезпечує захист працівника, але водночас створює додаткове навантаження на організм [1, с. 5; 2, с. 30; 6, с. 47].

Сучасний контекст оперативної діяльності правоохоронних органів суттєво ускладнився у зв'язку з масовим застосуванням безпілотних літальних апаратів (БПЛА) у зонах бойових дій та оперативних операцій. Загроза з боку БПЛА вимагає від особового складу не лише загальної фізичної підготовленості, а й специфічних навичок виживання та дій: швидкого переміщення між укриттями, руху в зігнутому положенні, раптової зміни напрямку та темпу переміщення, залягання та маскування. Все це необхідно виконувати в повному службово-бойовому спорядженні, що суттєво ускладнює рухову діяльність та підвищує ризик травматизму [7, с. 177].

Дана стаття є логічним продовженням попереднього дослідження автора «Спеціальна фізична підготовка курсантів університетів внутрішніх справ до дій в умовах загрози БПЛА: розвиток витривалості, мобільності та навичок ухилення», прийнятого до редакції, та спрямована на більш детальний розгляд питань профілактики травматизму під час відповідних тренувань у службово-бойовому спорядженні.

Під час виконання службових дій працівники сектору безпеки використовують комплекс індивідуального захисного спорядження, до складу якого входять бронежилет, захисний шолом, розвантажувальні системи, засоби зв'язку, особиста зброя та інші елементи тактичного оснащення. Маса такого спорядження може становити в середньому від 15 до 25 кг, що суттєво впливає на механіку рухів, змінює просторову організацію рухової діяльності та підвищує рівень фізичного навантаження під час виконання професійних завдань.

У ході навчально-тренувальних занять курсанти виконують різноманітні спеціальні фізичні вправи, що моделюють реальні умови службової діяльності в умовах загрози БПЛА. Виконання таких вправ у службово-бойовому спорядженні сприяє формуванню професійно важливих рухових навичок, однак одночасно

підвищує ризик травматизму, особливо за умови недостатньої адаптації організму до додаткового навантаження [10].

Найбільш уразливими під час тренувань у спорядженні є структури опорно-рухового апарату, зокрема хребет, колінні та гомілковостопні суглоби [11]. Додаткова вага спорядження збільшує осьове навантаження на хребет, змінює центр маси тіла та впливає на координацію рухів. У поєднанні з інтенсивними фізичними вправами, що імітують дії під загрозою БПЛА, це може призводити до виникнення м'язових перенапружень, розтягнень зв'язок, перевантаження суглобів та інших травм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема фізичної підготовки працівників правоохоронних органів та військовослужбовців упродовж останніх років активно досліджується як українськими, так і зарубіжними науковцями. У наукових працях значна увага приділяється формуванню професійно важливих фізичних якостей, розвитку силової витривалості, координаційних здібностей та підвищенню функціональних можливостей організму.

Вітчизняні дослідники активно вивчають питання фізичної підготовки курсантів закладів вищої освіти системи МВС. Зокрема, Петрушин Д. В., Анісімов Д. О., Пожидаєв М. Ю. (2019) [5, с. 345] досліджували методику розвитку спеціальних фізичних якостей курсантів із використанням кросфіту. Богуславський В. В. та Марков Р. А. (2023) [2, с. 30] проаналізували запровадження системи кросфіту в навчальному процесі у ЗВО зі специфічними умовами навчання. Великий Ю. та Кошелева О. (2024) [4, с. 43] дослідили розвиток статичної рівноваги у професійно-прикладній фізичній підготовці курсантів. Ярмач О. та Чепурний В. (2024) провели аналіз програм фізичної підготовки майбутніх офіцерів країн-членів НАТО, що є важливим у контексті стандартизації підготовки правоохоронців [7, с. 177].

Дослідження у галузі військової та поліцейської фізичної підготовки свідчать, що використання індивідуального захисного спорядження суттєво змінює біомеханіку рухів та збільшує фізичне навантаження під час виконання службових завдань. Зарубіжні дослідники зазначають, що додаткове навантаження у вигляді бронезахисту та тактичного спорядження може знижувати швидкість пересування, обмежувати амплітуду рухів та збільшувати енергетичні витрати організму [11; 12].

Окремі дослідження присвячені аналізу травматизму під час виконання фізичних вправ у спорядженні. Науковці зазначають, що основними причинами травм є перевантаження опорно-рухового апарату, недостатній рівень розвитку м'язів-стабілізаторів, порушення техніки виконання рухових дій та недостатня адаптація до додаткової маси спорядження [14; 15]. Водночас аналіз наукових джерел показує, що питання профілактики травматизму курсантів під час тренувань, які моделюють умови загрози БПЛА у службово-бойовому спорядженні, залишається недостатньо висвітленим у вітчизняній педагогічній науці.

Мета статті. Метою статті є обґрунтування особливостей фізичної підготовки курсантів закладів вищої освіти системи МВС України до виконання спеціальних вправ у службово-бойовому спорядженні в умовах загрози БПЛА та визначення ефективних педагогічних підходів до профілактики травматизму під час навчально-тренувального процесу.

Виклад основного матеріалу. Виконання професійних завдань у службово-бойовому спорядженні в умовах загрози БПЛА пов'язане зі значним додатковим фізичним навантаженням на організм. У сучасних дослідженнях зазначається, що військовослужбовці та працівники силових структур під час тренувань і виконання бойових завдань можуть переносити навантаження, яке перевищує 25–30% маси тіла, що істотно змінює біомеханіку рухів та підвищує ризик травматизму [8; 9].

Дослідження у військових підрозділах показали, що 22–44% військовослужбовців протягом служби отримують травми опорно-рухового апарату, причому значна частина цих травм пов'язана саме з перенесенням спорядження та бронезахисту. Використання бронезилетів та іншого тактичного спорядження може збільшувати ризик травм опорно-рухового апарату у 3–5 разів, оскільки додаткова вага порушує

стабільність тіла, змінює центр маси та ускладнює виконання рухових дій.

У дослідженні австралійської армії, що включало 338 військовослужбовців, було встановлено, що 34% опитаних отримали хоча б одну травму, пов'язану з перенесенням спорядження, причому 52% із них отримували повторні травми під час служби. Аналіз медичних записів військових підрозділів показав, що серед 1954 зареєстрованих травм 404 були пов'язані з перенесенням спорядження [8; 13].

Найчастіше травми виникають у нижніх кінцівках та поперековому відділі хребта. За даними досліджень, до 61% травм припадає на нижні кінцівки, тоді як травми хребта та попереку є одними з найпоширеніших причин зниження працездатності. Крім того, наукові дослідження показують, що навіть відносно невеликі навантаження (понад 10% маси тіла) можуть призводити до збільшення ризику стресових переломів, болю у попереку та інших порушень функціонування опорно-рухового апарату [9; 10].

В умовах загрози БПЛА вказані ризики суттєво зростають, оскільки курсанти змушені виконувати специфічні рухові дії, що не є типовими для стандартних тренувань: стрімке переміщення між укриттями у зігнутому положенні, раптове залягання та вставання з місця, тривале нерухоме перебування в незручних позах, після чого відбувається різке інтенсивне переміщення. Такі вправи поєднують ізометричне та динамічне навантаження і є особливо травмонебезпечними для колінних суглобів і поперекового відділу хребта.

Аналіз представлених даних у табл. 1 свідчить, що найбільш уразливими є нижні кінцівки та поперековий відділ хребта. Збільшення маси спорядження призводить до зростання ударних навантажень під час бігу та стрибків, що підвищує ризик перевантаження суглобів та виникнення мікротравм.

Таблиця 1

Найпоширеніші травми під час виконання фізичних вправ у службово-бойовому спорядженні

Вид травми	Частота виникнення	Основні причини
Травми нижніх кінцівок	до 60–61%	перевантаження під час бігу, стрибків, маршів, різких переміщень під загрозою БПЛА
Біль у поперековому відділі	20–30%	осьове навантаження від спорядження, тривале перебування в зігнутому положенні
Стресові переломи	5–10%	тривале перенесення ваги, інтенсивні марш-кидки
М'язові розтягнення	10–15%	різкі рухи, зміщення центру маси, раптове залягання та вставання
Перевантаження плечового пояса	до 8%	тривале носіння зброї та рюкзаків

Важливим фактором ризику травматизму є також маса та структура службово-бойового спорядження, яке використовують курсанти під час спеціальних тренувань.

Таблиця 2

**Орієнтовна маса
елементів службово-бойового спорядження**

Елемент спорядження	Орієнтовна маса
Бронежилет	7–12 кг
Захисний шолом	1–1,5 кг
Розвантажувальна система	2–4 кг
Особиста зброя	3–4 кг
Тактичний рюкзак	5–10 кг
Засоби зв'язку	0,5–1 кг
Сумарне навантаження	15–25 кг

Як видно з таблиці 2, сумарна маса спорядження може перевищувати 20 кг. За даними досліджень, навіть збільшення навантаження на 10–15% маси тіла може призводити до зниження швидкості пересування, зменшення амплітуди рухів та підвищення енергетичних витрат організму. У контексті тренувань, що моделюють дії під загрозою БПЛА, ці чинники набувають критичного значення, оскільки від швидкості та точності переміщень безпосередньо залежить безпека особового складу.

У зв'язку з цим важливим напрямом організації навчально-тренувального процесу є впровадження заходів профілактики травматизму. Профілактика повинна передбачати поетапну адаптацію організму курсантів до додаткового навантаження, розвиток силової витривалості м'язів-стабілізаторів, удосконалення координаційних здібностей та формування правильних рухових навичок, що відповідають умовам дій під загрозою БПЛА (табл. 3).

Важливим аспектом підготовки курсантів до дій в умовах загрози БПЛА є поступова адаптація організму до виконання специфічних рухових дій

у службово-бойовому спорядженні. Наукові дослідження у сфері військової та тактичної фізичної підготовки свідчать, що різке включення додаткової ваги спорядження у тренувальний процес значно підвищує ризик перевантаження опорно-рухового апарату, особливо в ділянці поперекового відділу хребта, колінних та гомілковостопних суглобів.

Практика підготовки військовослужбовців та співробітників правоохоронних органів показує, що оптимальним є поетапне збільшення навантаження на 10–15% кожні 2–3 тижні тренувального циклу. На початкових етапах доцільно відпрацьовувати специфічні рухові дії (переміщення між укриттями, залягання, вставання) без спорядження або у полегшеному варіанті, поступово збільшуючи масу екіпірування.

Не менш важливим компонентом профілактики травм є розвиток силової витривалості м'язів-стабілізаторів корпусу. Додаткова маса бронежилета та іншого тактичного спорядження змінює розподіл навантаження на хребет і спричиняє зміщення центру маси тіла вперед. За даними біомеханічних досліджень, носіння бронежилета масою понад 10 кг може збільшувати навантаження на поперековий відділ хребта на 20–30%. Виконання вправ у зігнутому положенні, характерних для переміщення під загрозою БПЛА, додатково підвищує компресійне навантаження на міжхребцеві диски.

Ефективними вправами для розвитку стабілізаційної витривалості є різні варіанти планки, функціональні вправи з власною вагою, вправи на нестійких опорах, а також спеціальні комплекси з елементами функціонального тренінгу. Важливим елементом підготовки є також розвиток координаційних здібностей: вправи на рівновагу, стабілізацію та контроль положення тіла при різких змінах напрямку руху.

Окрему увагу слід приділяти розвитку функціональної витривалості. Виконання вправ у бронежилеті, касці, розвантажувальному жилеті

Таблиця 3

**Основні напрями профілактики травм під час тренувань
у службово-бойовому спорядженні в умовах загрози БПЛА**

Напрямок підготовки	Педагогічні засоби
Адаптація до навантаження	поступове збільшення маси спорядження
Зміцнення м'язового корсету	вправи для м'язів кора, планка, функціональні вправи
Розвиток координації	вправи на баланс і стабілізацію, рух з різкою зміною напрямку
Підготовка хребта	функціональні силові вправи, вправи для м'язів-стабілізаторів
Формування навичок дій під загрозою БПЛА	переміщення між укриттями, залягання та вставання, рух у зігнутому положенні
Контроль навантаження	регулювання обсягу та інтенсивності тренувань

та з тактичним рюкзаком значно підвищує енергетичну вартість рухової діяльності. За даними досліджень, додаткове навантаження масою 20–25 кг може збільшувати споживання кисню під час бігу на 15–20%. Доцільно використовувати інтервальні методи тренування, марш-кидки з поступовим збільшенням дистанції, а також спеціальні функціональні комплекси, які імітують умови дій під загрозою БПЛА.

Важливим профілактичним заходом також є обов'язкове проведення якісної розминки перед тренуванням та вправ на відновлення після його завершення. Розминка повинна включати динамічні вправи для мобілізації суглобів, активізацію основних м'язових груп та підготовку серцево-судинної системи до навантаження.

У таблицях 4 та 5 представлено комплекс спеціальних та адаптивних вправ, який доцільно впроваджувати у навчально-тренувальний процес курсантів при використанні спеціального спорядження.

Таким чином, комплексний підхід до організації фізичної підготовки курсантів закладів вищої освіти системи МВС, що передбачає поетапну адаптацію до додаткової ваги спорядження, розвиток стабілізаційної сили, координаційних здібностей та функціональної витривалості, а також цілеспрямоване формування навичок дій в умовах загрози БПЛА, дозволяє значно знизити ризик травмування під час спеціальних тренувань та підвищити ефективність підготовки майбутніх фахівців.

Таблиця 4

Комплекс спеціальних вправ для підготовки курсантів до виконання рухових дій у службово-бойовому спорядженні в умовах загрози БПЛА

№	Вправа	Спорядження / Мета	Методичні рекомендації
1.	Біг інтервальний 100–200 м	бронежилет, каска / витривалість	4–6 повторень, контроль ЧСС
2.	Переміщення між укриттями (імітація дій під загрозою БПЛА)	повний комплект / координація, швидкість	дистанція 15–20 м, 6–8 повторень
3.	Подолання смуги перешкод	повний комплект / координація	поступове ускладнення перешкод
4.	Присідання з вагою спорядження	бронежилет / м'язи нижніх кінцівок	3 підходи по 10–12 повторень
5.	Планка статична	бронежилет / стабілізатори корпусу	30–60 секунд, 3–4 підходи
6.	Залягання та вставання у спорядженні	бронежилет, зброя / специфічні навички	10–15 повторень, контроль техніки
7.	Переміщення у напівприсіді (імітація руху під загрозою БПЛА)	бронежилет, зброя / тактичні навички	20–30 м, контроль техніки
8.	Баланс на нестійкій платформі	бронежилет / координація	20–30 секунд, 3–4 підходи

Таблиця 5

Спеціальні підготовчі вправи для адаптації курсантів до виконання фізичних навантажень у бронежилеті

Вправа	Мета виконання	Методичні рекомендації
Ходьба у бронежилеті з поступовим збільшенням дистанції	Адаптація до вагового навантаження	Починати з 400–600 м, поступово збільшувати до 1–2 км
Присідання у бронежилеті	Зміцнення м'язів нижніх кінцівок	3–4 підходи по 10–12 повторень
Планка у бронежилеті	Зміцнення м'язів кора	3 підходи по 30–60 секунд
Біг у середньому темпі у спорядженні	Розвиток спеціальної витривалості	Дистанція 200–400 м
Вправи на баланс (стійка на одній нозі)	Розвиток координації та стабілізації	Виконувати 20–30 секунд
Переміщення у напівприсіді	Підготовка до тактичних переміщень під загрозою БПЛА	Дистанція 10–15 м
Підйом по сходах у спорядженні	Розвиток силової витривалості	3–5 повторень

Висновки і перспективи подальших досліджень

1. Аналіз наукових джерел свідчить, що виконання фізичних вправ у службово-бойовому спорядженні супроводжується значним додатковим навантаженням на опорно-руховий апарат, що може підвищувати ризик виникнення травм під час навчально-тренувального процесу, особливо під час вправ, що моделюють дії в умовах загрози БПЛА.

2. Сумарна маса індивідуального службово-бойового спорядження може становити від 15 до 25 кг, що призводить до зміни біомеханіки рухів, зростання енергетичних витрат організму та підвищення навантаження на м'язово-скелетну систему.

3. Найбільш поширеними травмами під час виконання фізичних вправ у спорядженні є травми нижніх кінцівок, перевантаження поперекового відділу хребта, м'язові розтягнення та стресові переломи.

4. Ефективна профілактика травматизму повинна базуватися на комплексному підході, що включає поступову адаптацію до вагового навантаження, розвиток силової витривалості м'язів-стабілізаторів, удосконалення координаційних здібностей та контроль обсягу фізичного навантаження з урахуванням специфіки рухів, характерних для дій під загрозою БПЛА.

5. Використання науково обґрунтованих підходів до організації фізичної підготовки курсантів сприятиме підвищенню ефективності навчально-тренувального процесу та зниженню ризику травматизму під час виконання спеціальних вправ у службово-бойовому спорядженні в умовах загрози БПЛА.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням диференційованих нормативів для різних категорій курсантів з урахуванням гендерних особливостей та рівня початкової підготовленості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Анісімов Д. О., Антипова А. А. Фізична підготовка курсантів як необхідна складова нормальної діяльності правоохоронних органів. *Молодий вчений*. 2022. № 7 (107). С. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-7-107-2>
2. Богуславський В. В., Марков Р. А. Запровадження системи кросфіту в навчальному процесі в ЗВО зі специфічними умовами навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. 2023. № 7 (167). С. 30–33. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7\(167\).05](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.7(167).05)
3. Великий Ю. М., Кошелева О. В. Розвиток статичної рівноваги в професійно-прикладній фізичній підготовці курсантів ЗВО із специфічними умовами навчання. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2024. № 8 (181). С. 43–49. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.8\(181\).08](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.8(181).08)
4. Петрушин Д. В., Анісімов Д. О., Пожидаєв М. Ю. Методика розвитку спеціальних фізичних якостей курсантів закладів вищої освіти Національної поліції України з використанням системи кросфіт. *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66). С. 345–348. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-75>
5. Соловей О. М., Пожидаєв М. Ю., Анісімов Д. О., Вознюк К. Г., Логвиненко М. Л. Особливості фізичного стану курсантів, які займаються єдиноборствами при підготовці до професійної діяльності. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2020. Вип. 10 (29). С. 47–54. DOI: [https://doi.org/10.31652/2071-5285-2020-10\(29\)-47-54](https://doi.org/10.31652/2071-5285-2020-10(29)-47-54)
6. Ярмук О. М., Чепурний В. А. Аналіз програм фізичної підготовки майбутніх офіцерів країн-членів НАТО. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2024. № 1 (173). С. 177–182. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1\(173\).39](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.1(173).39)
7. Attwells R., Birrell S., Hooper R., Mansfield N. Influence of carrying heavy loads on soldiers' posture, movements and gait. *Ergonomics*. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/00140130600875608>
8. Birrell S., Hooper R. Initial subjective load carriage injury data collected with interviews and questionnaires. *Ergonomics*. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/00140130601155415>
9. Harman E., Gutekunst D., Frykman P. Effects of load carriage on military performance. *Military Medicine*. 2000. DOI: <https://doi.org/10.7205/MILMED.165.6.451>
10. Knapik J., Reynolds K., Harman E. Soldier load carriage: historical, physiological, biomechanical considerations. *Military Medicine*. 2004. DOI: <https://doi.org/10.7205/MILMED.169.1.45>
11. Larsen B., Netto K., Aisbett B. The effect of body armor on mobility and performance of law enforcement personnel. *Applied Ergonomics*. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2018.01.003>
12. Orr R., Pope R., Johnston V., Coyle J. Load carriage and its effects on soldiers: a review of physiological, biomechanical and medical aspects. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/17457300.2015.1132731>
13. Orr R., Johnston V., Pope R. Load carriage injuries of military personnel. *BMC Musculoskeletal Disorders*. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12891-016-1340-0>

14. Roy T., Springer B., McNulty V., Butler N. Physical fitness and injury risk in military training. *British Journal of Sports Medicine*. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjism.2009.066472>

15. Simpson K., Munro B., Steele J. Effects of body armour and load carriage on performance. *Applied Ergonomics*. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2011.09.001>

Журавель О. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 18.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 13.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Окунь Дар'я Олександрівна,

ORCID ID: 0000-0002-0639-5846

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
доцент кафедри олімпійського та професійного спорту
Харківська державна академія фізичної культури***Ісаєв Роман Сергійович,**

ORCID ID: 0009-0003-7630-3956

*аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту
Харківська державна академія фізичної культури***Полівода Олександр Сергійович,**

ORCID ID: 0009-0003-7631-3976

*аспірант кафедри атлетизму силових видів спорту
Харківська державна академія фізичної культури*

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ АДАПТАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ УДАРНИХ ВИДІВ ЄДИНОБОРСТВ НА ЕТАПІ ПОПЕРЕДНЬОЇ БАЗОВОЇ ПІДГОТОВКИ

PSYCHOPHYSIOLOGICAL MECHANISMS OF ADAPTATION IN STRIKING COMBAT SPORTS ATHLETES DURING THE PRELIMINARY BASIC TRAINING STAGE

Мета статті полягала у кількісній оцінці психофізіологічних механізмів адаптації спортсменів 14–16 років ударних видів єдиноборств (сават, кікбоксинг, бокс, тайський бокс) у процесі реалізації тренувальної програми на етапі попередньої базової підготовки. Дослідження проведено на базі ДЮСШ № 9 та ДЮСШ «ХТЗ» м. Харкова за участі 42 спортсменів, яких розподілено на чотири групи: I – сават (n=9), II – кікбоксинг (n=12), III – бокс (n=10), IV – тайський бокс (n=11). Застосовано педагогічне тестування та методи математичної статистики (t-критерій Стьюдента, $p < 0,05-0,01$). Оцінювали показники ефективності роботи, ступеня впрацьованості, психічної стійкості, часу простої реакції на світло, реакції на рухомий об'єкт і рівня самооцінки сили волі. Результати засвідчили наявність виражених між видових відмінностей психофізіологічного характеру. Найвищі показники психічної стійкості встановлено у спортсменів тайського боксу ($2,70 \pm 0,09$ ум. од.), які також продемонстрували найменший час простої реакції на світло ($0,81 \pm 0,03$ с) та реакції на рухомий об'єкт ($0,82 \pm 0,03$ с), що свідчить про більш ефективні механізми сенсомоторної регуляції. Боксери характеризувалися найвищими значеннями ступеня впрацьованості ($0,87 \pm 0,018$ ум. од.) і самооцінки сили волі ($17,9 \pm 1,20$ ум. од.), що відображає сформованість вольових механізмів регуляції діяльності. У представників савату зафіксовано нижчі інтегральні показники ефективності роботи ($54,8 \pm 0,72$ ум. од.). Отримані дані підтверджують формування видоспецифічних психофізіологічних профілів уже на першому році попередньої базової підготовки та можуть розглядатися як об'єктивні маркери адаптації центральної нервової системи до вимог конкретної дисципліни. Виявлені закономірності свідчать про ранню диференціацію нейродинамічних та регуляторних механізмів залежно від структури змагальної діяльності. Практичне значення результатів полягає в можливості індивідуалізації тренувальних навантажень, оптимізації психофізіологічного контролю та своєчасної корекції підготовки спортсменів підліткового віку з урахуванням специфіки обраного виду єдиноборств.

Ключові слова: ударні єдиноборства; психофізіологічна адаптація; сенсомоторна реакція; психічна стійкість; бокс; кікбоксинг; тайський бокс; підлітковий вік; t-критерій Стьюдента.

The purpose of the article was to quantitatively assess the psychophysiological mechanisms of adaptation in 14–16-year-old athletes engaged in striking combat sports (savate, kickboxing, boxing, and Muay Thai) during the implementation of a training program at the stage of preliminary basic training. The study was conducted at Youth Sports School N. 9 and Youth Sports School "KhTZ" in Kharkiv and involved 42 athletes divided into four groups: I – savate (n=9), II – kickboxing (n=12), III – boxing (n=10), IV – Muay Thai (n=11). Pedagogical testing and methods of mathematical statistics (Student's t-test, $p < 0,05-0,01$) were applied. The following indicators were assessed: work efficiency, degree of workability, mental stability, simple reaction time to a light stimulus, reaction time to a moving object, and the level of self-assessed willpower. The results revealed pronounced inter-sport psychophysiological differences. The highest levels of mental stability were found in Muay Thai athletes

($2,70 \pm 0,09$ conventional units), who also demonstrated the shortest simple reaction time to light ($0,81 \pm 0,03$ s) and reaction time to a moving object ($0,82 \pm 0,03$ s), indicating more efficient sensorimotor regulation mechanisms. Boxers were characterized by the highest degree of workability ($0,87 \pm 0,018$ conventional units) and self-assessed willpower ($17,9 \pm 1,20$ conventional units), reflecting a well-developed volitional regulation of activity. Athletes practicing savate demonstrated lower integral indicators of work efficiency ($54,8 \pm 0,72$ conventional units). The obtained data confirm the formation of sport-specific psychophysiological profiles already in the first year of preliminary basic training and may be considered objective markers of central nervous system adaptation to the requirements of a particular discipline. The identified patterns indicate early differentiation of neurodynamic and regulatory mechanisms depending on the structure of competitive activity. The practical significance of the findings lies in the possibility of individualizing training loads, optimizing psychophysiological monitoring, and timely adjusting the preparation of adolescent athletes according to the specificity of the chosen combat sport.

Key words: striking combat sports; psychophysiological adaptation; sensorimotor reaction; mental stability; boxing; kickboxing; Muay Thai; adolescence; Student's t-test.

Постановка проблеми. Ударні види єдиноборств – бокс, кікбоксинг, сават (французький бокс) і тайський бокс – характеризуються високою інтенсивністю змагальної діяльності, варіативністю просторово-часових ситуацій та необхідністю миттєвого прийняття рішень в умовах дефіциту часу. Ефективність техніко-тактичних дій у цих дисциплінах визначається не лише рівнем спеціальної фізичної підготовленості, а й особливостями функціонування центральної нервової системи, швидкістю сенсомоторних реакцій, стійкістю психічних процесів та здатністю до вольової регуляції поведінки [7, с. 184; 12, с. 46; 21, с. 445].

Змагальна діяльність у ударних єдиноборствах передбачає багаторазове виконання швидкісно-силових дій у мінливих умовах, що потребує високої рухливості нервових процесів, оптимального балансу збудження і гальмування, точності просторово-часового прогнозування та здатності підтримувати стабільний рівень психічної працездатності протягом поєдинку. За таких умов психофізіологічні показники – ефективність роботи, ступінь впрацьованості, психічна стійкість, час простої реакції на світло, реакція на рухомий об'єкт, показники теплінг-тесту та рівень самооцінки сили волі – виступають інтегральними індикаторами адаптаційних можливостей організму спортсмена.

Особливої актуальності проблема набуває у віковій групі 14–16 років, що відповідає етапу попередньої базової підготовки. Даний період характеризується активними пубертатними перебудовами, інтенсивним розвитком нервової системи, формуванням механізмів саморегуляції та становленням індивідуального стилю діяльності. Підвищена лабільність нервових процесів, емоційна нестійкість і нерівномірність біологічного дозрівання зумовлюють специфічну реакцію підлітків на тренувальні навантаження, що потребує науково обґрунтованого контролю психофізіологічного стану [1, с. 120; 8, с. 51; 9, с. 152; 10, с. 148; 11, с. 135].

Етап попередньої базової підготовки передбачає поступове зростання обсягу та інтенсивності тренувальної роботи, розширення техніко-тактичного арсеналу та підвищення вимог до швидкості прийняття рішень і стабільності психічних реакцій [1, с. 120; 2, с. 29; 3, с. 86; 4, с. 79; 5, с. 138; 6, с. 95]. У цей період відбувається перехід від навчально-ознайомлювальної до більш систематизованої та змагальної орієнтованої підготовки, що супроводжується підвищенням психоемоційного напруження та зростанням навантаження на регуляторні механізми ЦНС. Недостатній рівень адаптації може проявлятися зниженням швидкості реакції, нестабільністю показників теплінг-тесту, погіршенням ефективності роботи та зниженням психічної стійкості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри значну кількість досліджень, присвячених фізичній та функціональній підготовці спортсменів ударних видів єдиноборств, питання комплексного аналізу психофізіологічних механізмів адаптації у підлітків 14–16 років висвітлено недостатньо. Більшість наукових праць зосереджена на показниках фізичної працездатності або техніко-тактичної підготовленості та не відображає системної динаміки сенсомоторних реакцій, психічної стійкості й вольової регуляції у межах навчально-тренувального циклу, з урахуванням специфіки етапу попередньої базової підготовки [2, с. 29; 3, с. 86; 15, с. 838; 16, с. 309; 19; 20, с. 49].

В умовах сучасної інтенсифікації тренувального процесу та зростання вимог до швидкості прийняття рішень у поєдинку психофізіологічні показники набувають не лише діагностичного, а й прогностичного значення. Їх системний аналіз дозволяє оцінити ступінь адаптації центральної нервової системи до специфічних навантажень, своєчасно виявити ознаки перевтоми або функціонального перенапруження, оптимізувати структуру тренувального процесу та забезпечити

індивідуалізацію підготовки юних спортсменів [7, с. 184; 9, с. 152; 10, с. 148; 12, с. 46].

Таким чином, науково-практична проблема полягає у необхідності комплексного дослідження психофізіологічних механізмів адаптації спортсменів 14–16 років ударних видів єдиноборств у процесі реалізації тренувальної програми етапу попередньої базової підготовки. Її вирішення дозволить встановити характер і спрямованість змін сенсомоторних та психічних показників у межах навчально-тренувального циклу, визначити адаптаційні закономірності функціонування центральної нервової системи підлітків та створити наукове підґрунтя для оптимізації тренувальних навантажень у критичний період вікового розвитку.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проведення дослідження заплановано відповідно до зведеного плану НДР у Харківській державній академії фізичної культури «Шляхи удосконалення тренувального процесу у силових видах спорту, боксі та кікбоксингу» (номер 0124U005088) на 2025 та 2028 рр.

Метою дослідження – кількісно оцінити особливості змін психофізіологічних показників спортсменів ударних видів єдиноборств 14–16 років у процесі реалізації тренувальної програми на етапі попередньої базової підготовки.

Матеріали та методи: дослідження проводилося на базі дитячо-юнацьких спортивних шкіл м. Харкова – ДЮСШ № 9 та ДЮСШ «ХТЗ». У дослідженні взяли участь 42 спортсмени ударних видів єдиноборств віком 14–16 років, які перебували на етапі попередньої базової підготовки відповідно до чинних програм спортивної підготовки. З урахуванням спеціалізації було сформовано чотири групи: перша група – спортсмени, які спеціалізуються у саваті (французькому боксі) ($n=9$); друга група – кікбоксинг ($n=12$); третя група – бокс ($n=10$); четверта група – тайський бокс ($n=11$). Усі учасники систематично тренувалися не менше трьох років та мали досвід участі у змаганнях регіонального рівня.

Перед початком дослідження спортсмени та їхні законні представники були поінформовані про мету і процедуру дослідження та надали добровільну згоду на участь. Усі учасники пройшли медичний огляд і мали допуск до тренувальної та змагальної діяльності. Дослідження проводилося у межах навчально-тренувального циклу із дотриманням однакових умов тестування. Обстеження здійснювали у першій

половині дня, у стандартних умовах спортивного залу, за відсутності значного фізичного та емоційного навантаження напередодні тестування.

Для вирішення поставлених завдань застосовувалися такі методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне тестування; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

З метою комплексної оцінки психофізіологічних механізмів адаптації спортсменів використовували систему стандартизованих тестів, що дозволяли визначити функціональний стан центральної нервової системи, рівень психічної стійкості та сенсомоторної реактивності.

Оцінювалися такі показники:

- ефективність роботи (ум. од.) – інтегральний показник продуктивності діяльності;
- ступінь впрацьованості (ум. од.) – характеристика швидкості включення у діяльність;
- психічна стійкість (ум. од.) – здатність підтримувати стабільний рівень функціонування в умовах навантаження;
- час простої реакції на світловий сигнал (с) – показник швидкості сенсомоторного реагування;
- час реакції на об'єкт, що рухається (с) – характеристика просторово-часового прогнозування;
- показник рівня самооцінки сили волі (ум. од.) – індикатор сформованості вольової регуляції;

Статистичний аналіз

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 σ – стандартне відхилення. Між групові відмінності оцінювали t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок.

Результати досліджень. Аналіз психофізіологічних показників спортсменів 14–16 років ударних видів єдиноборств засвідчив наявність між групових відмінностей, що відображають специфіку змагальної діяльності та особливості формування адаптаційних механізмів на етапі попередньої базової підготовки.

У показнику ефективності роботи найвищі значення встановлено у спортсменів, які займаються боксом (III: $59,1 \pm 0,98$ ум. од.) та тайським боксом (IV: $59,0 \pm 0,91$ ум. од.), тоді як мінімальні – у представників савату (I: $54,8 \pm 0,72$ ум. од.). Достовірні відмінності зафіксовано між I та II ($t_{1,2} = 2,28$;

$p < 0,05$), I та III ($t_{1,3} = 3,54$; $p < 0,01$), а також I та IV групами ($t_{1,4} = 3,62$; $p < 0,01$). Отримані результати свідчать про більш високий рівень інтегральної продуктивності діяльності у спортсменів, тренувальна діяльність яких передбачає значний обсяг контактної роботи та постійне підтримання високої інтенсивності поєдинку. З позицій теорії функціональних систем це відображає більш ефективну взаємодію коркових та підкіркових механізмів регуляції рухової активності (табл. 1).

У показнику ступеня впрацьованості максимальні значення продемонстрували боксери (III: $0,87 \pm 0,018$ ум. од.), що достовірно перевищує показники савату ($t_{1,3} = 3,08$; $p < 0,01$) та тайського боксу ($t_{1,4} = 2,70$; $p < 0,05$). Це вказує на більш швидке включення у роботу та мобілізацію

функціональних резервів. Фізіологічно це може пояснюватися вищою лабільністю нервових процесів і швидшим досягненням оптимального рівня збудження кори головного мозку (табл. 1).

Показник психічної стійкості є найбільш вираженим у спортсменів тайського боксу (IV: $2,70 \pm 0,09$ ум. од.), які достовірно перевищують сават ($t_{1,4} = 4,07$; $p < 0,001$) та кікбоксинг ($t_{2,4} = 3,50$; $p < 0,01$). Також виявлено різницю між I та III групами ($t_{1,3} = 2,30$; $p < 0,05$). Підвищений рівень психічної стійкості у тайбоксерів може бути обумовлений специфікою змагальної діяльності, що передбачає високий ступінь контактності, роботу у клінчі та постійний сенсорний контроль ситуації. З позицій нейродинаміки це свідчить про більш сформовані механізми гальмівного контролю та

Таблиця 1

Порівняльний аналіз психофізіологічних показників спортсменів ударних видів єдиноборств на етапі попередньо-базової підготовки першого року навчання, які займаються за програмою ДЮСШ ($n_1 = n_2 = n_3 = n_4 = 42$), $\bar{x} \pm m$

№	Тест	Група	Група I (n=9)	Група II (n=12)	Група III (n=10)	Група IV (n=11)
1.	Ефективність роботи, ум.од.		$54,8 \pm 0,72$	$57,5 \pm 0,94$	$59,1 \pm 0,98$	$59,0 \pm 0,91$
	Ефективність роботи, t, p		$t_{1,2} = 2,28$ ($p_{1,2} < 0,05$); $t_{1,3} = 3,54$ ($p_{1,3} < 0,01$); $t_{1,4} = 3,62$ ($p_{1,4} < 0,01$); $t_{2,3} = 1,18$ ($p_{2,3} > 0,05$); $t_{2,4} = 1,15$ ($p_{2,4} > 0,05$); $t_{3,4} = 0,07$ ($p_{3,4} > 0,05$).			
2.	Ступінь впрацьованості, ум.од.		$0,78 \pm 0,023$	$0,82 \pm 0,020$	$0,87 \pm 0,018$	$0,85 \pm 0,012$
	Ступінь впрацьованості, t, p		$t_{1,2} = 1,31$ ($p_{1,2} > 0,05$); $t_{1,3} = 3,08$ ($p_{1,3} < 0,01$); $t_{1,4} = 2,70$ ($p_{1,4} < 0,05$); $t_{2,3} = 1,86$ ($p_{2,3} > 0,05$); $t_{2,4} = 1,29$ ($p_{2,4} > 0,05$); $t_{3,4} = 0,92$ ($p_{3,4} > 0,05$).			
3.	Психічна стійкість, ум. од.		$2,27 \pm 0,06$	$2,35 \pm 0,05$	$2,50 \pm 0,08$	$2,70 \pm 0,09$
	Психічна стійкість, t, p		$t_{1,2} = 1,31$ ($p_{1,2} > 0,05$); $t_{1,3} = 2,30$ ($p_{1,3} < 0,05$); $t_{1,4} = 4,07$ ($p_{1,4} < 0,001$); $t_{2,3} = 1,59$ ($p_{2,3} > 0,05$); $t_{2,4} = 3,50$ ($p_{2,4} < 0,01$); $t_{3,4} = 1,74$ ($p_{3,4} > 0,05$).			
4.	Час простої реакції на світло, с		$0,95 \pm 0,05$	$0,85 \pm 0,04$	$0,93 \pm 0,04$	$0,81 \pm 0,03$
	Час простої реакції на світло, t, p		$t_{1,2} = 1,56$ ($p_{1,2} > 0,05$); $t_{1,3} = 0,31$ ($p_{1,3} > 0,05$); $t_{1,4} = 2,40$ ($p_{1,4} < 0,05$); $t_{2,3} = 1,41$ ($p_{2,3} > 0,05$); $t_{2,4} = 0,80$ ($p_{2,4} > 0,05$); $t_{3,4} = 2,40$ ($p_{3,4} < 0,05$).			
5.	Час реакції на предмет, що рухається, с		$1,09 \pm 0,07$	$0,95 \pm 0,06$	$1,01 \pm 0,04$	$0,82 \pm 0,03$
	Час реакції на предмет, що рухається, t, p		$t_{1,2} = 1,52$ ($p_{1,2} > 0,05$); $t_{1,3} = 0,99$ ($p_{1,3} > 0,05$); $t_{1,4} = 3,55$ ($p_{1,4} < 0,01$); $t_{2,3} = 0,83$ ($p_{2,3} > 0,05$); $t_{2,4} = 1,94$ ($p_{2,4} > 0,05$); $t_{3,4} = 3,80$ ($p_{3,4} < 0,01$).			
6.	Показник рівня самооцінки сили волі, ум.од.		$13,3 \pm 1,10$	$14,0 \pm 1,30$	$17,9 \pm 1,20$	$16,9 \pm 1,13$
	Показник рівня самооцінки сили волі, t, p		$t_{1,2} = 0,41$ ($p_{1,2} > 0,05$); $t_{1,3} = 2,83$ ($p_{1,3} < 0,01$); $t_{1,4} = 2,28$ ($p_{1,4} < 0,05$); $t_{2,3} = 2,20$ ($p_{2,3} < 0,05$); $t_{2,4} = 1,68$ ($p_{2,4} > 0,05$); $t_{3,4} = 0,61$ ($p_{3,4} > 0,05$);			

Примітка: Група I – сават (Французький бокс); Група II – кікбоксинг; Група III – бокс; Група IV – тайський бокс

стабільності функціонального стану ЦНС в умовах психоемоційного напруження (табл. 1).

Аналіз часу простої реакції на світло показав найкращі (менші) значення у тайського боксу (IV: $0,81 \pm 0,03$ с). Достовірні відмінності встановлено між I та IV ($t_{1,4}=2,40$; $p < 0,05$) і між III та IV групами ($t_{3,4}=2,40$; $p < 0,05$). Це свідчить про вищу швидкість сенсомоторного реагування та більш ефективну передачу імпульсу в ланцюгу «аналізатор – центральна обробка – рухова відповідь». У підлітковому віці такі показники відображають високий рівень функціональної рухливості нервових процесів (табл. 1).

У показнику реакції на об'єкт, що рухається також переважає IV група ($0,82 \pm 0,03$ с), що достовірно відрізняється від савату ($t_{1,4}=3,55$; $p < 0,01$) та боксу ($t_{3,4}=3,80$; $p < 0,01$). Реакція на рухомий об'єкт відображає складніші механізми просторово-часового прогнозування, що пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю кори великих півкуль. Перевага тайбоксерів може бути пояснена необхідністю швидкого оцінювання траєкторії ударів суперника та прогнозування його дій (табл. 1).

У показнику самооцінки сили волі найвищі значення встановлено у боксерів (III: $17,9 \pm 1,20$ ум. од.), що достовірно перевищує показники I ($t_{1,3}=2,83$; $p < 0,01$) та II груп ($t_{2,3}=2,20$; $p < 0,05$). Високий рівень вольової регуляції у боксерів може бути зумовлений структурою тренувального процесу, що передбачає значний обсяг індивідуальної роботи, контроль дистанції та витримку у тривалих раундах. Вольова саморегуляція в даному випадку виступає психологічним компонентом адаптації (табл. 1).

Загалом отримані результати свідчать, що психофізіологічні механізми адаптації мають виражений видоспецифічний характер. Тайський бокс характеризується більш високими показниками сенсомоторної швидкості та психічної стійкості, бокс – більшою впрацьованістю та рівнем вольової регуляції, тоді як сават демонструє відносно нижчі інтегральні значення ефективності роботи. Виявлені закономірності підтверджують, що вже на етапі попередньої базової підготовки формується специфічний психофізіологічний профіль спортсмена, який відображає адаптацію центральної нервової системи до вимог конкретної дисципліни.

Отримані дані мають практичне значення для оптимізації тренувального процесу, індивідуалізації навантажень та своєчасного контролю функціонального стану спортсменів підліткового віку.

Висновки. Проведене дослідження дозволило встановити наявність виражених міжвидових відмінностей психофізіологічного характеру

у спортсменів 14–16 років ударних видів єдиноборств на етапі попередньої базової підготовки, що відображають специфіку змагальної діяльності та особливості формування адаптаційних механізмів центральної нервової системи в умовах систематичних тренувальних навантажень.

Комплексний аналіз показників ефективності роботи, ступеня впрацьованості, психічної стійкості, сенсомоторних реакцій, теплінг-тесту та рівня самооцінки сили волі підтвердив формування видоспецифічних психофізіологічних профілів уже на першому році попередньої базової підготовки. Встановлено, що спортсмени тайського боксу характеризуються найвищими показниками психічної стійкості ($2,70 \pm 0,09$ ум. од.) та найменшим часом реакції на світловий сигнал ($0,81 \pm 0,03$ с) і рухомий об'єкт ($0,82 \pm 0,03$ с), що свідчить про більш ефективні механізми сенсомоторної регуляції та просторово-часового прогнозування.

Боксери продемонстрували найвищі значення ступеня впрацьованості ($0,87 \pm 0,018$ ум. од.) та самооцінки сили волі ($17,9 \pm 1,20$ ум. од.), що відображає сформованість вольових механізмів регуляції діяльності та здатність до швидкої мобілізації функціональних резервів. Водночас представники савату мали нижчі показники ефективності роботи ($54,8 \pm 0,72$ ум. од.), що може свідчити про менш виражену інтеграцію нейродинамічних та психічних компонентів адаптації на даному етапі підготовки.

Отримані дані підтверджують, що психофізіологічні показники є інформативними критеріями адаптації спортсменів підліткового віку до специфічних вимог окремих ударних дисциплін. Виявлені відмінності мають функціонально обумовлений характер і пов'язані з різною структурою змагальної діяльності, рівнем контактності та обсягом сенсомоторного навантаження.

Таким чином, у ході дослідження було кількісно оцінено особливості психофізіологічної адаптації спортсменів 14–16 років різних ударних видів єдиноборств, визначено характер міжвидових відмінностей та обґрунтовано їх прикладне значення. Отримані результати можуть бути використані для індивідуалізації тренувального процесу, оптимізації психофізіологічного контролю та корекції навантажень на етапі попередньої базової підготовки з урахуванням специфіки обраної дисципліни.

Перспектива наступних наукових пошуків – визначення впливу занять різними ударними видами єдиноборств на психологічні показники спортсменів 14–16 років на етапі попередньої базової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бокс. Навчальна програма для дитячо-юнацьких спортивних шкіл, спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву, шкіл вищої спортивної майстерності. Державна. Київ 2004, 120 с.
2. Мартинюк Ю. Є., Джим В. Ю., Гребньова І. В. Порівняльний аналіз силових поодиноких ударів руками у кваліфікованих боксерів різних типів манер ведення двобою. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2023. Вип. 5 (164). С. 95–100.
3. Мартинюк Ю. Є., Джим В. Ю. Порівняльний аналіз показників загальної фізичної підготовленості кваліфікованих боксерів різних типів манер ведення двобою. *Єдиноборства*. 2023. Вип. 4 (30). С. 79–88.
4. Мартинюк Ю. Є., Джим В. Ю. Порівняння серії бокових ударів руками (хук) у кваліфікованих боксерів різних типів манер ведення двобою. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*, 2023. № 16. С. 138–144. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-16.18>
5. Мулик В. В., Шестак Ю. С., Окунь Д. О. Використання спеціальних боксерських споряджень у загальній фізичній підготовці юних боксерів 15–16 років. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 2019. Вип. 11 (119). С. 184–189.
6. Півень О. Б., Джим В. Ю. Дослідження рівня спеціальної підготовки юних важкоатлетів в підготовчому періоді загально-підготовчому етапі з використанням різних методів швидкісно-силової підготовки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2015. № 9, С. 51–56.
7. Пономарьов В., Ананченко К. Порівняння психологічних тестів на життєстійкість та за методикою «САН» для визначення ступеню готовності єдиноборців до змагань : *збірник статей XVII наукової конференції «Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та однокорств у закладах вищої освіти»*. Харків : ХГАФК, 2021. С. 29–32.
8. Пономарьов В. О., Корчагін М. В., Ананченко К. В. Аналіз теоретико-методологічних засад сучасної системи підготовки спортсменів з рукопашного бою. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15. Наукопедагогічні проблеми фізичної культури*. 2022. Вип. 4 (192). С. 86–92.
9. Приймак С. Г., Савчин М. П., Власенко С. О., Заворотинський А. В., Федорченко О. С., Федорченко Т. М., Мошко Л. В. Особливості нейродинаміки, психодинаміки та спеціальної фізичної працездатності боксерів і кикбоксерів. *Вісник Запорізького національного університету*, 2015. № 2. С. 152–166.
10. Савчин М. П., Вачев С. М. Хронодинамометрія як метод наукових досліджень працездатності спортсменів в ударних однокорствах. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2005. Вип. 8. С. 148–149.
11. Фаворитов В. М., Дьомін О. М., Желенков С. В., Сідоренко О. А. Експериментальне обґрунтування методики швидкісно-силової підготовки юних боксерів. *Вісник Запорізького національного університету*, 2013. № 2. С. 135–140.
12. Шестак Ю., Мулик В., Окунь Д. Вплив використання спеціальних вправ на психофізіологічні показники юних боксерів. *Слобожанський науково-спортивний вісник*, 2020. № 6 (80). С. 46–51. DOI: 10.15391/sns.v.2020-6.007
13. Alcaraz P. E., Romero-Arenas S., Vila H., & Ferragut C. Power-load curve in trained sprinters. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25, 3045-3050. 2011, DOI: 10.1519/JSC.0b013e318212e1fa An introduction to t-tests – [document on the Internet]. URL: <https://www.scribbr.com/statistics/t-test/> (date of application: 20.09.2022).
14. Bartlett R. Introduction to sports biomechanics: analysing human movement patterns (4th Edition). UK : Routledge. Oxon. 2014.
15. Bauer P., Uebellackera F., Mittera B., Aignera A.J., Hasenoehrl T., & Ristl R. et al. Combining higher-load and lower-load resistance training exercises: A systematic review and meta-analysis of findings from complex training studies. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 22, 2019, 838–851. DOI: 10.1016/j.jsams.2019.01.006
16. Guidetti L., Musulin F., & Baldari C. Physiological factors in middleweight boxing performance. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 42(3), 2002, 309–314.
17. Kamaev O., Mulyk V., Kotliar S., Mulyk K., Utkina O., Nesterenko A., Sidorova T., Toporkov A., & Grynova T. Optimization of the functional and speed-strength training of qualified skiers-racers during the preparatory period. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (1), 17, 131–137. DOI: 10.7752/jpes.2020.01017
18. L'uboslav Š., Andrej H., Peter K., & Jaroslav B. Development of specific training load in boxing. *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (5), 352, 2580-2585. DOI: 10.7752/jpes.2020.05352
19. Mathematical methods of data processing – [document on the Internet]. URL: <https://www.psychol-ok.ru/lib/statistics.html> (date of application: 20.09.2022).
20. Nykytenko A., Nikitenko S., Busol V., Nykytenko A., Velychkovych M., & Martciv V. Intercommunications of indexes of speed and power qualities of sportsmen single combat on the stage of the specialized base preparation. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 2013, 17 (1). 49–5.

21. Smith M.S., Dyson R.J., Hale T., & Janaway L. Development of a boxing dynamometer and its punch force discrimination efficacy. *Journal of Sports Sciences*, 18(6), 2000, 445–450. DOI: 10.1080/02640410050074377

22. Volodchenko O.A., Podrigalo L.V., Iermakov S.S., Zychowska M.T., & Jagiello W. The Usefulness of Performing Biochemical Tests in the Saliva of Kickboxing Athletes in the Dynamic of Training. *BioMedResearch International*, 2019, 1–7. DOI: <https://doi.org/10.1155/2019/2014347>

Окунь Д. О., Ісаєв Р. С., Полівода О. С.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 24.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 18.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



Сивохоп Едуард Миколайович,

ORCID ID: 0000-0001-8939-8446

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан факультету здоров'я та фізичного виховання

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Маріонда Іван Іванович,

ORCID ID: 0000-0002-3950-8202

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ВІРТУАЛЬНІ МОТОРНІ СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСІБ ПРОФІЛАКТИКИ ГІПОДИНАМІЇ

VIRTUAL MOTOR ENVIRONMENTS AS A MEANS OF PREVENTING HYPODYNAMIA

У статті досліджено ефективність використання віртуальних моторних середовищ як інноваційного засобу профілактики гіподинамії серед підлітків. Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня малорухливого способу життя серед дітей і молоді в умовах цифровізації суспільства та збільшення екранного часу. Метою роботи було оцінити вплив програми занять із використанням віртуальних моторних середовищ на показники фізичного стану школярів із ознаками гіподинамії.

Дослідження проведено на базі чотирьох закладів загальної середньої освіти (м. Ужгород). У первинному скринінгу взяли участь 107 учнів 8-х класів віком 13–14 років. За результатами відбору сформовано експериментальну ($n=8$) та контрольну ($n=7$) групи з учнів із підвищеними значеннями індексу маси тіла як опосередкованого маркера гіподинамії. Експериментальна програма тривала 4 тижні та включала 8 занять із використанням інтерактивних рухових ігор (exergames), тоді як контрольна група займалася за традиційною програмою фізичного виховання.

Оцінювалися антропометричні, функціональні та поведінкові показники, зокрема індекс маси тіла, частота серцевих скорочень у спокої, рівень рухової активності, екранний час і самооцінка фізичного стану. Статистичну обробку здійснювали з використанням t -критерію Стьюдента при рівні значущості $p \leq 0,05$.

Результати показали, що застосування віртуальних моторних середовищ сприяло статистично значущому підвищенню рівня рухової активності та покращенню самооцінки фізичного стану учнів експериментальної групи ($p < 0,05$). Водночас антропометричні та функціональні показники продемонстрували позитивну, але статистично незначущу динаміку, що може бути пов'язано з короткою тривалістю експерименту. Отримані дані підтверджують перспективність використання цифрових технологій як ефективного інструменту профілактики гіподинамії в умовах сучасного освітнього середовища.

Ключові слова: віртуальні моторні середовища, профілактика гіподинамії, рухова активність, exergames, підлітки.

The article examines the effectiveness of virtual motor environments as an innovative tool for preventing physical inactivity among adolescents. The relevance of the study is determined by the growing prevalence of sedentary lifestyles among children and youth in the context of societal digitalization and increased screen time. The aim of the study was to evaluate the impact of a training program based on virtual motor environments on the physical condition of schoolchildren with signs of physical inactivity.

The study was conducted in four secondary schools located and Uzhhorod. A total of 107 eighth-grade students aged 13–14 years participated in the initial screening. Based on the selection criteria, an experimental group ($n=8$) and a control group ($n=7$) were formed from students with elevated body mass index values as an indirect marker of physical inactivity. The experimental program lasted four weeks and included eight sessions using interactive movement games (exergames), while the control group followed a traditional physical education program.

Anthropometric, functional, and behavioral indicators were assessed, including body mass index, resting heart rate, physical activity level, screen time, and self-perceived physical condition. Statistical analysis was performed using Student's t -test with a significance level of $p \leq 0.05$.

The results demonstrated that the use of virtual motor environments led to a statistically significant increase in physical activity levels and improved self-perceived physical condition in the experimental group ($p < 0.05$).

At the same time, anthropometric and functional indicators showed a positive but statistically non-significant trend, which may be explained by the short duration of the intervention. The findings confirm the potential of digital technologies as an effective tool for preventing physical inactivity in modern educational environments.

Key words: virtual motor environments, physical inactivity prevention, physical activity, exergames, adolescents.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема гіподинамії набуває все більшої актуальності, особливо серед дітей і молоді. Саме дитячий і підлітковий вік є критичними періодами формування стійких моделей рухової поведінки, що визначають рівень фізичної активності та стан здоров'я впродовж усього життя. Недостатня рухова активність у цей період асоціюється з формуванням малорухливого способу життя, що підвищує ризик розвитку хронічних неінфекційних захворювань у майбутньому.

Наукові дані свідчать, що гіподинамія в ранньому віці корелює із підвищеною ймовірністю розвитку серцево-судинних патологій, метаболічних порушень і зниження якості життя в дорослому віці [1, 3, 7]. Глобальні дослідження підтверджують, що наслідки недостатньої рухової активності мають довготривалий характер і потребують системних профілактичних заходів на рівні освітньої та громадської політики [2, 5].

Малорухлива поведінка характеризується переважанням пасивних форм діяльності, що супроводжуються низькими енергетичними витратами, зокрема тривалим перебуванням у сидячому положенні. За визначенням міжнародних організацій охорони здоров'я, такий тип поведінки розглядається як один із ключових факторів формування надмірної маси тіла та порушень соматичного здоров'я [8, 11].

У контексті стрімкої цифровізації суспільства традиційні підходи до підвищення рухової активності потребують переосмислення. Зростання екранного часу та трансформація дозвілля дітей і підлітків актуалізують пошук інноваційних засобів профілактики гіподинамії. Одним із перспективних напрямів є використання віртуальних моторних середовищ, які поєднують цифрові технології та рухову активність і можуть виступати сучасним інструментом формування активного способу життя. З огляду на зазначені реалії, однією з причин проведення цього дослідження є необхідність пошуку ефективних стратегій стимулювання добровільної участі в регулярній фізичній активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про зростаючий інтерес дослідників до пошуку ефективних стратегій підвищення мотивації

дітей до регулярної рухової активності. Зокрема, Baranowski et al. (2008) наголошують на доцільності використання ігрових технологій як інструменту формування здорової поведінки [2]. Дослідження Epstein et al. (2007) та Mellecker & McManus (2008) підтверджують, що рівень задоволення від діяльності є одним із провідних факторів залучення дітей до фізичної активності [3, 4], тоді як Vogra et al. (1995) підкреслюють значущість розважального компонента як ключового мотиватора участі у руховій діяльності [5, 11].

У цьому контексті активні відеоігри та віртуальні моторні середовища розглядаються як перспективний напрям модернізації традиційних підходів до фізичного виховання. Baranowski et al. (2008) та Hillier (2008) відзначають потенціал цифрових технологій у формуванні здоров'язбережувальної поведінки та профілактиці дитячого ожиріння [2, 6]. Berkovsky et al. (2010) довели, що включення активних відеоігор дозволяє зберігати високий рівень задоволення навіть за зростання фізичного навантаження [2]. Vaños et al. (2016) показали ефективність віртуальної реальності як засобу підвищення мотивації до фізичних вправ у дітей із надмірною масою тіла [8].

Емпіричні дослідження свідчать, що активні відеоігри забезпечують вищі показники енергетичних витрат і фізіологічного навантаження порівняно з пасивними формами дозвілля. Так, Lanningham-Foster et al. (2009), Graves et al. (2007; 2008) та Maddison et al. (2007) встановили, що використання exergames супроводжується підвищенням частоти серцевих скорочень, енергетичних витрат і аеробної продуктивності [9, 10, 11]. Узагальнюючи результати цих досліджень, можна стверджувати, що інтеграція віртуальних моторних середовищ у систему фізичного виховання є перспективним напрямом підвищення рухової активності дітей та молоді.

Шинкарук О. (2018) розглядає інноваційні технології як фактор підвищення ефективності підготовки молоді у сфері фізичної культури і спорту, акцентуючи увагу на поєднанні традиційних і цифрових засобів навчання [1].

Метою дослідження є вивчення впливу віртуальних моторних середовищ як технологічного засобу на стан здоров'я школярів із ознаками гіподинамії.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати науково-методичну літературу щодо проблеми гіподинамії дітей і молоді та можливостей використання віртуальних моторних середовищ у системі фізичного виховання.

2. Оцінити рівень рухової активності школярів із ознаками гіподинамії на констатувальному етапі дослідження.

3. Експериментально перевірити ефективність запропонованої програми щодо впливу на показники фізичного стану школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Референтну вибірку дослідження сформовано на базі чотирьох закладів загальної середньої освіти м. Ужгорода. У дослідженні взяли участь 107 учнів 8-х класів віком 13–14 років.

На констатувальному етапі було проведено первинний скринінг антропометричних показників і рівня рухової активності школярів. Із загальної кількості обстежених для подальшого експериментального дослідження відібрано 15 осіб, у яких показники індексу маси тіла (ІМТ) відповідали рівню надмірної маси тіла згідно з рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я.

Вибір саме цієї категорії учасників зумовлений тим, що підвищені значення ІМТ у підлітковому віці розглядаються як опосередкований маркер недостатньої рухової активності та одного з проявів гіподинамії. Такий підхід дозволяє використовувати ІМТ як доступний інтегральний показник для відбору груп ризику щодо порушень рухового режиму та соматичного здоров'я.

Відбір учасників також здійснювався з урахуванням вікових особливостей розвитку підлітків, оскільки у віці 13–14 років спостерігається активна перебудова функціональних систем організму та формування стійких моделей поведінки, зокрема рухової. Це обумовлює доцільність раннього впровадження профілактичних програм, спрямованих на подолання гіподинамії та формування здорового способу життя.

Експериментальна група складалася з учнів, які брали участь у програмі підвищення рухової активності із застосуванням віртуальних моторних середовищ. Упродовж експерименту учасники виконували спеціально розроблену програму занять із використанням інтерактивних цифрових технологій, спрямовану на профілактику гіподинамії та покращення показників фізичного стану.

Контрольна група формувалася з учнів, які мали аналогічні вихідні характеристики, однак не

брали участі у запропонованій програмі та навчалися за традиційною програмою фізичного виховання. Для цієї групи здійснювалися лише констатувальні та підсумкові вимірювання.

Експериментальна програма тривала 4 тижні та передбачала проведення двох занять на тиждень. Загалом було реалізовано 8 занять тривалістю 45–60 хв кожне. Програма здійснювалася в умовах закладів загальної середньої освіти з використанням віртуальних моторних середовищ.

Структура занять включала розминку, основну частину із застосуванням інтерактивних рухових ігор (exergames) та завершальний етап із вправами на відновлення. Інтенсивність навантаження регулювалася шляхом підбору рухових завдань і підтримувалася на помірному рівні, що відповідало профілактичній спрямованості програми. Контрольна група займалася за традиційною програмою фізичного виховання без використання цифрових технологій. Рівень рухової активності визначали методом анкетування з використанням інтегральної бальної шкали, адаптованої на основі міжнародних опитувальників фізичної активності дітей та підлітків. За результатами опитування формувалася узагальнений показник за 5-бальною шкалою, де 1 бал відповідав дуже низькому рівню рухової активності, а 5 балів – високому.

Статистичну обробку результатів дослідження здійснювали з використанням пакета прикладних програм Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) версії 25.0. На початковому етапі перевіряли нормальність розподілу даних та однорідність дисперсій. Для порівняння показників експериментальної та контрольної груп застосовували t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок.

Описова статистика включала визначення середніх значень, стандартних відхилень та медіан для кількісних показників, а також частот і відсоткових співвідношень для якісних змінних. Рівень статистичної значущості приймали на рівні $p \leq 0,05$.

Результати дослідження подано у двох таблицях. У таблиці 1 наведено показники до початку експерименту, що відображають вихідний рівень досліджуваних змінних у контрольній та експериментальній групах. Таблиця 2 містить результати після завершення експериментальної програми. Порівняння даних до та після експерименту дало змогу оцінити ефективність використання віртуальних моторних середовищ.

Таблиця 1

Показники учасників до початку експерименту та порівняння груп

Показник	ЕГ (n=8) M±SD	КГ (n=7) M±SD	t	p
Індекс маси тіла, кг/м ²	25,6±1,4	25,2±1,3	0,57	0,576
ЧСС у спокої, уд/хв	84,3±5,1	83,7±4,8	0,23	0,818
Рухова активність (бали)	2,1±0,5	2,2±0,6	-0,35	0,734
Екранний час, год/добу	4,2±0,8	4,0±0,7	0,52	0,614
Самооцінка фізичного стану (1–5)	2,6±0,6	2,7±0,5	-0,35	0,73

Таблиця 2

Показники учасників після експерименту та порівняння груп

Показник	ЕГ (n=8) M±SD	КГ (n=7) M±SD	t	p
Індекс маси тіла, кг/м ²	24,8±1,3	25,1±1,4	-0,43	0,676
ЧСС у спокої, уд/хв	78,6±4,7	82,9±4,9	-1,73	0,108
Рухова активність (бали)	3,4±0,6	2,3±0,5	3,87	0,0019*
Екранний час, год/добу	3,1±0,7	3,9±0,8	-2,05	0,063
Самооцінка фізичного стану (1–5)	3,8±0,5	2,9±0,6	3,13	0,0089*

Примітка: * $p \leq 0,05$ – статистично значущі відмінності; M – середнє; SD – стандартне відхилення; t – t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок (Welch); p – рівень значущості (двосторонній).

Аналіз вихідних показників учасників дослідження не виявив статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами на констатувальному етапі. Значення індексу маси тіла в обох групах відповідали рівню надмірної маси тіла та були порівнянними ($p=0,576$), що свідчить про однорідність вибірки за антропометричними характеристиками. Аналогічна тенденція спостерігалася щодо частоти серцевих скорочень у стані спокою ($p=0,818$), що вказує на відсутність початкових відмінностей у функціональному стані серцево-судинної системи.

Показники рухової активності в обох групах характеризувалися низьким рівнем і не мали статистично значущих відмінностей ($p=0,734$), що підтверджує наявність проявів гіподинамії у досліджуваних. Подібні результати отримано й щодо тривалості екранного часу ($p=0,614$), який перевищував рекомендовані значення та відображав схожі поведінкові характеристики учасників. Самооцінка фізичного стану також не відрізнялася між групами ($p=0,73$) і відповідала середньо-низькому рівню.

Аналіз результатів після завершення експерименту засвідчив наявність міжгрупових відмінностей за окремими досліджуваними показниками. Зокрема, індекс маси тіла в експериментальній групі продемонстрував тенденцію до зниження порівняно з контрольною групою, однак ці відмінності не досягли рівня статистичної значущості ($p=0,676$). Подібна ситуація спостерігалася щодо частоти серцевих скорочень у стані спокою: попри більш виражене зниження показника в експериментальній групі,

статистично значущих відмінностей між групами не встановлено ($p=0,108$).

За поведінковими та психофізіологічними показниками зафіксовано достовірні міжгрупові відмінності. Рівень рухової активності в експериментальній групі був статистично значущо вищим порівняно з контрольною ($p=0,0019$), що свідчить про ефективність застосованої програми щодо підвищення рухової залученості учнів. Аналогічно, показники самооцінки фізичного стану також продемонстрували статистично значуще покращення в експериментальній групі ($p=0,0089$), що може вказувати на позитивний вплив втручання на суб'єктивне сприйняття фізичного благополуччя.

Щодо тривалості екранного часу, в експериментальній групі спостерігалася тенденція до його зменшення порівняно з контрольною, однак отримані відмінності не досягли статистичної значущості ($p=0,063$), що може бути пов'язано з короткою тривалістю експериментального впливу.

Результати після експерименту свідчать, що застосування віртуальних моторних середовищ забезпечило статистично значуще покращення поведінкових та суб'єктивних показників, тоді як зміни антропометричних і деяких функціональних параметрів мали позитивну, але статистично незначущу динаміку, що потребує подальших досліджень із більш тривалим періодом втручання.

Перспективи подальших досліджень. Отримані результати визначають перспективні напрями подальших наукових досліджень, пов'язаних із використанням віртуальних моторних середовищ

у системі фізичного виховання дітей і підлітків. Передусім доцільним є проведення довготривалих лонгітюдних досліджень, оскільки антропометричні та функціональні показники потребують більш тривалого часу для виявлення стійких змін. Розширення тривалості експериментальних програм дозволить глибше оцінити вплив цифрових технологій на соматичне здоров'я та рівень фізичної підготовленості школярів.

Важливим напрямом є розширення вибірки учасників із урахуванням вікових, гендерних і регіональних особливостей. Проведення мультицентрових досліджень сприятиме підвищенню репрезентативності результатів і дозволить визначити ефективність цифрових втручань у різних освітніх умовах. Перспективним також є аналіз психосоціальних ефектів, зокрема впливу

віртуальних моторних середовищ на мотивацію до занять фізичною культурою, рівень залученості та самооцінку фізичного стану.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на оптимізацію структури програм із використанням цифрових технологій, зокрема визначення оптимальної тривалості, інтенсивності та форматів занять (exergames, VR/AR-рішення, гейміфіковані платформи). Важливим є також розроблення педагогічних моделей інтеграції віртуальних моторних середовищ у практику закладів загальної середньої освіти. Наукові пошуки мають бути спрямовані на розширення доказової бази ефективності цифрових технологій у профілактиці гіподинамії та їх інтеграцію в сучасні освітні практики з метою зміцнення здоров'я дітей і молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Шинкарук О. А. Інноваційні технології у фізичному вихованні і спорті: теорія та практика. Київ : Олімпійська література, 2018. 520 с.
2. Baños R. M., Escobar P., Cebolla A. et al. Using virtual reality to distract overweight children during exercise. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1089/cyber.2015.0284>
3. Baranowski T., Buday R., Thompson D. I., Baranowski J. Playing for real: video games and stories for health-related behavior change. *American Journal of Preventive Medicine*. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.027>
4. Berkovsky S., Coombe M., Freyne J., Bhandari D., Baghaei N. Physical activity motivating games. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1145/1753326.1753663>
5. Borra S. T., Schwartz N. E., Spain C. G., Natchipolsky M. Food, physical activity, and fun: encouraging healthy behaviors in children. *Journal of the American Dietetic Association*. 1995.
6. Epstein L. H., Beecher M. D., Graf J. L., Roemmich J. N. Choice of interactive dance and bicycle games in overweight and nonoverweight youth. *Annals of Behavioral Medicine*. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02879909>
7. Graves L., Stratton G., Ridgers N. D., Cable N. T. Energy expenditure in adolescents playing new generation computer games. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1186/1479-5868-4-25>
8. Hillier A. Childhood overweight and the built environment: making technology part of the solution rather than part of the problem. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/0002716207308399>
9. Lanningham-Foster L., Foster R. C., McCrady S. K., Jensen T. B., Mitre N., Levine J. A. Energy expenditure of sedentary screen time compared with active video gaming. *Pediatrics*. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2008-0812>
10. Maddison R., Mhurchu C. N., Jull A. et al. Energy expended playing video console games: an opportunity to increase children's physical activity? *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e31802f4c66>
11. Mellecker R. R., McManus A. Energy expenditure and cardiovascular responses to seated and active gaming in children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1001/archpedi.162.9.886>

Сивохоп Е. М., Маріонда І. І.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 28.01.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.02.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 16.04.2026



НОТАТКИ

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА:
СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 12

Коректура • *Ірина Чудеснова*

Комп'ютерна верстка • *Андрій Фоменко*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 28,13.
Замов. № 0326/279. Наклад 300 прим.
Дата розміщення онлайн – 16.04.2026 р.
Дата друку – 23.04.2026 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7623 від 22.06.2022 р.