

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

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 13



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.

Маріонда 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 № 12 від 25 вересня 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.

Журнал включений до Переліку наукових фахових видань України відповідно до Наказу МОН України № 928 від 11 червня 2026 року (додаток 12) строком на три роки з 01 червня 2026 року по 31 травня 2029 року з присвоєнням категорії «Б».

Кластер: Розвиток людського капіталу, соціальні науки та журналістика.

Спеціальностей: А1 – Освітні науки, А4 – Середня освіта (за спеціалізаціями), А6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями), А7 – Фізична культура і спорт.

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

ISSN 3041-1041 (Print)
ISSN 3041-105X (Online)

© Ужгородський національний університет, 2026

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ОСВІТНІ НАУКИ

Aleksakhina T. O.

INTEGRATING GENERATIVE AI INTO HEURISTIC APPROACHES
TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION..... 9

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

РЕФЛЕКСИВНО-САМОРЕГУЛЯЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ У ВІЙСЬКОВОМУ ВИХОВАННІ:
ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....16

Bernadin D. V.

STRUCTURAL AND CONTENT-RELATED FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROGRAM
OF THE US MILITARY ACADEMY.....20

Biloshytska T. Yu.

PEDAGOGICAL COUNSELING AS A SCIENTIFIC PROBLEM..... 28

Вишневська М. О.

ЦІННІСНІ ПЕРЕДУМОВИ СУБ'ЄКТИВАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 34

Візнюк В. В.

ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ
ДО ФІНАНСОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ.....42

Volovnyk V. Ye., Maliar A. A.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING DISTANCE LEARNING
IN THE TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS.....47

Ворона І. І., Саварин Т. В.

РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВОГО ГУРТКА КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ.....53

Yelahina N. I., Kitura H. Ya., Prokop I. A.

DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS THROUGH
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: A THEORETICAL FRAMEWORK.....59

Князєв Д. Ю.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ.....66

Самойленко Н. І., Лерейда А. О.

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ
СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....72

Fedorenko S. V., Kanishevska L. V.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FOSTERING CIVIC IDENTITY AMONG
SCHOOL STUDENTS IN THE UNITED KINGDOM.....80

РОЗДІЛ 2

СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

Ананьян Е. Л., Нікітіна Н. П.

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРЕДМЕТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ
ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ..... 88

Бурцева О. Г.

МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ВИЗНАЧЕНОГО ІНТЕГРАЛА
В КУРСІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ..... 96

Войталюк С. В., Огінська А. О.

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 102

Маріонда І. І., Товт В. А.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР
У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ..... 109

Месарош Л. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ..... 114

Павлюк О. О., Салтикова Т. О.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ..... 119

Паничок Т. Я.

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ
ТВОРЧОСТІ ТЕОДОРА ФОНТАНЕ)..... 128

Сивохоп Е. М., Карабанов Є. О.

ЕКСЦЕНТРИЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ СПОРТИВНОЇ
ПІДГОТОВЛЕНOSTІ УЧНІВ..... 134

Хома О. М.

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 140

РОЗДІЛ 3

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

Стеблюк С. В.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... 145

РОЗДІЛ 4

ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

Бондарчук Н. Я.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ГАЛУЗІ..... 150

Воронецький В. Б., Федорішко А. А.

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ПАУЕРЛІФТИНГОМ НА ПРОЯВИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО
СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВЕТЕРАНІВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ..... 158

Дарійчук С. В.

ГУМАНІТАРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РУХОВОЇ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
СОЦІОПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЛОБАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ RIGHT TO PLAY.....165

Нечипоренко Л. А., Нечипоренко О. В., Самойленко В. Л.

МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО МІКРОЦИКЛУ
З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....172

Поліщук Н. М., Сущенко Л. П., Мерзлікіна О. А., Качур С. Ю.

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ
ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СПОРТСМЕНІВ В АДАПТИВНОМУ СПОРТІ:
МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ЦИФРОВОГО СУПРОВОДУ.....178

Цибанюк О. О.

КОНЦЕПЦІЯ «НУЛЬОВОГО ТРАВМАТИЧНОГО РИЗИКУ»
У ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНІЙ АНІМАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....185

Чос М. В.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ТА ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ
СТУДЕНТСЬКОГО ФУТБОЛУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ....191

CONTENTS

SECTION 1

EDUCATION SCIENCES

Aleksakhina T. O.

INTEGRATING GENERATIVE AI INTO HEURISTIC APPROACHES
TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION..... 9

Bereza R. P., Tytskyi I. A., Pysarchyk M. M.

REFLEXIVE-SELF-REGULATORY MECHANISMS IN MILITARY EDUCATION:
PEDAGOGICAL ASPECT.....16

Bernadin D. V.

STRUCTURAL AND CONTENT-RELATED FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROGRAM
OF THE US MILITARY ACADEMY.....20

Biloshytska T. Yu.

PEDAGOGICAL COUNSELING AS A SCIENTIFIC PROBLEM..... 28

Vyshnevskaya M. O.

VALUE ORIENTATIONS AS PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENT
AGENCY IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF ECONOMICS STUDENTS..... 34

Viznyuk V. V.

INTERACTIVE TRAINING TOOLS FOR PREPARING FUTURE EDUCATIONAL LEADERS
FOR FINANCIAL MANAGEMENT.....42

Volovnyk V. Ye., Maliar A. A.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING DISTANCE LEARNING
IN THE TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS.....47

Vorona I. I., Savaryn T. V.

THE ROLE OF THE STUDENT SCIENTIFIC CLUB OF THE DEPARTMENT
OF FOREIGN LANGUAGES IN THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS
AMONG STUDENTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION..... 53

Yelahina N. I., Kitura H. Ya., Prokop I. A.

DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS THROUGH
ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: A THEORETICAL FRAMEWORK.....59

Knyazev D. Yu.

CREATIVE ABILITY DEVELOPMENT AMONG SOCIONOMIC STUDENTS
IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CRITERIA, INDICATORS,
AND LEVELS.....66

Samoilenko N. I., Legeyda A. O.

CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE FORMATION
OF SOCIO-COMMUNICATIVE AND PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....72

Fedorenko S. V., Kanishevska L. V.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FOSTERING CIVIC IDENTITY AMONG
SCHOOL STUDENTS IN THE UNITED KINGDOM.....80

SECTION 2**SECONDARY EDUCATION (WITH SUBJECT SPECIALIZATIONS)****Ananyan E. L., Nikitina N. P.**

DIGITAL TOOLS AS A MEANS OF SUPPORTING THE MOTIVATION
OF PRE-SERVICE SUBJECT TEACHERS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE
FOR PROFESSIONAL PURPOSES.....88

Burtseva O. G.

MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING THE DEFINITE INTEGRAL
IN THE COURSE OF MATHEMATICAL ANALYSIS.....96

Voytalyuk S. V., Oginska A. O.

THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE SKILLS OF FUTURE POLISH PHILOLOGISTS
THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES102

Marionda I. I., Tovt V. A.

INNOVATIVE APPROACHES TO MODELING MOTION GAMES IN MODERN SCHOOL.....109

Mesaros L. V.

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VISUAL
COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICS.....114

Pavlyuk O. O., Saltykova T. O.

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FRENCH CLASSES.....119

Panichok T. Ya.

FORMING THE TRANSLATION COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS
IN THE PROCESS OF TEACHING GERMAN TRANSLATION (BASED ON THE WORKS
OF THEODOR FONTANE).....128

Sivokhop E. M., Karabanov E. O.

ECCENTRIC EXERCISES AS A MEANS OF ENHANCING THE SPORTS PREPAREDNESS
OF SCHOOL STUDENTS.....134

Khoma O. M.

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE
HISTORY TEACHERS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....140

SECTION 3**SPECIAL EDUCATION (WITH SPECIALIZATIONS)****Steblyuk S. V.**

CURRENT ISSUES OF INCLUSIVE EDUCATION.....145

SECTION 4**PHYSICAL CULTURE AND SPORTS****Bondarchuk N. Ya.**

TEACHING INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS AS AN IMPORTANT STAGE IN THE TRAINING
OF SPECIALISTS IN THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS INDUSTRY.....150

Voronetsky V. B., Fedorishko A. A.

EFFECTS OF POWERLIFTING TRAINING ON POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER
SYMPTOMS IN VETERANS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR.....158

Dariychuk S. V.

TO PLAY (2024–2026) HUMANITARIAN POTENTIAL OF PHYSICAL
AND PLAY-BASED ACTIVITY: SOCIO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE RIGHT
TO PLAY GLOBAL STRATEGY (2024–2026).....165

Nechiporenko L. A., Nechiporenko O. V., Samoilenko V. L.

MODELING AN ATHLETICS TRAINING MICROCYCLE AS A MEANS OF DEVELOPING
PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL CULTURE
AND SPORTS SPECIALISTS.....172

Polishchuk N. M., Sushchenko L. P., Merzlikina O. A., Kachur E. Yu.

DIGITAL TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PERSONALIZING
THE TRAINING PROCESS OF ATHLETES IN ADAPTIVE SPORTS:
A METHODOLOGICAL MODEL OF DIGITAL SUPPORT.....178

Tsybanyuk O. O.

“ZERO INJURY RISK” CONCEPT IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ANIMATION
FOR PRESCHOOL CHILDREN.....185

Chos M. V.

REGULATORY, LEGAL, AND INSTITUTIONAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT
OF STUDENT FOOTBALL IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION
MODERNIZATION.....191

РОЗДІЛ 1 ОСВІТНІ НАУКИ

UDC 378.016:81'243]:[004.8+004.023]

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-13-1>

ORCID ID: 0000-0002-9905-330X

Aleksakhina T. O.,

*Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theory and Translation
of Romance-Germanic Languages
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*

INTEGRATING GENERATIVE AI INTO HEURISTIC APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

ІНТЕГРАЦІЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЕВРИСТИЧНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

The article critically analyzes and scientifically substantiates the paradigm of integrating modern information and communication technologies (ICT) and artificial intelligence (AI) tools into the system of heuristic foreign language teaching in higher education. The author demonstrates that the synergy of digital tools and generative AI serves as a powerful intensifier of the educational process, ensuring deep individualization, differentiation of learning, enhancement of students' intrinsic motivation, and the development of their cognitive and creative autonomy.

The study synthesizes practical experience in utilizing the digital ecosystem of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko in combination with video conferencing services (Google Meet, Zoom) and adaptive AI technologies to organize flexible online learning. Particular attention is paid to the effectiveness of these tools under crisis conditions (the COVID-19 pandemic and martial law) both for the routine automation of assessment and for modeling open-ended creative tasks of an exploratory nature.

The paper presents original methodological developments, including the electronic manual «Communicative Culture of Medical Students in Use», integrated with modern digital resources. Specific examples demonstrate how the use of ICT and AI assistants enables students to complete a full heuristic cycle: from analytical information processing to the generation, self-correction, and defense of their own original educational product. The author summarizes the undeniable advantages of the updated innovative higher education space, which transforms traditional subject-subject relations into a format of interactive partnership: "teacher – student – artificial intelligence".

Key words: information and communication technologies, innovative pedagogical technologies, heuristic education, independent work, educational product, presentation, educational platform.

У статті критично проаналізовано та науково обґрунтовано парадигму інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інструментів штучного інтелекту (ШІ) у систему евристичного навчання іноземних мов у вищій школі. Автор демонструє, що синергія цифрових інструментів та генеративного ШІ слугує потужним інтенсифікатором освітнього процесу, забезпечуючи глибоку індивідуалізацію, диференціацію навчання, підвищення внутрішньої мотивації студентів, а також розвиток їхньої когнітивної та творчої автономії. У дослідженні синтезовано практичний досвід використання цифрової екосистеми Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка в поєднанні з сервісами відеоконференцзв'язку (Google Meet, Zoom) та адаптивними технологіями ШІ для організації гнучкого онлайн-навчання. Особливу увагу приділено ефективності цих інструментів у кризових умовах (пандемія COVID-19 та воєнний стан) як для рутинної автоматизації оцінювання, так і для моделювання відкритих творчих завдань дослідницького характеру. У роботі представлено оригінальні методичні розробки, зокрема електронний посібник «Communicative Culture of Medical Students in Use», інтегрований із сучасними цифровими ресурсами. На конкретних прикладах продемонстровано, як використання ІКТ та ШІ-асистентів дозволяє студентам пройти повний евристичний цикл: від аналітичної обробки інформації до генерації, самокорекції та захисту власного оригінального

освітнього продукту. Автор узагальнює незаперечні переваги оновленого інноваційного простору вищої освіти, який трансформує традиційні суб'єкт-суб'єктні відносини у формат інтерактивного партнерства: «викладач – студент – штучний інтелект».

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні засоби навчання, інноваційні педагогічні технології, евристичне навчання, самостійна робота, освітній продукт, презентація, навчальна платформа.

Introduction to the Problem. The modern national education system in Ukraine demands novel approaches to training future specialists. It must be directed toward overcoming the educational crisis, which manifests primarily in the mismatch between students' knowledge, personal aspirations, societal needs, and global standards. Given the urgent need to reconceptualize the overall content of education, there is a vital necessity to seek and implement innovative, effective methods and technologies for foreign language teaching in higher education institutions. This will significantly align Ukraine's educational realities with European and global standards.

The unprecedented crisis caused by the COVID-19 pandemic and the full-scale invasion of the Russian Federation has demonstrated the vital role of ICT. The world is experiencing accelerated digitalization across various activities and services, including teleworking systems and video conferencing in and beyond the workplace. Today, it is no longer possible for a higher education institution to remain isolated from digital transformation; digitalization has become the defining trend of the modern educational system.

ICTs are developing highly dynamically, and the methodology of their application in the educational process must evolve just as rapidly. Modern ICTs encompass internet technologies, multimedia software, office and specialized software, electronic textbooks, video conferencing platforms, and distance learning platforms (computer-assisted learning support systems). Crucially, this digital toolkit has recently been augmented by generative artificial intelligence (AI) technologies, which are transforming traditional educational formats into adaptive, personalized environments.

However, the insufficient development of this issue and the contradictions between the vast potential of ICT and AI, and the way they are actually applied in the classroom—often limited to closed-ended, rote tasks—hinder the effective creative development of future specialists. Modern professional demands require graduates to possess advanced, creative professional skills, such as designing, constructing, organizing, and communicating. On the path to resolving this problem theoretically and practically, several contradictions persist: – the gap between the societal recognition of the role and

capabilities of ICT/AI and the insufficient theoretical justification of the goals and objectives of their application in fostering creative personality development within the humanities; – the contradiction between the orientation of higher pedagogical education toward creating a modern learning environment (especially under the crisis conditions of the COVID-19 pandemic and martial law) and the lack of balanced, practical frameworks for establishing such an environment; – the mismatch between the goal of raising a specialist's creative capacity and their insufficient engagement with ICT and AI tools in the course of autonomous cognitive and creative activities.

One promising solution to resolve these contradictions is the strategic integration of ICT and AI tools with heuristic learning technologies. This approach empowers students to choose their own learning pace and design personally meaningful educational products, which heuristic education views as the primary goal of the learning process. With generative AI acting as an interactive partner, simulator, and cognitive scaffold, educators who master the competent management of students' autonomous cognitive and creative activities report powerful potential and an irreplaceable role of heuristic technologies in successful education, particularly in foreign language learning.

Educational modernization occurs not only through innovative pedagogical technologies but also through computerization and the deployment of information, communication, and intelligence-driven tools in the classroom. A modern foreign language teacher must do more than just operate ICT devices; they must skillfully synthesize new pedagogical technologies, contemporary methods, and novel organizational forms of learning. Under these circumstances, special attention must be paid to training educators to utilize existing tools, develop their own, and test newly created digital and AI-assisted educational resources, verifying their feasibility within specific pedagogical systems.

In an educational landscape heavily transformed by informational, heuristic, modular, and other innovative technologies of humanistic learning, the problems of teaching foreign languages using ICT and AI within a heuristic learning framework remain insufficiently explored.

Literature Review (Analysis of Recent Research and Publications). The study of the specific aspects of utilizing ICT in education has been the focus of numerous scientific inquiries. The general principles of organizing the educational process with the help of information and communication tools are outlined in the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On the Rules for Using Computer Programs in Educational Institutions” [4] and the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approving the State Program ‘Information and Communication Technologies in Education and Science’” [2].

Domestic researchers such as V. Oliinyk and V. Kukharenko have focused on the theoretical and methodological foundations of distance education in higher education institutions (HEIs) and adult training. The development, implementation, and evaluation of the effectiveness of modern software-based pedagogical tools have been studied by V. Redko and L. Kartashova. A profound analysis of the concept of electronic learning tools has been carried out by D. Chernylevskyi, I. Bohdanova, O. Spirina, O. Bashmakova, I. Robert, M. Zhaldak, I. Markhel, Ye. Polat, A. Osina, and others.

The analysis of scientific and pedagogical literature indicates that researchers view the integration of ICT into the educational process through several key dimensions:

- The establishment of an information environment: R. Hurevych, O. Ovcharuk, L. Chernikova, and others;
- The content, forms, and means of utilizing ICT in the educational system: I. Voitovych, O. Hrytsenchuk, M. Zhaldak, S. Ivanova, and others;
- Strategies for ensuring the effective use of ICT in education: L. Kartashova, N. Morze, O. Ovcharuk, among others.

Among international scholars, the challenges of ICT in education have been investigated by M. Gavrilova, I. Zakharova, M. Moiseeva, A. Petrov, Ye. Polat, and others.

Furthermore, the potential of using the Internet for lesson preparation and delivery is being actively explored by N. Vovkovinska and L. Kalyndruz (Internet communication), V. Anaka (e-mail), O. Voichenko and A. Solopov (Internet search engines), V. Bazuryn and I. Zakomirnyi (website design), V. Ishtukiv (effective use of local networks in the learning process), as well as O. Danylova, V. Monako, and D. Monako (multimedia design and application).

To date, significant experience has been accumulated regarding the use of computer technologies and

educational software in classrooms, allowing educators to recognize both their strengths and weaknesses. With the recent rapid advent of generative artificial intelligence (AI) and intelligent tutoring systems (ITS), this experience is being dynamically reshaped, adding new layers of adaptivity and interactive scaffolding to the digital educational environment.

The works of V. Oliinyk are dedicated to the theoretical and methodological foundations of distance learning for adults, while V. Kukharenko examines the theoretical and methodological aspects of distance learning in higher education. The design, implementation, and analysis of the efficiency of modern pedagogical software are investigated by V. Redko.

Scholars such as S. Fadeev, O. Uvarov, I. Horodnyskyi, and E. Skybytskyi note that the rapid development and implementation of ICT in daily life and education compel foreign language educators to address challenges that, twenty years ago, no linguist could have even imagined. Unsurprisingly, not every teacher has proven fully prepared for the active implementation of ICT—and now, sophisticated AI tools—into such an unconventional sphere as foreign language teaching.

In recent years, immense attention has been paid to the computerization of foreign language teaching. This is evident in the scholarly works of A. Hurzhii, O. Zymyina, O. Vilshynetska, P. Monastyrov, Ye. Polat, V. Revenko, O. Tarnapolskyi, T. Gaskey, B. Reaves, and K. Windschitl.

L. Kartashova asserts that an educator’s use of ICT in foreign language teaching allows for an effective and accessible presentation of new learning material; demonstrates connections between the curriculum and history or intriguing facts from the lives of prominent figures; provides practical examples of foreign language application; and facilitates the implementation of problem-based and heuristic learning [3]. Today, these pedagogical affordances are significantly amplified by generative AI, which can instantly customize content, generate personalized case studies, and act as an interactive conversational partner.

The issues of using ICT to enhance the effectiveness of students’ autonomous work are explored in the studies of N. Boiko and A. Bairakivskyi. They emphasize that the integration of ICT into the educational process fosters a more comprehensive mastery of knowledge and skills, stimulates the creative orientation of students’ cognitive activities, and aids in shaping key professional and personal qualities [1].

Crucially, the deployment of ICT and AI tools in higher education is not an end in itself, but rather a pedagogically justified approach that must offer clear instructional advantages over traditional methods of organizing autonomous study.

Nevertheless, existing scientific and methodological literature still pays insufficient attention to the feasibility of using ICT alongside emerging AI technologies specifically for developing the creative potential of a student's personality during foreign language acquisition. There is a notable gap in research regarding how these advanced tools can be leveraged to engage students in heuristic tasks designed to motivate autonomous cognitive-creative activity and lead to the creation of personally meaningful, creative educational products.

The Objective of the Article. The objective of the article is to identify and analyze the positive synergy between the application of information and communication technologies (ICT), including emerging artificial intelligence (AI) tools, and modern innovative pedagogical technologies, specifically heuristic learning, in the process of foreign language acquisition.

The Core Material Presentation. Information and communication technologies (ICT) in education are oriented toward the individualization of learning and students' autonomous self-educational activities. Student-centered learning of a heuristic nature, along with its innovative technologies, methods, and tools, emphasizes the organization of independent creativity aimed at generating a freely chosen and personally meaningful educational product, which serves as a decisive factor in the successful self-realization of the individual.

The integration of ICT and generative AI tools in heuristic foreign language teaching accelerates the dynamics of the educational process, stimulates students' cognitive interest in acquiring new knowledge, organizes their fruitful creative and exploratory work, and fosters self-directed educational activity. In this context, AI acts as an adaptive intellectual partner that does not simply provide ready-made answers but scaffolds the student's inquiry process, encouraging deeper linguistic exploration.

Consequently, this educational approach facilitates deep individualization and differentiation of learning, enhances students' intellectual capacities, and increases the emotional reception of academic information by significantly improving the visualization of the study material. Advanced digital tools and AI-driven systems enable the visualization of complex syntactic and semantic structures, the modeling

and exploration of diverse linguistic and cultural phenomena, and offer unlimited opportunities for repeated access to learning content. Furthermore, they provide interactive scaffolding through hyper-linking, online dictionaries, and real-time AI-powered feedback to achieve a profound comprehension of the subject matter.

– The organization of heuristic foreign language teaching utilizing ICT and AI technologies is grounded in several fundamental didactic principles:

– The reinforcement of subject-subject relations, which are further enriched by interactive human-AI collaboration;

– The priority of autonomous cognitive and creative activity;

– The motivational support of independent study;

– A goal-oriented focus on the independent creation of a student's freely chosen and personally meaningful educational product;

– The achievement of productive co-creativity between educators and students based on heuristic dialogic interaction;

– The continuous diagnostics and evaluation of the progress and outcomes of autonomous work through a highly refined, criteria-based assessment framework.

Modern educational technologies, particularly heuristic learning, combined with ICT and artificial intelligence (AI) tools, ensure the continuity of the learning process, provide comprehensive theoretical materials, organize training activities, and facilitate knowledge assessment. Through these digital solutions, students successfully realize their creative potential at every stage: from acquiring theoretical knowledge and its practical testing to hands-on training and the autonomous design and evaluation of their final educational products. AI-powered adaptive learning platforms allow for customized lesson formats and enable students to navigate the material along a highly personalized learning trajectory, which is a key principle of heuristic education.

As the creative component of higher education gains greater prominence, the roles of all participants in the educational process are shifting to foster students' investigative autonomy. Consequently, the concepts of interactive and heuristic learning supported by computer-based systems are becoming increasingly relevant. In this digital educational environment, students can communicate with the instructor online, solve creative and problem-based tasks, and simulate real-world scenarios while actively engaging their analytical and critical thinking, existing

knowledge, and inquiry skills. Here, generative AI acts as a sophisticated partner, prompting students with complex queries rather than simple answers, thereby stimulating deeper cognitive processing.

In European and American educational frameworks, Inquiry-Based Learning (IBL) is widely and effectively applied [12, 7]. This method encourages students to construct new knowledge independently by searching for answers to open-ended questions and formulating their own inquiries to resolve creative educational tasks. Within this strategy, students actively acquire knowledge through independent research [8]. This pedagogical model is designed to develop students' skills in analysis, synthesis, and evaluation [8], which, according to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, corresponds to the highest levels of critical thinking. The integration of generative AI within IBL models offers unprecedented scaffolding, as intelligent agents can simulate diverse research scenarios and challenge students to refine their hypotheses.

The hypothesis of our study is based on the assumption that utilizing ICT and AI technologies in heuristic foreign language teaching significantly improves the quality of knowledge, enhances creative skills, and increases overall student performance.

In the heuristic learning model, considerable emphasis is placed on activities designed to develop a student's ability to identify problems, propose hypotheses for their resolution, independently construct arguments, draw logical conclusions from facts, and design plans to verify them. Throughout this heuristic process, the educator acts as a facilitator, encouraging collaboration and empowering students to act independently, seek new knowledge, and hone their creative capacities.

Under this heuristic paradigm, students construct their knowledge of the subject matter by drawing upon their personal educational potential, the digital learning environment, and the heuristic framework designed by the teacher. The resulting educational product (whether it is newly acquired knowledge, practical experience, a hypothesis, an essay, or a presentation—potentially co-created or refined using AI assistants) is subsequently compared, with the instructor's guidance, to cultural and historical analogues or the products of other students. Through this comparative analysis, the student's work is re-evaluated, expanded, or restructured as needed. In this educational framework, the personal academic and creative growth of the student (encompassing their knowledge, skills, competencies, and tangible creations) is primary and inevitable [5].

The proposed model of heuristic foreign language teaching utilizing ICT and AI technologies is developed in accordance with the fundamental principles of heuristic education. It encompasses mandatory tasks facilitated primarily by the educator to provide external stimulation, while fundamentally relying on students' individual, variable goal-setting, task definition, and the subsequent creation of their own educational products. Within this framework, generative AI tools serve as cognitive scaffolds, assisting students in brainstorming, structuring, and refining these personalized goals and creative outputs.

In processing foreign language materials, particularly for professional purposes (ESP), the personal mobile devices of both students and educators are widely utilized. With the integration of mobile-friendly AI applications, smart dictionaries, and intelligent grammar assistants, users can quickly obtain contextual translations, explore semantic nuances, search for supplementary thematic information, and independently master complex grammatical structures on the go.

The study confirmed the hypothesis that the application of ICT and AI within innovative pedagogical frameworks—specifically heuristic learning—undoubtedly improves the quality of acquired knowledge and skills while enhancing overall student performance. A key milestone of this research was identifying qualitative advancements in students' competencies, particularly their ability to creatively reimagine acquired knowledge and actively deploy it to design, construct, correct, and refine their own educational products (aligned with the criteria established for each type of output). AI-powered proofreading and feedback tools played a crucial role in this cycle by providing immediate, formative suggestions for ongoing self-correction and stylistic enhancement.

Information and communication technologies, augmented by AI capabilities, allow for a seamless synthesis of cognitive-creative learning methods. This enables students to search for, analyze, and transform educational data, ultimately creating personally meaningful educational products and presenting them via digital media.

Ultimately, the more effectively a student's autonomous cognitive activity is organized, the more efficient and qualitative the overall learning process becomes. Digital and AI-assisted learning tools significantly elevate students' autonomy, which is essential for translating external information into internal, personal knowledge. This is because only deeply processed, actively transformed, and critically evaluated (frequently through interactive dialogue

with AI systems) knowledge becomes truly meaningful and firmly consolidated.

Modern society requires not only an information-literate individual but also a creative, independent personality. Therefore, it is essential to foster students' autonomy and creative capacities. This task can be effectively accomplished through digital technologies, specifically by engaging students in the collaborative development of electronic textbooks for their educational institutions. With the integration of generative AI as an assistive co-creator, the process of designing an electronic textbook facilitates close collaboration between the instructor and students. Together, they curate content, segment it into thematic modules, design the textbook's interactive structure, and generate high-quality visual illustrations. Under these collaborative conditions, one of the core principles of heuristic learning—the subject-subject-object interaction among participants, now extended to a “teacher – student – AI” partnership—is fully realized.

The workflow of creating an electronic textbook closely mirrors the project-based learning (PBL) methodology. A skillful combination of gamified, interactive methods and ICT tools—including AI-driven collaborative platforms—fosters interpersonal and group communication aimed at knowledge acquisition and exchange, which is an indispensable component of heuristic education. Instructors employ aligned pedagogical strategies and methods focused on the successful achievement of a shared, tangible result.

These technologies are highly effective for introducing new material, as visual imagery stimulates memory and imagination. In foreign language acquisition, particularly through AI-generated contextual imagery and multimedia resources, it helps students directly link the target language vocabulary with real-world objects and concepts, bridging them with their native Ukrainian language. Furthermore, the application of interactive electronic presentations enables a sequential, logical organization of both classroom instruction and students' autonomous study.

Additionally, the delivery of online classes via Google Meet and Zoom platforms has revealed that

students who are traditionally passive during face-to-face interactions often become highly active in the virtual learning space. It has been observed that interacting through digital communication platforms feels significantly easier, more accessible, and more engaging for them. This digital environment, especially when enhanced by real-time AI writing assistants and instant feedback mechanisms, allows students to support one another via chat, retrieve complementary information from diverse digital sources on the fly, and substantially reduces the affective filter—lowering the fear of making linguistic mistakes.

Conclusions. Thus, the integration of information and communication technologies within the framework of heuristic foreign language teaching highlights several key affordances: the student independently selects the location, timing, and pace of their learning, gains open access to information, and is empowered to practice and self-assess their knowledge, skills, and competencies. The inclusion of generative AI as an adaptive learning partner further elevates this autonomy, offering personalized feedback and tailored pathways for self-correction. Furthermore, the widespread adoption of mobile devices (BYOD – Bring Your Own Device) by both students and educators, alongside the utilization of modern digital learning platforms and AI-assisted tools, expands the volume of acquired information, stimulates students' active engagement, simplifies assessment procedures, and fosters a truly innovative educational environment.

Prospects for Further Research. Nevertheless, several challenges remain open and warrant further investigation. There is an ongoing need to develop and refine comprehensive methodological guidelines for designing electronic foreign language curricula, particularly for internal institutional use. Future research should also focus on establishing pedagogical frameworks for the ethical, secure, and effective integration of generative AI tools within these digital curricula, ensuring they continue to serve as cognitive scaffolds for students' autonomous, creative, and heuristic growth.

BIBLIOGRAPHY:

1. Авер'янова Н. Інформаційний простір в системі освіти. Рідна школа. 2001. № 2. С. 33.
2. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки : постанова Кабінету Міністрів України від 07.12.2005 № 1153. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1153-2005-%EF> (дата звернення: 18.07.2026).
3. Мадзігон В. Підручник нового покоління: яким йому бути. Проблеми сучасного підручника. Київ : Педагогічна думка, 2003. Вип. 3. С. 70–78.
4. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження Правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах : наказ Міністерства освіти і науки України від 02.12.2004 № 903. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0044-05#Text> (дата звернення: 18.07.2026).

5. Усенко Н. Евристична освітня діяльність як основа формування пізнавальної самостійності учнів. *Children and Schools*. 2017. Vol. 39, Issue 4(2). P. 1234–1244.
6. Akkus R., Gunel M., Hand B. Comparing an Inquiry-Based Approach Known as the Science Writing Heuristic to Traditional Science Teaching Practices: Are There Differences? *International Journal of Science Education*. 2007. Vol. 29, No. 14. P. 1745–1765. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500690601075629>
7. Edelson D., Gordin D., Pea R. Addressing the Challenges of Inquiry-Based Learning Through Technology and Curriculum Design. *Journal of the Learning Sciences*. 1999. Vol. 8, No. 3–4. P. 391–450. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.1999.9672075>
8. Guido M. *All About Inquiry-Based Learning: Definition, Benefits and Strategies*. 2017. URL: <https://www.prodigygame.com/blog/inquiry-based-learning-definition-benefits-strategies/> (дата звернення: 18.07.2026).
9. Jeon J. H. Exploring the Role of Generative AI in Language Education: A Heuristic Inquiry. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 2024. Vol. 40, No. 2. P. 112–126. DOI: <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2315024>
10. Kohnke L. *L2 Teaching and Learning with Generative AI: Academic Discourse and Pedagogical Practice*. Singapore : Springer, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-97-0341-8>
11. Kozachenko Y., Usenko N. *Communicative Culture of Medical Students in Use*. Sumy : Sumy State University, 2020. 86 p.
12. Papaevripidou M., Irakleou M., Zacharia Z. Designing a Course for Enhancing Prospective Teachers' Inquiry Competence. *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research*. Cham : Springer, 2017. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4_20
13. Zhai X. ChatGPT for Education: Scaffolding Student Inquiry and Creative Writing with Generative AI. Technology, Knowledge and Learning. 2024. Vol. 29. P. 5–62. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-023-09689-4>

Aleksakhina T. O.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 05.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



ORCID ID: 0000-0001-7149-7390

ORCID ID: 0000-0002-8014-8261

ORCID ID: 0009-0001-1619-9355

Берега Р. П.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри поведінкових наук та військового лідерства
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного*

Тицький І. А.,

*заступник начальника кафедри поведінкових наук та військового лідерства
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного*

Писарчик М. М.,

*старший викладач кафедри поведінкових наук та військового лідерства
Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного*

РЕФЛЕКСИВНО-САМОРЕГУЛЯЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ У ВІЙСЬКОВОМУ ВИХОВАННІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

REFLEXIVE-SELF-REGULATORY MECHANISMS IN MILITARY EDUCATION: PEDAGOGICAL ASPECT

Умови функціонування Збройних Сил України на сучасному етапі, супроводжуються тривалими збройними конфліктами та гібридними загрозами. Вони актуалізують потребу в переосмисленні традиційних підходів до військового виховання. Тож, закономірно що пріоритетом у цьому процесі пріоритетом стає формування не лише дисциплінованого воїна-виконавця наказів, а й відповідального, свідомого суб'єкта військово-професійної діяльності, здатного до самостійного прийняття непростих рішень та викликів що постають як наслідок безупинного виникнення складних і нестандартних ситуацій в яких в умовах сучасних бойових дій не рідко опиняється військовослужбовець.

Зважаючи на це особливого значення набувають рефлексивно-саморегуляційні механізми, що є передумовою якісного виконання воїном службових обов'язків, забезпечують внутрішню керованість його поведінки та його морально-психологічну стійкість.

Відтак сучасний стан військового виховання в окремих аспектах опинився перед потребою напрацювання нових підходів які допоможуть ефективно вирішувати процес виховання та становлення сучасного офіцера Збройних Сил України.

Ключові слова: військове виховання, рефлексія, саморегуляція, педагогічні механізми, особистість військовослужбовця, професійне становлення.

The current operational conditions of the Armed Forces of Ukraine, characterized by prolonged armed conflicts and hybrid threats, highlight the urgent need to rethink traditional approaches to military education. Consequently, the priority in this process shifting toward shaping not merely a disciplined soldier who executes orders, but a responsible, conscious agent of military and professional activity. This individual must be capable of independent decision-making under tough challenges that constantly arise from the complex and non-standard situations soldiers frequently face in modern combat. Given these circumstances, reflexive-self-regulatory mechanisms gain particular importance. They serve as a prerequisite for high-quality duty performance, ensuring the internal control of a soldier's behavior along with their moral and psychological resilience. Therefore, certain aspects of modern military education now face the necessity of developing new approaches to effectively manage the education and professional growth of modern officers in the Armed Forces of Ukraine.

Key words: military education, reflection, self-regulation, pedagogical mechanisms, serviceman's personality, professional development.

Постановка проблеми. Питання розвитку перебувають військові сили України не пере-
рефлексивно-саморегуляційних механізмів як стає ставити перед військовослужбовцями все
проблема у сучасному військовому вихованні нові серйозні виклики готовність до подолання
постала не випадково. Адже сучасний стан в якому яких щоразу більше спонукає сучасну військову

освіту набувати нових підходів у процесі виховання, пошуку нових форм та методів виховання з метою формування офіцера нового типу здатного до подолання найскладніших проблем у професійній діяльності. З цією метою у статті на теоретико-методологічному рівні проведено аналіз рефлексивно-саморегуляційних механізмів у системі військового виховання. Обґрунтовано їх значення як педагогічного інструменту що здатен ефективно формувати у військовослужбовця свідому дисципліну, відповідальність, морально-вольову стійкість та професійну суб'єктність.

Проблема рефлексивно-саморегуляційних механізмів у системі військового виховання висвітлюється через розкриття сутності понять «рефлексія» та «саморегуляція» у педагогічному контексті, визначення їх місця у структурі загального військово-виховного процесу. Запропоновано педагогічні умови та напрями впровадження рефлексивно-саморегуляційних механізмів у підготовці військових кадрів покликаних брати участь в умовах сучасних воєнних дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми виховання особистості у педагогіці ґрунтовно висвітлені у працях І. Беха [1], Г. Ващенко [2] й цілого ряду інших відомих вчених. Окремі аспекти рефлексії та саморегуляції зокрема досліджували такі сучасні українські вчені як І. Клименко який розглядав ці явища з погляду необхідності наявності психологічного супроводу під час підготовки майбутніх службовців для силових структур [3]. Є. Коваленко у своїх дослідженнях зосередив увагу на необхідності військового педагога дотримуватися стильової саморегуляції під час впливу на формування поведінкових якостей у військовослужбовця [4]. Не менш вартісним у вирішенні даної проблеми є напрацювання й сучасних зарубіжних науковців, зокрема таких як М. Макларнон, М. Ротстайн, Г. Кінг, інші які розглядали саморегуляцію психіки та поведінки військовослужбовця в умовах несприятливих обставин в які їм доводиться потрапляти під час ведення бойових дій [5]. Ці погляди більш ширше на прикладі участі військовослужбовців армії США у бойових діях розвинули такі американські військові педагоги і психологи як Н. Мун, М. Мілошевич, Р. Гріффіт, К. Пітс та цілий ряд інших [6]. У їхніх дослідженнях детально розкрита концепція психологічної саморегуляції військовослужбовця, висвітлено окремі приклади педагогічного впливу на її формування.

Водночас зазначимо що проблема цілісного педагогічного осмислення

рефлексивно-саморегуляційних механізмів у військовому вихованні залишається ще недостатньо розробленою. А тому потребує більш глибокого, ґрунтовного та усебічного вдосконалення та висвітлення.

Мета дослідження. На методологічному рівні розкрити системний, особистісно орієнтований, діяльнісний та аксіологічний підходи, у процесі впровадження рефлексивно-саморегуляційних механізмів у системі військового виховання які у своїй єдності дають змогу розглядати військове виховання як цілісний педагогічний процес формування особистості військовослужбовця. Надати сучасному військовому педагогу додаткові можливості щодо розкриття у курсанта можливостей підвищення власної психологічної, поведінкової, комунікативної культури з метою подальшого застосування набутих знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

Мета статті. Полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні сутності та педагогічного значення рефлексивно-саморегуляційних механізмів у військовому вихованні, визначенні педагогічних умов і шляхів їх ефективного впровадження, а також у представленні результатів емпіричного дослідження рівня сформованості рефлексивно-саморегуляційних якостей у курсантів військових закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток рефлексивно-саморегуляційних механізмів у військовому вихованні відіграє важливу роль у становленні військовослужбовця який покликаний на сучасному етапі відповідати реаліям воєнного часу й володіти уміньми та навичками які вимагають від нього непрості умови під час його участі у воєнних діях. Саме зважаючи на це перед сучасною військовою педагогікою а особливо в аспекті осучаснення та подальшого розвитку методики виховання військовослужбовців постала непроста проблема від вирішення якої значною мірою залежатиме виховання майбутнього офіцера-професіонала на якого суспільство покладає відповідальну місію щодо збереження територіальної цілісності держави та недоторканності її кордонів.

У цьому змісті рефлексія розглядається нами перед усім як здатність особистості військовослужбовця в усвідомленні ним власних дій, рівня комунікації, поведінки, наявності здатності регулювати властивими його психіці реакціями. До цього ж переліку необхідно додати й наявність мотиваційних чинників які стимулюють військовослужбовця для досягнення ним нових навчально-виховних а від так й професійних цілей що

надалі становитиме основу професійного вишколу воїна.

Розвиваючи ці та цілий ряд тождесних їм завдань військовий педагог повинен чітко визначити ціннісні пріоритети у виховному процесі з курсантами, окреслити результати діяльності курсанта під час виховного процесу, досягнення ним кінцевої виховної мети як підсумку виховного процесу наприкінці якого формується бажаний виховний ідеал як феномен виховного прикладу гідний для наслідування, досягнення та впровадження майбутнім військовиком у набутому ним військово-професійну компетентність.

Не менш важливим у процесі педагогічного впливу на рефлексію військовослужбовця є формування у нього відповідальності у ставленні до виконання службових обов'язків – риси яка є невіддільною від осмислення курсантом його власної ролі у прийнятті морально виважених рішень особливо під час перебування в екстремальних ситуаціях, а також під час щоденної комунікації з товаришами по службі та перебування у військовому колективі.

Зважаючи на це педагог повинен розглядати явище рефлексії перед усім як складову непростого психолого-педагогічного явища яке умовно можна розділити на кілька елементів. А саме:

1. Саморегуляція – здатність особистості військовослужбовця цілеспрямовано керувати власними психологічними станами, поведінкою та нормами комунікативної культури – якостей які піддаються особливому навантаженню в аспекті дотримання вимог військової служби і з часом стають основою внутрішніх переконань воїна. Тож, як підказує наш багатолітній досвід виховної роботи з курсантами саморегуляція як психологічна властивість військовослужбовця перед усім вміщує у себе такі важливі компоненти, як волюву мобілізацію власних зусиль, цілепокладання, здатність до планування власних дій задля якнайкращого вирішення поставленого завдання, контроль і оцінювання досягнутих результатів.

2. Рефлексія – здатність військовослужбовця до внутрішнього самоуправління яка ґрунтується на адекватних психічних реакціях та умінні вирішувати найскладніші завдання.

Звісно що саморегуляція і рефлексія перебувають у тісному взаємозв'язку, адже без наявності їхнього високого рівня розвинутості у військовослужбовця намарно уявити єдиний механізм внутрішнього самоуправління без якого особистість військовика виглядатиме млявою та аморфною. Тож, на наше переконання саме рефлексія у системі військового виховання покликана виконувати

низку надважливих функцій серед яких найперше слід виокремити: **а) адаптаційну** як здатність психіки військовослужбовця налаштовуватися до ситуації його перебування та дій; **б) мотиваційну** як фактор стимулювання воїна до досягнення ним якісних та переконливих результатів, **в) регулятивну** як механізм впливу на індивіда суспільних норм комунікації, поведінки та відносин. **г) ціннісно-орієнтаційну** як пошук особистості військовослужбовця власного місця в ієрархії суспільних цінностей та правил співжиття. На наше переконання, завдяки саме цим функціям рефлексивно-саморегуляційний процес у діях військовослужбовця здатен набувати усвідомлення вимог служби перетворюючи їх із чинника зовнішнього примусу у внутрішньо усвідомлену, а, відтак, – прийняту норму поведінки.

Тож, детально розглянувши психолого-педагогічну природу феномену рефлексивної саморегуляції військовослужбовця у виховному процесі перед військовим педагогом закономірно постає логічне запитання: – у чому ж полягає педагогічний аспект упровадження рефлексивно-саморегулятивних механізмів під час налагодження військово-виховного процесу з військовослужбовцями?

На наш погляд відповідь на дане питання криється у визначенні умов дотримання яких надасть педагогові можливість досягнути поставленої мети. До цих умов ми відносимо: а) цілеспрямоване та поступальне формування рефлексивної культури курсантів як інтегративної якості особистості, що характеризується її усвідомленим ставленням до власної діяльності, поведінки та мислення, а також вмінням аналізувати ці явища, здатністю покроково долати стереотипи та формувати новий інноваційний зміст власного «Я»; б) використання активних та інтерактивних методів навчання та виховання як запорука ефективності сучасної військової педагогіки покликана досягати поставленого завдання у формі нестандартного, інноваційного підходу; в) залучення курсантів до аналізу службових і бойових ситуацій як необхідний та важливий формат реалізації на практиці педагогічної дії яка відповідає за своїм змістом вимогам реального часу; г) розвиток у курсанта навичок самооцінювання та самоконтролю як умова розвитку у військовослужбовця адекватності самоусвідомлення та рівня якості набутих знань та умінь.

Звісно, що важлива роль у забезпеченні усіх цих функцій покладається на особистість викладача і командира, які в першу чергу виступають для курсантів беззаперечними носіями рефлексивної позиції та педагогічного прикладу.

Окремо слід зазначити що особливого значення рефлексивно-саморегуляційні механізми набувають в умовах навчально-виховної роботи наближеної до бойової діяльності. Адже саме за таких обставин курсант змушений діяти в ситуаціях високого ризику, емоційного напруження а подекуди й виснаження що не рідко супроводжується невизначеністю та непередбачуваністю його дій та психічних реакцій рівно ж як й небувалим емоційним напруженням. Тож, саме сформованість внутрішніх механізмів саморегуляції забезпечує у курсантові психологічну стійкість, його здатність контролювати страх, втому, агресію зберігаючи при цьому військово-професійну ефективність.

З метою підтвердження наших припущень та висновків нами було проведено дослідження в Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. Емпіричний рівень дослідження в якому взяли участь курсанти молодших курсів (загальна вибірка – 86 осіб) засвідчив недостатню розвинутість у них рефлексивно-регулятивних механізмів особливо у ході їхньої участі в навчально-виховному процесі. Адаптовані опитувальники самооцінки рефлексивності, рівно ж як й запропоновані нами оригінальні методики визначення саморегуляції поведінки, а також авторські анкети стали інструментарієм дослідження для діагностики наявного стану досліджуваної проблеми.

Отримані результати засвідчили, що у домінантній більшості курсантів переважає середній рівень розвитку рефлексивно-саморегуляційних якостей, тоді як високий рівень цього явища було

зафіксовано лише у третини респондентів. Низький рівень проявлявся у епізодичному або фрагментарному усвідомленні власних дій, супроводжувався труднощами самоконтролю особливо в емоційно напружених ситуаціях що були здебільшого орієнтованими на зовнішній контроль.

Водночас курсанти старших курсів демонстрували вищі показники рефлексивної саморегуляції, що стало свідченням позитивного впливу цілеспрямованої військово-педагогічної підготовки. Тож, отримані нами у ході експерименту результати дослідження довели доцільність упровадження спеціально організованих педагогічних умов, спрямованих на розвиток внутрішніх механізмів самоуправління курсантів у ході організованого впливу на їхню свідомість цілеспрямованого навчально-виховного процесу.

Висновки. 1. Рефлексивно-саморегуляційні механізми є важливою педагогічною основою сучасного військового виховання. 2. Цілеспрямоване формування рефлексивно-саморегуляційних механізмів в процесі навчально-виховної роботи з курсантами сприяє ефективному становленню особистості військовослужбовця як свідомого суб'єкта військово-професійної діяльності, суттєво підвищує рівень його морально-вольової стійкості та відповідальності. 3. Перспективи подальших досліджень при умові напрацювання нових підходів та методик педагогічного супроводу розвитку феномену рефлексії та саморегуляції у процесі підготовки військових фахівців покликані суттєво збагатити навчально-виховний потенціал військових педагогів у формуванні офіцера новітнього типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: теорія і практика. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Київ: Школа, 2000. 320 с.
3. Клименко І. В. Саморегуляція та рефлексивність курсантів – майбутніх поліцейських у контексті програми психологічного супроводу / І. В. Клименко. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2023. № 9.
4. Коваленко Є. С. Специфіка стильової саморегуляції поведінки у військовослужбовців / Є. С. Коваленко. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2023. Вип. 15. С. 52–58. DOI: 10.30970/PS.2023.15.7.
5. McLarnon M. J. W., Rothstein M. G., King G. A. Resiliency to adversity in military personnel: The role of self-regulation. *Military Psychology*. 2021. Vol. 33, No. 2. P. 104–114. DOI: 10.1080/08995605.2021.1897492.
6. Moon N. A., Milosevic M., Lor K., Clubb A. R., Converse P. D., Griffith R. L., Pitts K., Graves R., Gomes K., Kirshenbaum J., Moore B. Soldier self-regulation: Applying self-regulatory concepts to the U.S. Army context. *Journal of Military Social Work and Behavioral Health Services*. 2023. Vol. 3. P. 234–251. DOI: 10.1080/21635781.2023.2246897.

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

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 11.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Bernadin D. V.,

PhD student,

Institute of Problems on Education

National Academy of Educational Sciences of Ukraine

STRUCTURAL AND CONTENT-RELATED FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE US MILITARY ACADEMY

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ВІЙСЬКОВОЇ АКАДЕМІЇ США

The aim of the article is to highlight the structural and content features of the educational program of the US Military Academy at West Point in the context of modern trends in the development of American higher education. The study exploited a complex of general scientific methods: analysis, synthesis, generalization and systematization of scholarly sources and regulatory and educational documents, which allowed considering the educational program of the Academy at West Point as a holistic integrated system of professional training of future officers. It was established that the educational model of West Point is based on a combination of academic, military-professional, moral-ethical, physical and leadership training. It was found that the structure of the program consists of a basic general educational component and professional training. The key areas of cadet training are outlined and characterized: communication, critical thinking, ethical judgment, lifelong learning, STEM training, humanities and social sciences, as well as advanced professional training. Particular attention is paid to the integration of language and engineering education into the process of forming professional competencies of a future officer in the USA. It was found that the combination of language training, the development of intercultural communication and engineering and technological knowledge contributes to the formation of an officer capable of acting effectively in the conditions of a modern digitalized and multinational security environment. It is noted that important areas of training cadets at West Point are the development of systems thinking, the ability to intercultural interaction and activity in the conditions of digitalization of the military sphere. The educational program of the US Military Academy at West Point is a comprehensive interdisciplinary system aimed at forming a professionally competent officer-leader capable of acting effectively in the conditions of modern security challenges, technological changes and a globalized environment.

Key words: US military education, educational program, general education, professional training of future officers, STEM education, language training, interdisciplinary approach, professional competencies.

Мета статті полягає у висвітленні структурно-змістових особливостей освітньої програми Військової академії США у Вест Пойнті у контексті сучасних тенденцій розвитку американської вищої освіти. У дослідженні використано комплекс загальнонаукових методів: аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел і нормативно-освітніх документів, що дозволило розглянути освітню програму Академії як цілісну інтегровану систему професійної підготовки майбутніх офіцерів. Встановлено, що освітня модель Вест Пойнту ґрунтується на поєднанні академічної, військово-професійної, морально-етичної, фізичної та лідерської підготовки. З'ясовано, що структура програми складається з базового загальноосвітнього компонента та професійної підготовки. Окреслено та схарактеризовано ключові напрями підготовки курсантів: комунікація, критичне мислення, етичне судження, навчання протягом життя, STEM-підготовка, гуманітарні та соціальні науки, а також поглиблена професійна підготовка. Особливу увагу приділено інтеграції мовної та інженерної освіти у процес формування професійних компетентностей майбутнього офіцера у США. З'ясовано, що поєднання мовної підготовки, розвитку міжкультурної комунікації та інженерно-технологічних знань сприяє формуванню офіцера, здатного ефективно діяти в умовах сучасного цифровізованого та багатонаціонального безпекового середовища. Зазначено, що важливими напрямками підготовки курсантів у Вест Пойнті є розвиток системного мислення, здатності до міжкультурної взаємодії та діяльності в умовах цифровізації військової сфери. Освітня програма Військової академії США у Вест Пойнті є комплексною міждисциплінарною системою, спрямованою на формування професійно компетентного офіцера-лідера, здатного ефективно діяти в умовах сучасних безпекових викликів, технологічних змін та глобалізованого середовища.

Ключові слова: військова освіта США, освітня програма, загальна підготовка, професійна підготовка майбутніх офіцерів, STEM-освіта, мовна підготовка, міждисциплінарний підхід, професійні компетентності.

Introduction. Under the current conditions of global security instability, the intensification of hybrid threats, the rapid development of military technologies, and the transformation of the nature of armed conflicts, the requirements for the professional training of officer personnel are increasing significantly. For Ukraine, which is experiencing a full-scale war while simultaneously pursuing a strategic course toward Euro-Atlantic integration, the modernization of the military education system has become a matter of particular national importance. In this context, the study and adaptation of leading international experience in the organization of military professional training, particularly in NATO member states, acquires priority significance.

One of the world's most authoritative military educational institutions is the United States Military Academy, whose educational system has consistently demonstrated high effectiveness in training officer-leaders for the United States Armed Forces. The Academy's educational program is characterized by its comprehensiveness, integration of academic, military-professional, physical, and moral-ethical components of training, as well as its focus on developing strategic thinking, leadership competencies, and the ability to make decisions under conditions of uncertainty and high responsibility. These qualities are essential for a modern officer engaged in multidimensional warfare and the functioning of joint international security forces.

The relevance of studying the structural and content-related features of the educational program of the United States Military Academy is also обусловлена the need to reconsider traditional approaches to professional military education in Ukraine. The modern system of officer training requires not only updating the content of education, but also implementing a competency-based approach, interdisciplinary integration, innovative teaching methods, and the development of critical thinking and leadership potential among future military personnel. In this regard, the experience of American military education serves as a valuable source of organizational, methodological, and pedagogical practices that may be adapted to national conditions.

Particular attention should be given to analyzing the structural organization of the Academy's educational program, the mechanisms for combining fundamental academic training with practical military activity, as well as the system for developing officer ethics and leadership. Under modern conditions, it is precisely an officer's ability to act effectively

in non-standard situations, manage personnel, rapidly adapt to technological changes, and make well-grounded decisions that determines the overall combat capability of the armed forces.

Analysis of recent research and publications. In modern scientific discourse, the study of educational programs of military higher education institutions of the United States, in particular the United States Military Academy, is considered in the context of the transformation of American higher education under the influence of globalization processes, a competency-based approach, increased requirements for the professional training of officer personnel, and the growing importance of the quality of educational programs. The generalization of the results of modern Ukrainian and foreign research allows us to identify the leading trends in the development of the content, structure, and methodological principles of training future officers in the US military education system.

In the scientific achievements of L. Batiuk [1] it is emphasized that the American higher education system is characterized by a high level of institutional differentiation, openness, and variability of educational trajectories, which creates the prerequisites for the formation of flexible educational programs focused on the needs of specific professional sectors, including the military sphere. The author emphasizes the strengthening of trends towards selective admission and competition of educational institutions, which directly affects the quality of the contingent of education seekers and, accordingly, the effectiveness of the implementation of educational programs [1].

In the context of ensuring the quality of educational programs, the provisions of S. Kravchenko [2] are significant. She considers the American model of education quality as a multi-level system that combines institutional autonomy, independent accreditation and internal mechanisms for assessing learning outcomes [2]. This approach is especially relevant for the analysis of the West Point educational program, as it allows understanding the mechanisms for maintaining high standards of officer training through systematic control of competencies, learning outcomes and professional readiness of graduates.

The historical and evolutionary dimension of the development of American higher education, presented in the study of O. Plahotnik [3], allows tracing the formation of a specific model of university training that combines democratic principles, academic freedom and practical orientation of education. The author emphasizes that the decentralized

structure of education management in the United States promotes the autonomy of educational institutions, which is a key factor in the flexibility and innovation of educational programs, particularly in military academies [3].

Within the framework of the study of professional training of specialists, N. Paziura [4] emphasizes the practice-oriented nature of American education, in particular, the role of applied programs and institutions such as community colleges. Although these provisions relate mainly to the training of specialists with secondary qualifications, they are conceptually important for understanding the general logic of the American educational system, in which professional training is based on a combination of theoretical training, practice and close interaction with employers, which is also characteristic of the West Point educational model.

A separate conceptual dimension is the collaborative work of Ukrainian educators [5], which analyzes the humanities and entrepreneurial component of higher education in the United States. The researchers prove that the American model of training specialists is based on the idea of liberal arts education, which ensures the integration of general education, humanities and professional training [5]. In the context of the United States Military Academy, this approach is transformed into a system of forming an officer as a holistic personality capable of strategic thinking, ethical leadership, and interdisciplinary analysis of professional situations.

A significant contribution to the understanding of the liberal arts component of the American educational model was made by S. Fedorenko [6–8]. Her findings substantiate the priority of general education of undergraduate students in the US higher education institutions [6], which in the military context acquires special importance as the basis for the moral and ethical education of future officers. S. Fedorenko emphasizes that general education performs the function of forming value orientations, leadership qualities, and social responsibility [7]. These provisions directly correlate with the logic of constructing the West Point educational program, where humanitarian disciplines are integrated into the system of military professional training. The Ukrainian researcher also analyzes the principles of constructing curricula for general education in the US higher education institutions, among which she highlights interdisciplinarity, flexibility, and competency-based orientation [8].

An important contribution to the analysis of higher education curricula is the recent “Course-Skill Atlas” study conducted by A. Javadian Sabet

and co-authors [9]. Using large-scale empirical data, the study systematically maps the skills embedded in university curricula and examines their distribution across higher education institutions in the United States. The scholars prove that modern educational programs are increasingly oriented towards a skills-based approach, which assumes a clear correspondence between the content of training and professional competencies [9]. In the context of military education, this means increased attention to the formation of leadership, analytical, communicative and digital skills necessary to perform officer functions in modern conditions [10].

Therefore, modern research provides grounds to assert that the United States Military Academy educational program is formed within the framework of the all-American model of higher education, which is characterized by competency orientation, integration of general and professional education, high quality standards, autonomy of educational institutions, and a clear focus on the formation of practical and leadership competencies of a future officer.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Despite the significant number of studies devoted to the American system of higher education, the analysis of academic sources indicates the presence of a number of unresolved problems in the professional training of officer personnel in the USA. First of all, the holistic structure of the West Point educational program as an integrated system has not been studied in a comprehensive manner. Most scholarly works highlight individual aspects of American military education, but there is no systematic analysis of the relationship between the components of the educational program and the mechanisms of their integration in the process of forming a new generation of officers. The structural and content features of the West Point curriculum remain insufficiently disclosed, in particular the ratio of the humanitarian, natural science, technical and military-professional components of training.

The issue of implementing the general education component in the United States Military Academy educational program also remains insufficiently researched. Although modern works emphasize the importance of liberal arts education in the USA, specific mechanisms for integrating humanities disciplines into the system of military-professional training, as well as their influence on the formation of value orientations, moral responsibility, and professional culture of an officer, need to be clarified.

Thus, the relevance of the study is due to the need for a comprehensive analysis of the structural and

content features of the United States Military Academy at West Point educational program, the identification of its conceptual foundations, and the mechanisms for the formation of professional competencies of future officers in the USA.

The aim of the article. The article aims to highlight the structural and content features of the United States Military Academy at West Point educational program in the context of modern trends in the development of American military education.

To achieve this goal, the following tasks are envisaged: 1) to characterize the structure of the United States Military Academy at West Point educational program and determine its main components; 2) to clarify the features of the content of the academic, military-professional, physical and leadership training of cadets.

Research Methods. The study exploited a complex of general scientific methods: analysis, synthesis, generalization and systematization of scholarly sources and regulatory and educational documents, which allowed considering the educational program of the Academy at West Point as a holistic integrated system of professional training of future officers.

Results & Discussion. The United States Military Academy (USMA (<https://www.westpoint.edu/>)), better known as West Point, is located in West Point, New York. It is one of the most prestigious and prestigious military institutions of higher education in the world, traditionally considered the key institutional center for training the officer corps of the United States Army. Founded in 1802, the academy has since played a leading role in the formation of the American military elite, combining educational, educational, and professional functions within a single system [10]. Unlike most civilian institutions of higher education in the United States, West Point has a clearly defined professional orientation, where the main goal is the training of regular army officers. This defines the specifics of the educational model, which combines academic training with intensive military, physical, and moral and ethical training [10; 11].

The mission of the academy is to educate, train, and educate a corps of cadets with the aim of forming leaders of character, committed to the principle of “Duty, Honor, Country” and ready for professional military service. West Point graduates must deeply understand the essence of the military profession, the meaning of the US Constitution, the principles of professional military ethics, and also demonstrate readiness for military service, the ability to think critically, make decisions under stress, and

effectively manage subordinates [10; 11]. In general, the center of the educational model is the idea of the comprehensive development of the future officer, who must be not only a competent military specialist, but also an intellectually developed, morally stable, and physically hardy person.

Seven key goals form the conceptual basis of the United States Military Academy educational program. Each of them is specified through a system of supporting tasks, presented in the form of statements “What Graduates Can Do”, which reflect the set of competencies necessary for a graduate to effectively perform the professional duties of an officer [12]. These competencies are structured according to seven interrelated areas of cadet development [12; 13].

The first area is communication, which involves the formation of a high level of academic and professional communicative competence. In the West Point training system, oral and written communication skills are considered an integral part of the professional activity of an officer who is able to clearly formulate orders, analytical conclusions, official documents and present his own position in a reasoned manner [12]. An important role in this process is played by the academic discipline English Composition (EN101), aimed at developing the skills of academic writing, critical text analysis and argumentation. In case of failure to achieve the established level of results after the completion of the first semester, the cadet is obliged to re-take the appropriate course of study, which indicates the principled position of the academy regarding the need to ensure a high level of language training for each future officer, regardless of his specialization. At the same time, the Department of English provides a system of individual academic consulting, within which cadets can receive additional support in the preparation of written works in other academic disciplines. Such consultations include analysis of the structure of the text, logic of presentation, argumentation, stylistic accuracy and adherence to the principles of academic integrity, which gives language support an interdisciplinary character and contributes to improving the overall academic success of cadets [13].

The second area – Critical Thinking and Creativity – is focused on developing the ability of cadets to analyze complex situations, identify their essential characteristics, formulate relevant questions and integrate knowledge from different fields. Particular attention is paid to the development of decision-making skills in conditions of uncertainty, readiness for justified risk, an innovative approach to solving

problems and the ability to carry out a reflective analysis of the results of their own activities [13].

The third area is Ethical Reasoning, which involves preparing cadets to recognize ethical dilemmas, analyze moral principles and apply them in the decision-making process. Within this direction, cadets study various ethical concepts, assess their relevance in specific professional situations and form the ability to act responsibly in conditions of moral uncertainty [13].

The area of Lifelong Learning is aimed at forming internal motivation for continuous professional and personal development. The Academy focuses on the ability of cadets to independently acquire new knowledge, adapt to changes and take responsibility for their own improvement. This direction is especially relevant in the conditions of rapid technological development and transformation of the modern combat environment [13].

An important place in the structure of training is occupied by Science, Technology, Engineering and Mathematics area (STEM-education), which involves the formation of scientific, mathematical and digital literacy of cadets. Future officers must be able to assess the opportunities and risks associated with the development of modern technologies, as well as apply a systems engineering approach when developing effective solutions taking into account technological, social, political and ethical factors. Training within this direction includes the ability to apply mathematical, natural and computer knowledge to model systems and processes, use the scientific method in research and practical activities, collect and analyze data to support the decision-making process, and use the concepts and practices of information technologies in cyberspace [13].

The sixth area is Humanities and Social Sciences domain, which provides the formation of the ability to analyze human behavior, social processes and intercultural interaction. The educational training of cadets is aimed at developing the ability to effectively interact with people in different social and professional environments, analyze complex social phenomena and take into account cultural characteristics in the decision-making process. Within the framework of this direction, cadets acquire the ability to analyze and predict human behavior, research historical, cultural and social characteristics of different societies, assess the impact of political, legal, military and economic factors on social systems, carry out intercultural interaction and integrate the methodology of the humanities and social sciences into professional activities [13].

The final area is in-depth professional training (Disciplinary Depth), which complements the basic academic program through in-depth study of the chosen field of knowledge in accordance with the professional interests and educational needs of the cadet. This approach promotes intellectual diversity, interdisciplinary thinking, and the ability to function effectively in multidisciplinary teams. Training within this area involves developing the ability to apply methods, tools, and theoretical approaches of the relevant field of knowledge, identify and analyze key problems of specialization, understand the boundaries of a particular discipline and its role in solving complex problems, and integrate knowledge from different fields in the process of interdisciplinary interaction [13].

Given the aforementioned, we can conclude that the educational concept of West Point is focused on the formation of a holistic system of professional and personal development of a future officer, capable of acting effectively in conditions of uncertainty, rapid technological change and a complex socio-political environment.

Structurally, the educational program of the United States Military Academy is built as an integrated system consisting of two interconnected components: the basic curriculum (Core Curriculum) – general education, designed for the first two years of study, and specialization (Academic Major) – professional education. The basic component provides fundamental general education, while specialization is focused on individualizing the professional development trajectory of each cadet [12].

Core Curriculum of the United States Military Academy provides the formation of a single foundation for the academic, professional and leadership training of future officers. It consists of 24 compulsory academic disciplines, as well as three Core Engineering Sequences (CES) for cadets who are not studying in engineering specialties. For most cadets, the first year of study is in the nature of a common academic experience, within which they master mostly the same set of basic disciplines. This approach ensures the formation of a single educational space and a common system of professional values and competencies [12; 13].

The Core Curriculum of general education is structured around several key areas: Mathematics, Science, and Engineering (MSE), Humanities and Social Sciences (HSS), Information Technology/Cyber, Foreign Language, and Core Engineering Sequences (CES). At the end of the second semester, cadets choose a major, after which they begin

in-depth study of the disciplines of the corresponding professional field in the fall semester of the second year of study. Taken together, this structure of the curriculum ensures the systematic integration of academic, professional, and general cultural training, forming a holistic model for the development of a future officer as a specialist with a high level of intellectual, analytical, and social competence. A special place in this system is occupied by language training, which at West Point is considered not as a secondary component of general education, but as an important element of an officer's professional training for activities in a global security environment.

The Academy supplies the study of such foreign languages as: Arabic, Chinese, French, German, Persian (Farsi), Portuguese and Spanish. The choice of languages has a clear strategic justification and is directly related to the foreign policy and security priorities of the United States. In particular, Chinese and Persian are focused on preparing officers for activities in conditions of geopolitical rivalry and allow for a deeper understanding of the political, cultural and military context of the relevant regions. Arabic is of great importance for activities in regions of increased security instability, including anti-terrorist, peacekeeping and stabilization operations. French and German facilitate effective interaction with allies within NATO and the transatlantic partnership, while Spanish and Portuguese ensure communication in Latin American countries, where the United States traditionally has a significant political, economic, and military presence.

Language training is the responsibility of the Department of English and World Languages (DEWL), which focuses on developing communicative, cultural and analytical competencies through the study of literature, linguistics, cultural studies, civilization studies, media studies and military studies. The department offers three main areas of specialization: English, World Languages and Foreign Area Studies, as well as an additional specialization (minor) in regional studies. At the same time, each cadet studies four basic language and communicative educational components, such as: academic writing, literature and foreign language I and foreign language II. This model of foreign language learning, integrated into the structure of the core curriculum, ensures the formation of a single foundation for the professional communicative culture of the future officer, contributes to the development of skills in working with information, interpreting texts of various types and building argumentative communication. At the same time, language training is

integrated with the development of critical thinking, analytical skills, and intercultural sensitivity, which are necessary conditions for effective leadership in a multinational military environment. In general, this approach reflects the awareness that a modern officer must be able to act not only in the military, but also in the diplomatic, informational, and intercultural dimensions [12]. Thus, language education at West Point is based on a combination of military-professional expediency, diplomatic needs, regional expertise, and global communication. It is seen as an important tool for the formation of an officer-leader who is able to effectively interact with international partners, work with the civilian population, negotiate, and function in a multilingual and multicultural environment.

An important component of the educational model of the military academy is engineering training, which is implemented through an integrated system of military science and engineering education (Military Science and Engineering – MSE thread). It covers the following areas: Civil Engineering, Mechanical Engineering, Electrical Engineering, Environmental Engineering, Nuclear Engineering, Cyber Engineering and Systems Engineering. This structure reflects the academy's desire to provide training for an officer who is able to operate effectively in a technologically complex and multidimensional combat environment [12; 14]. Obviously, conceptually, engineering training at West Point goes beyond traditional technical training and is seen as a tool for developing systems thinking, analytical skills and the ability to solve complex problems. The Academy's educational approach is based on the understanding that a modern officer must be able not only to apply military-professional knowledge, but also to analyze the functioning of complex technical systems, assess technological risks, and integrate technical solutions into the sphere of operational and strategic management. In view of this, engineering training is built on interdisciplinary principles and covers mathematical, natural science, information, and military-applied components.

It should be stressed that Cyber Engineering and Systems Engineering are of particular relevance in modern conditions, ensuring the adaptation of the educational system to the processes of digitalization of the military sphere and the transformation of the nature of armed struggle. As for the first of the two indicated directions, the growth of the role of cyberspace as a separate operational domain necessitates the training of officers capable of operating in conditions of information confrontation, cyber threats,

and a high level of digital integration of military systems. In this regard, Cyber Engineering is focused on developing competencies in cybersecurity, network technologies, information systems protection, cyber threat analysis, and cyber operations management. At the same time, training in this area combines technical knowledge with an understanding of the strategic, legal, and ethical aspects of the use of digital technologies in military activities [14].

No less important is the direction of Systems Engineering, which is considered as a methodological basis for the integration of complex military-technical systems. Its importance is due to the need to manage multi-level processes that include the interaction of the human factor, information systems, technical platforms and organizational structures. Within this direction, cadets master the principles of systems analysis, modeling, risk management, process optimization and decision-making under uncertainty. Systems engineering forms the ability to consider combat and management processes as complex adaptive systems, the effectiveness of which depends on the coherence of the functioning of various components.

An essential feature of engineering education at West Point is its practice-oriented nature. The educational process combines classroom training with laboratory research, project activities, modeling of professional situations and solving applied engineering

problems [15]. Considerable attention is given to the development of teamwork skills, since modern military activity involves functioning in interdisciplinary teams, where an officer must effectively interact with both military specialists and representatives of the civilian technological sector. At the same time, engineering training is integrated with the general concept of leadership development.

Conclusions & Research Prospects. To conclude, we note that the West Point educational model demonstrates the formation of a comprehensive training system, within which academic, leadership, psychological, language and engineering-technological components are integrated into a single concept of the officer's professional development. This approach ensures the training of military specialists capable of acting effectively in conditions of hybrid threats, digitalization of the combat environment, information confrontation and rapid transformation of modern military technologies. So, in general, the West Point educational program is built on a comprehensive interdisciplinary approach aimed at training officers capable of integrating knowledge and skills from various fields to effectively respond to the challenges of the modern globalized world.

The scope for further research lies in the study of organizational and pedagogical conditions for the development of moral competence of cadets of the US Military Academy.

BIBLIOGRAPHY:

1. Батюк Л. В. Різноманітність вищої освіти в США: доступ, вступ та тенденції зарахування. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 57. С. 193–217. DOI: 10.34142/23128046.2024.57.17
2. Кравченко С. Забезпечення якості освіти в США та в Україні: тенденції розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 17–24. DOI : <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-17-24>
3. Плахотнік О. Особливості становлення й розвитку вищої освіти у Сполучених Штатах Америки. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 2 (20). С. 67–72. DOI : <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.11>
4. Пазюра Н. В. Особливості підготовки фахівців з середньою кваліфікацією в США. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2015. № 2 (2). С. 120–125.
5. Романовська О. О., Романовська Ю. Ю., Романовський О. О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. Кн. III : Особливості інноваційного розвитку сфери вищої освіти США другої половини ХХ–початку ХХІ століття : навч. посіб. Вінниця : Нова Книга, 2018. 226 с.
6. Федоренко С. В. Пріоритетність загальногуманітарної підготовки у формуванні гуманітарної культури студентів у США. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. № 38. С. 451–455.
7. Федоренко С. В. Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2017. 551 с.
8. Федоренко С. В. Принципи побудови курикулумів загальної підготовки студентів бакалаврату в США. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні науки*. 2020. № 2. С. 214–222. DOI : <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2020-2-214-223>
9. Javadian Sabet A., Bana S. H., Yu R., Frank M. R. Course-skill atlas: A national longitudinal dataset of skills taught in U.S. higher education curricula. *Scientific Data*. 2024. Vol. 11. P. 1086. DOI : <https://doi.org/10.1038/s41597-024-03931-8>
10. Ambrose S. E. Duty, honor, country: A history of West Point. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1999. 377 p.

11. Department of the Army. Army leadership and the profession (ADP 6-22). Washington, DC : U.S. Army Publishing Directorate, 2022. 216 p.
12. United States Military Academy. Academic program overview. West Point, NY. URL : <https://www.westpoint.edu/academics/academic-program> (дата звернення: 19.05.2026).
13. United States Military Academy. Academic Program Curriculum and Course Descriptions. West Point, NY. URL: <https://catalog.westpoint.edu> (дата звернення: 19.05.2026).
14. United States Military Academy. Military program. West Point, NY. URL: <https://www.westpoint.edu/military-education/military-program> (дата звернення: 19.05.2026).
15. United States Military Academy. Research at West Point. West Point, NY. URL : <https://www.usma.edu/research> (дата звернення: 19.05.2026).

Bernadin D. V.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 16.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Biloshytska T. Yu.,

PhD in Pedagogy,

*Associate Professor at the Department of Foreign Languages
and Modern Teaching Techniques*

Zhytomyr Ivan Franko State University

PEDAGOGICAL COUNSELING AS A SCIENTIFIC PROBLEM

ПЕДАГОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

This research is devoted to the study of the problem of pedagogical counseling for the subjects of the educational process. It has been found that pedagogical counseling remains an underexplored and largely unfamiliar field in Ukraine, with an evident lack of publications and scholarly works devoted to this issue.

It is demonstrated that pedagogical counseling can be understood both as a form of interaction and as a form of influence. The differences between psychological counseling and pedagogical counseling are identified. Pedagogical counseling differs from psychological counseling in terms of its content, objects of influence and analysis, counseling providers, implementation technologies, duration, and the number of counseling subjects and recipients.

Based on an analysis of scholarly approaches to the phenomenon of pedagogical counseling, two interrelated components have been distinguished: counseling as one of the functions of pedagogical activity in general (where teachers, educators, school administrators, parents, and students act as participants); and counseling as a specific type of professional activity carried out by specialized educational professionals (such as teacher-consultants, methodologists, moderators, supervisors, tutors, etc.). The main forms of counseling support are identified as moderation and supervision.

The subject of pedagogical counseling is defined as the process of jointly identifying, together with the child, his or her interests, goals, abilities, and ways of solving problems that hinder the independent achievement of desired outcomes in learning, self-development, communication, and the formation of value orientations.

Based on an analysis of scholarly sources, the author proposes the following definition of pedagogical counseling: a type of specially organized interaction between an educator and students, parents, and teachers aimed at assisting children in self-discovery and understanding the surrounding world in order to apply knowledge and acquired experience for successful learning, career choice, and the development of their abilities; providing recommendations for students' independent search for solutions to their own problems; supporting the professional development of teachers and addressing challenges arising in professional practice; resolving problems and preventing mistakes in family upbringing; and enhancing the overall level of education and upbringing.

Key words: pedagogical counseling, psychological counseling, pedagogical support, subjects of the educational process, teacher as a counselor.

Статтю присвячено дослідженню проблеми педагогічного консультування суб'єктів навчально-виховної діяльності. Виявлено, що педагогічне консультування залишається мало дослідженим і майже невідомим в Україні та можна констатувати очевидний дефіцит публікацій та наукових видань з даної проблематики.

Доведено, що педагогічне консультування визначається як взаємодія та як вплив. Визначено відмінності між психологічним та педагогічним консультуванням. Педагогічне консультування відрізняється від психологічного за такими показниками: за змістом, за об'єктами впливу та аналізу, за суб'єктом здійснення, за технологіями здійснення, за тривалістю, за кількістю об'єктів та суб'єктів консультування.

На основі аналізу підходів учених до розкриття феномену педагогічного консультування виділено дві взаємозалежні складові: консультування є однією з функцій педагогічної діяльності в цілому (суб'єктом є вчителі, вихователі, адміністрація школи, батьки, учні); консультування є специфічним видом професійної діяльності окремих фахівців (суб'єктами є педагоги як консультанти, методисти, модератори, супервізори, тьютори та ін.). Визначено основні форми консультативного супроводу: модуляція та супервізія.

Предметом педагогічного консультування визначено процес спільного з дитиною визначення її інтересів, цілей, можливостей та шляхів вирішення проблем, які заважають їй самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, саморозвитку, спілкуванні, виборі ціннісних орієнтацій.

На основі аналізу наукових джерел сформульоване власне визначення педагогічного консультування як виду спеціально організованої взаємодії педагога та учнів, батьків, учителів, спрямований на: допомогу дитині в самопізнанні та пізнанні навколишнього світу з метою застосування знань та набутого досвіду для успішного

навчання, вибору професії, розвитку своїх здібностей; надання рекомендацій щодо самостійного пошуку школярем способів вирішення власних проблем; професійне зростання педагогів, розв'язання проблемних ситуацій професійної діяльності; вирішення проблем і профілактику помилок сімейного виховання; підвищення рівня вихованості й освіченості.

Ключові слова: педагогічне консультування, психологічне консультування, педагогічний супровід, суб'єкти навчально-виховної діяльності, педагог як консультант.

Problem statement. In the context of present reforms in the education system, the functions of the modern teacher are changing. Today, the teacher is no longer merely a transmitter of “ready-made” knowledge but rather a facilitator, advisor, and educational consultant. An educator who is capable of acting as an agent of change in education and working effectively in a changing environment by mastering fundamentally new, practice-oriented competencies is the primary resource for the development of educational systems.

As the requirements for teachers' professional development continue to increase, traditional forms of methodological support are no longer sufficient, especially for class teachers. Modern educators need innovative approaches that take into account the dynamics of their professional growth, respond flexibly to real professional challenges, and consider the specific characteristics of the educational institution in which they work.

There is a growing demand for highly qualified subject teachers and class teachers who can work effectively and succeed in a competitive environment. Such professionals should demonstrate discipline, independence, critical thinking, and the ability to manage their own activities and make informed decisions in specific situations. There is also a need for continuous professional development and the search for new forms and methods of providing professional support to students, parents, and colleagues based on humanistic traditions.

Analysis of recent research and publications. Over the past decades, numerous scientific works have been devoted to the problem of counseling (S. Gladding, D. Woods, K. Kleppin, R. Kočiūnas, U. Rampillon, C. Rogers). The issue of professional training of future teachers has been studied by such scholars as A. Aleksyuk, H. Ball, S. Honcharenko, O. Dubaseniuk, I. Ziaziun, and N. Nychkalo.

The aim of the article is to investigate the specific features of pedagogical counseling and to formulate the author's own definition of this concept.

Presentation of the main material. Counseling is a widespread and extensively researched phenomenon in such fields as psychology, medicine, human resource management, and others. Educational

institutions provide various types of counseling, including psychological, socio-pedagogical, methodological, and other forms. However, pedagogical counseling remains relatively underexplored and is still largely unfamiliar in Ukraine. There is an evident shortage of publications and scholarly works devoted to this topic. Although many researchers study the issue of consultative support for teachers' innovative activities, pedagogical counseling remains largely spontaneous in nature, lacks technological and methodological structure, and is applied only on a limited scale.

Providing a clear and universally accepted definition of counseling is rather difficult.

The term consultation is commonly defined as:

1. advice or clarification provided by a specialist on a particular issue;
2. a form of instructional activity involving communication between a teacher (or lecturer) and students to expand their knowledge;
3. a discussion between specialists concerning a problem faced by a client;
4. an institution that provides specialized assistance on various issues, including medical or health-related services [3, p. 12].

In October 1997, the American Counseling Association (ACA) defined professional counseling as “the application of mental health, psychological, and human development principles through cognitive, affective, behavioral, or systemic interventions and strategies that address wellness, personal growth, career development, and pathology.” This definition includes a number of both explicit and implicit assumptions that are important for both counselors and clients to understand.

Conventionally, scholars' views on counseling may be divided into two groups:

- counseling as interaction;
- counseling as influence.

Most researchers consider counseling primarily in relation to psychotherapy and psychological correction. Pedagogical counseling, however, belongs to the category of innovative technologies designed to provide assistance to teachers and families in addressing educational and developmental issues affecting children.

S. Honcharenko defines educational consultation in the Pedagogical Dictionary as “advice or explanations provided by a teacher to pupils or students on any educational issue” [4, p. 176].

When describing the modern teacher, Western scholars emphasize the educator’s ability to serve as an advisor and consultant. German researchers K. Kleppin and W. Tünshoff argue that “the most significant competence of a professionally autonomous teacher is the ability to act as a consultant” [7, p. 116]. They further cite the important proposition that “the ability to function as a consultant is an integral component of teacher professionalism” [2, p. 305].

In the United States and several European countries, the term school counseling and guidance is widely used. The concept of guidance has a broader meaning than counseling, referring to “assistance in any difficult situation involving choice, decision-making, or adaptation to new circumstances,” as well as “the process of helping an individual gain self-knowledge and understanding of the surrounding world for the purpose of successful learning, career choice, and the development of personal abilities” [2].

The researcher also describes several professional roles within the American system of student support, including tutor, mentor, or class advisor (individual, group, or class tutor), psychologist, advisor, counselor or consultant, career guidance counselor, and others.

Unlike Ukraine, schools in the United States employ not only school psychologists and social workers but also school counselors. In addition to educational institutions, counselors play an important role in American summer camps, where positions include all-round/general counsellor, arts and crafts counsellor, land sports counsellor, outdoor skills counsellor, and others.

As a consultant, a teacher does not direct students or colleagues but rather accompanies and supports them throughout the educational process. This support should not be understood as simply providing assistance but as creating conditions that preserve the learner’s maximum freedom and responsibility in choosing solutions to developmental problems. The subject experiencing developmental challenges may be the child, parents, teachers, or the immediate social environment.

A teacher acting as a consultant does not solve the problem on behalf of the learner but instead creates conditions that enable the individual to make independent decisions and identify the most appropriate

and effective ways of resolving the issue. It is important to emphasize that the final decision always belongs to the learner. Unlike traditional forms of teaching, pedagogical support is more individualized, flexible, institution-specific, and continuous.

By pedagogical support of a child, we understand the creation of conditions that enable the child to make independent decisions and develop the ability to solve problems arising during the educational process effectively. The child independently makes choices and assumes full responsibility for them. If a class teacher or subject teacher lacks the expertise to address a particular issue, they should possess sufficient knowledge of specialized agencies and support centers capable of providing the necessary assistance.

According to D. Woods, teachers are generally more inclined to rely on “ready-made solutions” than to develop innovative approaches. Nevertheless, the author emphasizes that changes in traditional methods of teaching are becoming increasingly evident because they are demanded by contemporary educational realities [7].

Within the educational system, the teacher is, above all, an organizer of learning who successfully combines several professional roles:

- a psychotherapist, helping restore motivation for learning and professional development while reducing learners’ anxiety;

- an expert, possessing extensive knowledge of both educational content and professional practice;

- a consultant, capable of supporting self-directed learning, advanced professional development, research training, and the design of individual professional and personal development projects.

According to O. Z. Zahrebelna, working with parents has always been one of the most challenging and important aspects of a teacher’s professional responsibilities. A pedagogically competent class teacher should begin successful counseling precisely by establishing cooperation with parents. Since many parents lack sufficient psychological and pedagogical knowledge and often do not fully recognize their responsibility for their children’s upbringing, the consultant should serve both as a link between the school and the family and as an organizer of parents’ pedagogical education. By studying each family, its relationships, emotional climate, and communication patterns, the teacher gains a deeper understanding of students and is therefore better equipped to work with them. Securing parental support in the educational process remains a particularly difficult task under contemporary social conditions [5, p. 224].

Today, counseling should be viewed not merely as a means of providing one-time support for professional activities but as an effective mechanism for cultivating teachers' professional competence, designing and implementing individualized professional development trajectories, and serving as a continuous reflective framework for both the educational process as a whole and the activities of an individual teacher in particular.

Pedagogical counseling does not simply reproduce concepts already established in pedagogical theory. Rather, it represents a new perspective on educational support as a systematic technology for providing qualified assistance to teachers in the development, dissemination, and implementation of educational innovations, as well as to other participants in the educational process.

Based on an analysis of scholarly approaches to understanding the phenomenon of pedagogical counseling, we distinguish two interrelated components:

1. Moderator-consultant. A moderator-consultant is a specialist focused on facilitating and modernizing the process of professional development. Their primary task is to activate teachers' internal creative potential and, through the use of specialized moderation techniques, guide them toward recognizing their professional needs, resolving challenging situations, and identifying issues related to the professional development of individuals, groups, and the teaching staff as a whole.

2. Supervisor (professional consultant–expert). The role of a supervisor is more complex than that of a conventional consultant. In addition to providing consultative support, the supervisor facilitates in-depth correction and development of clients' professional attitudes and competencies throughout the supervision process. Furthermore, the supervisor serves as a consultant for other consultants, supporting their professional growth and enhancing the quality of their counseling practice.

During the process of pedagogical counseling, teachers' subjective professional experiences are activated, thereby strengthening their motivation for continuous professional development. Practical experience in pedagogical counseling makes it possible to classify counseling sessions according to various criteria, including their outcomes, objectives, types of tasks addressed, implementation mechanisms, duration, practical functions, degree of influence, number of participants involved, levels and spheres of management, organizational scope, and types of professional activity.

The outcome of consultative support is the development of a new level of teacher professionalism, in which educators become active participants in innovative educational practice. The formation of this new professionalism is characterized by an increasing reliance on research-based knowledge, as well as by the expansion and enhancement of project-based and research-oriented components within teachers' everyday professional activities.

Within this framework, the concept of professional development encompasses three distinct yet interconnected meanings that cannot be reduced to one another:

- an objective process through which a teacher progresses from the position of a qualified specialist to that of a reflective professional;
- a developmental activity, understood as a systematic set of methods and tools designed to achieve purposeful professional growth;
- a professional goal and value, reflecting the teacher's fundamental capacity to become and remain an autonomous subject of their own professional activity throughout the process of professional formation (professionogenesis) [3, p. 21].

To gain a deeper understanding of pedagogical counseling, it is appropriate to compare it with psychological counseling.

Pedagogical counseling is grounded in the theoretical foundations of the major schools of psychological counseling and psychotherapy. However, despite the apparent similarities in the approaches and methods employed by counselors, there are significant differences between counseling provided by psychologists, social workers, and teachers acting as educational consultants.

Pedagogical counseling differs from psychological counseling in the following respects:

1) *By content*: A teacher acting as a consultant does not intervene in an individual's psyche or private life. Instead, they focus exclusively on issues related to professional behavior and on resolving difficulties that arise within the educational process.

2) *By the objects of intervention and analysis*: Psychological assistance is provided to an ill person, patient, or client who experiences certain personal problems or psychological disorders. In contrast, the object of pedagogical counseling is a mentally healthy individual (e.g., a teacher, student, parents, school administration, etc.).

3) *By the provider of the service*: Pedagogical counseling may be delivered by a subject teacher who possesses sufficient qualifications and competence in pedagogy and psychology. Psychological

assistance, however, is provided by a professionally trained specialist with appropriate education, such as a psychotherapist, psychologist, psychiatrist, or social worker.

4) *By the methods and technologies used:* Pedagogical counseling involves analyzing a system of indicators that characterize an individual's educational or professional activities (teacher, student, or parents) and employs both individual and group forms of counseling, such as discussions, business games, and training sessions. Psychological counseling, in contrast, focuses on analyzing indicators that characterize the individual as a person and relies primarily on individual counseling formats. Pedagogical counseling also includes specific stages of the counseling process and an extended diagnostic phase, using methods such as observation, psychological testing, analysis of work products, and document review.

5) *By duration:* Psychological counseling is generally a relatively short-term process and usually does not exceed 15 sessions. Pedagogical counseling, on the other hand, may consist of a single consultation or continue for years, depending on the needs of the individual or educational institution.

6) *By the number of participants:* Psychological counseling typically involves two participants – the counselor and the client. In pedagogical counseling, however, the recipient may be either an individual or an entire group (e.g., a class, parents, a teaching staff, or the school administration). Moreover, the roles of counselor and counselee may change depending on the nature of the issues being addressed.

The fundamental distinction between the two forms of counseling lies in the nature of the relationship between the participants. Psychological counseling generally involves the counselor's professional influence on the client, whereas pedagogical counseling is based on partnership, with both parties collaboratively identifying and implementing solutions to educational or professional problems.

According to the Professional Standard for Teachers' Professional Development, three principal roles of the pedagogical consultant are distinguished according to the type of support provided:

Teacher-consultant (specialist). This consultant provides methodological support for specific changes in educational practice and focuses on organizing the professional development process. Their task is to activate teachers' creative potential and, through the application of moderation techniques, facilitate

awareness of their professional needs and opportunities for growth.

Teacher-consultant (professional). This consultant facilitates the implementation of innovative educational practices, assists in identifying effective solutions to professional challenges, and supports the professional development of individual teachers, groups, and educational teams as a whole.

Professional consultant–expert. This specialist evaluates the outcomes of professional activities, forecasts the future development of educational systems, and, through supervision techniques, facilitates the in-depth development and transformation of teachers' professional perspectives and competencies while also serving as a consultant for other consultants [3].

The purpose of pedagogical counseling for children is to provide assistance in self-discovery and understanding the surrounding world so that they can apply their knowledge and acquired experience to achieve academic success, make informed career choices, and develop their abilities. It also aims to provide preventive and timely support in addressing students' individual problems related to interpersonal communication, personal and career self-determination; to offer guidance that enables children to independently find solutions to their own problems; and to identify and monitor students who are at risk or exposed to adverse external influences.

The purpose of pedagogical counseling for teachers is to enhance their professional competence in research and experimental work, instructional methodology, and psychological and pedagogical practice. Teachers' professional development is directed toward strengthening their instructional design, organizational, communicative, motivational, and reflective competencies.

In the present study, pedagogical counseling is defined as a form of specially organized interaction between teachers and students, parents, and fellow educators aimed at:

- assisting children in developing self-awareness and understanding the surrounding world so that they can apply their knowledge and experience to successful learning, career choice, and personal development;
- providing guidance that enables students to independently identify effective solutions to their own problems;
- promoting teachers' professional growth and supporting the resolution of challenges arising in their professional practice;

- addressing problems and preventing mistakes in family upbringing;
- improving the educational attainment and moral development of learners [3].

Thus, pedagogical counseling constitutes an innovative educational technology designed to provide support for teachers, families, and children in addressing issues related to the teaching and learning process. It is a form of specially organized interaction among teachers, students, parents, and educators that seeks to:

- assist children in understanding themselves and the world around them in order to apply their knowledge and experience to successful learning, career choice, and personal development;
- provide recommendations that encourage children to independently solve their own problems;
- facilitate teachers' professional growth and support the resolution of professional challenges;

- address family-related educational problems and prevent parenting mistakes;

- eliminate learning difficulties while enhancing students' educational achievement and overall personal development.

Conclusions and prospects for further research. Despite the diversity of scholarly perspectives on this issue, no universally accepted definition of pedagogical counseling currently exists. The concept remains at an early stage of theoretical development. The scientific literature contains very limited discussion concerning the place of pedagogical counseling within the broader context of school development, its influence on the educational process, and the specific organizational features of counseling services for participants in the educational process. Further research is needed to clarify the principles, forms, methods, and practical implementation of pedagogical counseling.

BIBLIOGRAPHY:

1. Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied, Kriftel, Berlin: 1995. 354 S.
2. Bloom B. S., Broder L. Problem solving processes of college students. Supplementary Education Monograph. Chicago: University of Chicago Press, 1950.
3. Білошицька Т.Ю. Підготовка майбутніх учителів до педагогічного консультування суб'єктів навчально-виховної діяльності: дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2015. 294 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
5. Загребельна О. З досвіду організації роботи класного керівника сучасної школи. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип. LV. Ч. III. С. 221–226.
6. Педагогічна майстерність : [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. К. : Вища шк., 1997. 349 с.
7. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. Посіб. К.: вища шк., 2004. 679 с.

Biloshytska T. Yu.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 11.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Вишневська М. О.,

доцент,

доцент кафедри філології та перекладу

Київський національний університет технологій та дизайну;

аспірант відділу дидактики

Інститут педагогіки НАПН України

ЦІННІСНІ ПЕРЕДУМОВИ СУБ'ЄКТИВАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

VALUE ORIENTATIONS AS PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENT AGENCY IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF ECONOMICS STUDENTS

Статтю присвячено дослідженню ціннісних орієнтацій студентів економічних спеціальностей як передумов розвитку їхньої суб'єктності в процесі іншомовної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до автономного навчання, саморегуляції, відповідального прийняття рішень і безперервного професійного розвитку в умовах студентоцентризованої вищої освіти. Метою статті є виявлення домінантних термінальних та інструментальних цінностей студентів економічних спеціальностей і визначення їхнього потенціалу як ціннісних передумов суб'єктивації іншомовної підготовки. Теоретичною основою дослідження стали положення концепції цінностей М. Рокича та сучасні наукові підходи до розуміння професійної суб'єктності. Для досягнення поставленої мети використано методику «Діагностика ціннісних орієнтацій» М. Рокича. Емпіричну базу дослідження становили результати опитування 280 студентів економічних спеціальностей. На основі аналізу середніх рангових показників встановлено ієрархію термінальних та інструментальних цінностей респондентів, здійснено їх змістове групування та інтерпретацію в контексті суб'єктивації іншомовної підготовки. Встановлено, що серед термінальних цінностей домінують здоров'я, любов, матеріально забезпечене життя та цікава робота, тоді як серед інструментальних – відповідальність, незалежність, раціоналізм і самоконтроль. Виокремлено групи цінностей, пов'язаних із професійною самореалізацією, автономією, саморозвитком і особистим благополуччям, які можуть розглядатися як найбільш значущі ціннісні передумови розвитку суб'єктності студентів у процесі іншомовної підготовки. Обґрунтовано, що виявлені ціннісні орієнтації доцільно враховувати під час проектування дидактичних умов іншомовної підготовки, спрямованих на розвиток автономності, саморегуляції, професійної мотивації та активної суб'єктної позиції майбутніх фахівців економічного профілю.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, суб'єктивація, іншомовна підготовка, студенти економічних спеціальностей, методика М. Рокича, дидактичні умови, вища освіта.

The article explores the value orientations of economics students as preconditions for the development of student agency in foreign language training. The relevance of the study is determined by the growing need to prepare competitive professionals capable of autonomous learning, self-regulation, responsible decision-making, and continuous professional development within the framework of student-centered higher education. The study aims to identify the dominant terminal and instrumental value orientations of economics students and determine their potential as value-based preconditions for the development of student agency in foreign language training. The theoretical framework is based on M. Rokeach's theory of human values and contemporary approaches to understanding professional agency. The empirical study was conducted using M. Rokeach's Value Survey. The research sample comprised 280 economics students. Mean rank scores were calculated to establish the hierarchy of terminal and instrumental values, followed by their thematic grouping and interpretation in the context of student agency development. The findings indicate that health, love, financial security, and an interesting job are the most highly ranked terminal values, whereas responsibility, independence, rationality, and self-control occupy the leading positions among instrumental values. The analysis identified several groups of value orientations associated with professional self-realization, autonomy, self-development, and personal well-being, which may serve as key preconditions for fostering student agency in foreign language training. The study demonstrates that these value orientations constitute an important internal resource for developing students' autonomy, self-regulation, goal-setting, and active participation in the educational process. The findings may be used to design didactic conditions that promote student agency and enhance the effectiveness of foreign language training for future economists.

Key words: values, value orientations, student agency, foreign language training, economics students, Rokeach Value Survey, didactic conditions, higher education.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта орієнтована на підготовку фахівця, здатного не лише відтворювати набуті знання, а й виступати активним суб'єктом власного професійного та особистісного розвитку. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема суб'єктизації освітнього процесу, яка передбачає формування в здобувачів вищої освіти здатності до самостійного цілепокладання, прийняття відповідальних рішень, саморегуляції, рефлексії та усвідомленого конструювання власної освітньої траєкторії. У сучасних умовах студентоцентрованого навчання здобувачі вищої освіти розглядаються як автономні й відповідальні суб'єкти освітнього процесу, які цілеспрямовано організовують власну навчально-пізнавальну діяльність та усвідомлюють особисту відповідальність за її результати [4].

Особливого значення зазначена проблема набуває в процесі іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей. В умовах глобалізації та розширення міжнародних економічних зв'язків володіння іноземною мовою перетворюється на важливий чинник професійної конкурентоспроможності майбутніх економістів. Здатність ефективно використовувати іноземну мову в професійній діяльності дедалі більше пов'язується не лише з рівнем мовної підготовки, а й з активною суб'єктною позицією студента, його готовністю до самостійного навчання, професійного саморозвитку та відповідального ставлення до власної освіти.

Наукові дослідження засвідчують, що важливою передумовою розвитку суб'єктності є ціннісна сфера особистості. Відповідно до концепції М. Рокича, цінності являють собою стійкі переконання щодо бажаних способів поведінки або кінцевих станів існування, які виступають керівними принципами життєдіяльності людини [7, с. 5]. Учений підкреслював, що саме цінності визначають життєві пріоритети особистості та утворюють цілісну систему, яка впливає на її поведінку, рішення та довгострокові прагнення [7, с. 61]. У свою чергу, ціннісні орієнтації не лише формують мотивацію поведінки, а й визначають світогляд людини [2, с. 44].

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять наукові положення щодо взаємозв'язку цінностей і суб'єктності. Н. Арістова розглядає професійну суб'єктність як професійно інтегративну якість, що виявляється у сформованості переконання щодо власної готовності та здатності активно, самостійно, незалежно, творчо й автономно організовувати та розв'язувати професійні завдання [1, с. 16]. До структури

актуалізаційно-ціннісного компонента професійної суб'єктності дослідниця відносить ціннісні орієнтації, мотивацію досягнення успіху та розвивальний тип мислення [1, с. 16]. Водночас ціннісні орієнтації виконують функцію раціоналізації та регуляції поведінки людини [1, с. 17].

В. Ягупов наголошує, що ціннісно-мотиваційна сфера є стрижневою інтегративною сферою психіки фахівця та становить духовну підвалину його професійного світогляду, поведінки й професійного буття [Ягупов, 2022, с. 207]. Науковець підкреслює, що цінності формують суб'єктне ставлення особистості до себе як до професійного суб'єкта та визначають ціннісно-мотиваційну основу професійної суб'єктності [6, с. 208]. При цьому первинним у процесі становлення професійного суб'єкта є саме ціннісний аспект, тоді як мотиваційний і суб'єктний компоненти формуються на його основі [6, с. 212].

Отже, проблема виявлення ціннісних орієнтацій студентів економічних спеціальностей набуває особливої актуальності в контексті суб'єктизації іншомовної підготовки. Дослідження системи їхніх термінальних та інструментальних цінностей дає змогу визначити внутрішні чинники розвитку автономності, відповідальності, саморегуляції та професійного саморозвитку, які забезпечують формування активної суб'єктної позиції в процесі вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій особистості є предметом дослідження представників філософії, психології, педагогіки та соціології. Однією з найбільш відомих концепцій цінностей є теорія М. Рокича, який визначав цінність як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцевий стан існування є особисто чи соціально кращим порівняно з альтернативними варіантами [1, с. 5]. Науковець розглядав цінності як керівні принципи життєдіяльності людини та наголошував, що вони формують цілісну систему, яка визначає поведінку, життєві пріоритети й довгострокові прагнення особистості [1, с. 61].

У сучасних дослідженнях ціннісні орієнтації розглядаються як один із ключових чинників формування світогляду, мотивації та поведінки особистості. Так, В. Баранівський зазначає, що ціннісні орієнтації не лише визначають мотивацію індивідуальної поведінки, а й складають світогляд людини [2, с. 44]. На думку автора, формування ціннісних орієнтацій студентської молоді відбувається під впливом навчання та виховання,

а одним із завдань сучасної вищої освіти є розвиток соціальної активності, відповідальності, здатності до самоорганізації та вільного мислення [2, с. 44–45]. Водночас дослідник підкреслює значущість таких якостей, як ініціативність, відповідальність, мобільність та соціальна адаптивність, які набувають особливої ваги в умовах ринкової економіки [2, с. 48].

Проблема взаємозв'язку цінностей і професійного становлення особистості знайшла відображення у працях В. Ягупова. Учений розглядає ціннісно-мотиваційну сферу як стрижньову інтегративну сферу психіки фахівця, яка становить духовну підвалину його професійного світогляду, професійної поведінки та професійного буття [6, с. 207]. Особливого значення для нашого дослідження набуває положення про те, що саме цінності формують суб'єктне ставлення особистості до себе як професійного суб'єкта та визначають ціннісно-мотиваційну основу професійної суб'єктності [6, с. 208]. При цьому дослідник наголошує на первинності ціннісного компонента щодо мотиваційного та суб'єктного, підкреслюючи, що професійні цінності виступають основою становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності [6, с. 212–214].

Теоретичні засади взаємозв'язку цінностей і суб'єктності розроблено у працях Н. Арістової. Дослідниця визначає професійну суб'єктність як інтегративну професійно важливу якість особистості та фактор розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця [1, с. 15]. У структурі професійної суб'єктності авторка виокремлює актуалізаційно-ціннісний компонент, до складу якого входять ціннісні орієнтації, мотивація досягнення успіху та розвивальний тип мислення [1, с. 16]. На думку Н. Арістової, саме ціннісні орієнтації виконують функцію раціоналізації та регуляції поведінки людини, забезпечуючи усвідомлення себе професіоналом і здатність прогнозувати власну діяльність [1, с. 17]. Крім того, професійна суб'єктність безпосередньо пов'язується зі здатністю особистості до цілепокладання, прагненням до успіху, особистісного зростання та готовністю до змін [1, с. 16].

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням особливостей підготовки студентів економічних спеціальностей. Так, О. Песцова-Світалка розглядає студентоцентроване навчання як підхід, що передбачає активну навчальну й пізнавальну діяльність здобувачів освіти та зростання їхньої відповідальності за результати власного навчання [4]. Авторка

наголошує, що студенти стають суб'єктами освітнього процесу за умови цілеспрямованої організації та саморегуляції власної навчально-пізнавальної діяльності, усвідомлення особистої відповідальності за її результати та здатності самостійно визначати шляхи досягнення поставлених цілей [4]. Особливий інтерес становлять результати дослідження ціннісних орієнтацій студентів економічного профілю, відповідно до яких високий рівень професійної спрямованості пов'язаний із домінуванням цінностей пізнання нового та матеріального благополуччя, тоді як студенти з низькою професійною спрямованістю надають перевагу цінностям відпочинку, соціального статусу та зовнішнього визнання [4].

Мотиваційні аспекти іншомовної підготовки майбутніх економістів досліджувала О. Тинкалюк. Авторка доводить, що формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови є одним із ключових завдань підготовки студентів до професійного іншомовного спілкування [5, с. 170]. Особливого значення при цьому набувають мотиви професійного досягнення, комунікативно-ціннісні мотиви та мотиви самовдосконалення, які спонукають студентів до розвитку власних комунікативних здібностей і підготовки до майбутньої професійної взаємодії з іноземними партнерами [5, с. 171–172].

Доповнюють зазначені положення результати сучасних емпіричних досліджень ціннісної сфери студентської молоді. Так, Б. Ляшенко встановив, що серед сучасних студентів домінують цінності самовизначення та досягнення, тоді як традиційні й конформністі посідають менш значущі позиції [3, с. 1895]. Дослідник також виокремив фактор «самопросування», який характеризується орієнтацією на особисті успіхи, кар'єрні амбіції та самореалізацію [3, с. 1896], а також фактор «відкритість до змін», що поєднує цінності самовизначення, стимуляції та прагнення до новизни [3, с. 1897].

Аналіз наукових праць свідчить, що проблема цінностей, професійної суб'єктності, мотивації та студентоцентрованого навчання достатньо широко представлена в сучасних дослідженнях. Водночас питання ціннісних передумов суб'єктивної іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей залишається недостатньо вивченим. Зокрема, потребує подальшого дослідження система термінальних та інструментальних цінностей майбутніх економістів як внутрішня основа формування їхньої суб'єктної позиції в процесі вивчення іноземної мови.

Метою статті є виявлення домінантних термінальних та інструментальних цінностей студентів економічних спеціальностей та визначення їхнього потенціалу як ціннісних передумов суб'єктивації іншомовної підготовки.

Для досягнення поставленої мети передбачено: проаналізувати теоретичні підходи до розуміння цінностей і ціннісних орієнтацій у контексті професійної суб'єктності особистості; дослідити систему термінальних та інструментальних цінностей студентів економічних спеціальностей за методикою М. Рокича; здійснити інтерпретацію отриманих результатів крізь призму суб'єктивації іншомовної підготовки; визначити цінності, які можуть виступати внутрішніми чинниками розвитку автономності, відповідальності, саморегуляції, професійного саморозвитку та активної суб'єктної позиції студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці цінності розглядаються як один із базових чинників, що визначають спрямованість діяльності особистості, особливості її поведінки та характер взаємодії з навколишнім середовищем. Відповідно до концепції М. Рокича, цінність являє собою стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцевий стан існування є особисто чи соціально більш бажаним порівняно з альтернативними варіантами [7, с. 5]. На думку вченого, цінності утворюють цілісну систему, яка визначає життєві пріоритети людини та виступає керівним принципом її діяльності [7, с. 61].

Особливого значення ціннісна сфера набуває в контексті становлення професійної суб'єктності майбутнього фахівця. Як зазначає Н. Арістова, актуалізаційно-ціннісний компонент є базовим складником професійної суб'єктності та охоплює ціннісні орієнтації, мотивацію досягнення успіху й розвивальний тип мислення [1, с. 16]. Саме ціннісні орієнтації забезпечують регуляцію поведінки особистості, впливають на процес цілепокладання, професійного самовизначення та усвідомлення власної професійної перспективи [1, с. 17]. Аналогічної позиції дотримується В. Ягупов, який наголошує, що цінності формують суб'єктне ставлення особистості до себе як до професійного суб'єкта та визначають ціннісно-мотиваційну основу її професійної діяльності [6, с. 208].

З огляду на це особливий науковий інтерес становить вивчення ціннісних орієнтацій студентів економічних спеціальностей як потенційної основи їхньої суб'єктної позиції в процесі іншомовної підготовки. Для виявлення особливостей

ціннісної сфери студентів було проведено емпіричне дослідження із застосуванням методики «Діагностика ціннісних орієнтацій» М. Рокича, яка дає змогу визначити ієрархію термінальних та інструментальних цінностей особистості. Термінальні цінності характеризують бажані життєві цілі та кінцеві результати діяльності, тоді як інструментальні цінності відображають особистісні якості та способи поведінки, що забезпечують досягнення цих цілей [7].

Емпіричну базу дослідження становили результати опитування 280 студентів економічних спеціальностей. Опитування було проведено з метою виявлення особливостей їхніх ціннісних орієнтацій та визначення потенціалу цінностей як передумов суб'єктивації іншомовної підготовки. Віковий склад вибірки характеризувався переважанням студентів віком 18–20 років ($n = 172$; 61,4%). До групи 21–25 років належали 48 респондентів (17,1%). Частка студентів молодше 18 років становила 26 осіб (9,3%), тоді як 20 учасників опитування (7,1%) зазначили, що їхній вік перевищує 30 років. Респонденти віком 26–30 років становили 8 особи (2,9%). Шестеро учасників (2,1%) не побажали вказувати свій вік. Таким чином, вибірка була представлена переважно студентами традиційного студентського віку, що відповідає особливостям контингенту економічних спеціальностей закладів вищої освіти. Для узагальнення результатів було обчислено середні рангові показники кожної термінальної та інструментальної цінності, на підставі яких сформовано їхній загальний рейтинг. Результати дослідження термінальних цінностей студентів економічних спеціальностей наведено в таблиці 1.

Як свідчать дані таблиці 1, у структурі термінальних цінностей студентів економічних спеціальностей домінують цінності, пов'язані з особистим благополуччям, міжособистісними взаєминами та професійною самореалізацією. Найвищі позиції в рейтингу посіли здоров'я (5,97), любов (6,62), матеріально забезпечене життя (6,89), цікава робота (7,71) та щасливе сімейне життя (8,03).

Отримані результати свідчать про те, що для більшості респондентів пріоритетними є цілі, спрямовані на забезпечення особистої стабільності, психологічного благополуччя та майбутнього життєвого успіху. Подібна структура ціннісних орієнтацій загалом узгоджується з висновками сучасних досліджень студентської молоді, які фіксують високу значущість цінностей самовизначення, досягнення та особистісної самореалізації [3, с. 1895].

Таблиця 1
Рейтинг термінальних цінностей студентів економічних спеціальностей (n = 280)

Місце	Термінальна цінність	Середній ранг
1	Здоров'я	5,97
2	Любов	6,62
3	Матеріально забезпечене життя	6,89
4	Цікава робота	7,71
5	Щасливе сімейне життя	8,03
6	Наявність хороших і вірних друзів	8,10
7	Впевненість у собі	8,26
8	Продуктивне життя	8,33
9	Свобода	8,34
10	Життєва мудрість	8,37
11	Розвиток	8,48
12	Активне діяльне життя	8,62
13	Пізнання	9,14
14	Суспільне визнання	9,30
15	Розваги	9,79
16	Щастя інших	10,31
17	Творчість	10,60
18	Краса природи і мистецтва	10,71

Джерело: складено автором за результатами опитування студентів економічних спеціальностей (n = 280).

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять цінності, які можуть бути пов'язані з розвитком суб'єктності студентів у процесі іншомовної підготовки. До таких належать цікава робота, продуктивне життя, свобода, розвиток, пізнання та впевненість у собі. Важливо, що всі зазначені цінності розташовані у верхній половині рейтингу, що свідчить про наявність у студентів орієнтації на особистісне зростання, професійне становлення та самостійну реалізацію власного потенціалу.

Водночас цінності «розвиток» (8,48) та «пізнання» (9,14) не належать до групи безумовних пріоритетів. Це дає підстави припускати, що потреба у саморозвитку та пізнавальній діяльності притаманна студентам економічних спеціальностей, проте потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки й актуалізації в освітньому процесі.

Найнижчі позиції в рейтингу посіли цінності «краса природи і мистецтва» (10,71), «творчість» (10,60) та «щастя інших» (10,31). Це свідчить про переважання прагматичних і професійно орієнтованих життєвих установок над естетичними та альтруїстичними орієнтаціями. Подібна тенденція може бути пов'язана як зі специфікою професійної підготовки майбутніх економістів, так

і з сучасними соціально-економічними умовами, які актуалізують потребу в особистій стабільності, безпеці та професійному успіху.

Розглядаючи отримані результати крізь призму суб'єктизації іншомовної підготовки, варто зазначити, що більшість цінностей, які можуть виступати внутрішніми передумовами розвитку суб'єктності, посідають достатньо високі позиції в ієрархії життєвих пріоритетів студентів. Насамперед це стосується таких цінностей, як свобода (8,34), впевненість у собі (8,26), продуктивне життя (8,33), цікава робота (7,71), розвиток (8,48) та пізнання (9,14).

З позицій концепції професійної суб'єктності зазначені цінності створюють підґрунтя для формування автономності, саморегуляції, відповідальності за результати власної діяльності, готовності до цілепокладання та професійного саморозвитку. Н. Арістова наголошує, що важливими характеристиками суб'єктності є прагнення до успіху, особистісного зростання, здатність до постановки цілей і готовність до змін [1, с. 16]. У свою чергу, В. Ягупов підкреслює, що саме цінності визначають суб'єктне ставлення особистості до себе як до професійного суб'єкта та формують ціннісно-мотиваційну основу її діяльності [6, с. 208].

Водночас результати дослідження свідчать про те, що цінності саморозвитку й пізнання поступаються за значущістю цінностям особистого благополуччя та матеріальної забезпеченості. Це дає підстави припустити, що суб'єктивація іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей не може ґрунтуватися виключно на апеляції до загальноосвітніх або гуманістичних цілей навчання. Більш ефективним видається пов'язування іншомовної підготовки з тими цінностями, які вже мають високу особистісну значущість для студентів, зокрема професійною самореалізацією, кар'єрним зростанням, конкурентоспроможністю на ринку праці та досягненням життєвого успіху.

Таким чином, аналіз термінальних цінностей дає підстави стверджувати, що в системі життєвих пріоритетів студентів економічних спеціальностей уже наявні ціннісні орієнтири, які можуть виступати підґрунтям для розвитку суб'єктності в процесі іншомовної підготовки. Водночас реалізація цього потенціалу потребує цілеспрямованої педагогічної актуалізації цінностей саморозвитку, пізнання та професійного самовдосконалення в контексті вивчення іноземної мови.

Результати дослідження інструментальних цінностей студентів економічних спеціальностей наведено в таблиці 2.

Таблиця 2
Рейтинг інструментальних цінностей студентів
економічних спеціальностей (n = 280)

Місце	Інструментальна цінність	Середній ранг
1	Відповідальність	7,51
2	Незалежність	7,75
3	Раціоналізм	8,24
4	Самоконтроль	8,26
5	Старанність	8,37
6	Вихованість	8,41
7	Чесність	8,42
8	Сміливість у відстоюванні власної думки	8,49
9	Життєрадісність	8,57
10	Освіченість	8,68
11	Тверда воля	8,74
12	Акуратність	8,80
13	Ефективність у справах	9,37
14	Широта поглядів	9,39
15	Терпимість	9,90
16	Чуйність	10,31
17	Високі запити	10,34
18	Непримиренність до недоліків	11,19

Джерело: складено автором за результатами опитування студентів економічних спеціальностей (n = 280).

Для більш глибокого розуміння потенціалу ціннісних орієнтацій студентів економічних спеціальностей як передумов суб'єктивації іншомовної підготовки доцільно здійснити їх узагальнений аналіз за смисловими групами.

Першу групу становлять цінності особистісного благополуччя, до яких належать здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, наявність хороших і вірних друзів та впевненість у собі. Саме ця група посідає провідні позиції в системі життєвих пріоритетів респондентів. Отримані результати свідчать, що для студентів економічних спеціальностей першочергове значення мають психологічна стабільність, емоційне благополуччя та якість міжособистісних взаємин.

Другу групу утворюють цінності професійної самореалізації, серед яких матеріально забезпечене життя, цікава робота, продуктивне життя, відповідальність, старанність та ефективність у справах. Високі позиції зазначених цінностей свідчать про чітку орієнтацію студентів на професійний успіх, кар'єрне зростання та досягнення високих результатів у майбутній професійній діяльності. Саме ця група цінностей має особливе значення для іншомовної підготовки, оскільки створює можливості для актуалізації практичної цінності володіння іноземною мовою

як інструмента професійного розвитку та підвищення конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Важливе значення для дослідження мають також цінності автономії, до яких можна віднести свободу, незалежність, самоконтроль, тверду волю та сміливість у відстоюванні власної думки. Аналіз результатів показав, що всі зазначені цінності перебувають у верхній половині рейтингу як термінальних, так і інструментальних цінностей. Зокрема, свобода посіла 9 місце серед термінальних цінностей (8,34), незалежність – 2 місце серед інструментальних цінностей (7,75), самоконтроль – 4 місце (8,26), а сміливість у відстоюванні власної думки – 8 місце (8,49). Отримані результати свідчать про наявність у студентів потенціалу до самостійного прийняття рішень, відповідального вибору та саморегуляції власної діяльності.

Важливою характеристикою особистості як суб'єкта діяльності є автономність. Н. Арістова зазначає, що професійна суб'єктність передбачає готовність і здатність особистості активно, самостійно, незалежно та автономно організовувати власну діяльність [1, с. 16]. У контексті іншомовної підготовки зазначені цінності можуть виступати важливими передумовами розвитку автономного навчання, самостійного планування освітньої діяльності та усвідомленого вибору стратегій вивчення іноземної мови. Отримані результати узгоджуються з попередніми дослідженнями, які засвідчили, що суб'єктивація іншомовної підготовки передбачає активну участь студентів у виборі навчальних стратегій, самостійному визначенні цілей навчання та усвідомленій організації процесу вивчення іноземної мови [8, с. 83–84]. Крім того, встановлено, що можливість самостійно обирати стратегії навчання відповідно до власних потреб і навчальних уподобань позитивно впливає на ефективність оволодіння іноземною мовою та сприяє розвитку автономності студентів [8, с. 89–90].

Окрему групу становлять цінності саморозвитку, до яких належать розвиток, пізнання, освіченість та життєва мудрість. На відміну від цінностей особистого благополуччя та професійної самореалізації, вони займають переважно середні позиції в загальному рейтингу. Так, цінність «розвиток» посіла 11 місце (8,48), «пізнання» – 13 місце (9,14), «освіченість» – 10 місце серед інструментальних цінностей (8,68), а «життєва мудрість» – 10 місце серед термінальних цінностей (8,37). Такі результати свідчать, що прагнення

до саморозвитку та розширення власних знань присутнє в системі цінностей студентів, проте не належить до числа провідних життєвих пріоритетів. Водночас саме ця група цінностей має безпосередній зв'язок із процесом навчання та професійного становлення особистості. Тому одним із завдань іншомовної підготовки має бути цілеспрямована педагогічна актуалізація цінностей розвитку, пізнання та безперервного самовдосконалення через залучення студентів до професійно значущої іншомовної діяльності.

Найменш вираженою виявилася група соціальної взаємодії, до якої можна віднести цінності щастя інших, чуйності, терпимості та широти поглядів. Більшість із них займають нижню частину рейтингу, поступаючись цінностям особистої ефективності та професійного успіху. Зокрема, «щастя інших» посідає 16 місце серед термінальних цінностей (10,31), «чуйність» – 16 місце серед інструментальних цінностей (10,31), а «терпимість» – 15 місце (9,90).

Отримані результати дають підстави стверджувати, що в системі ціннісних орієнтацій студентів економічних спеціальностей переважають особистісно та професійно орієнтовані цілі над соціально-альтруїстичними. Водночас в умовах сучасного глобалізованого світу ефективна професійна діяльність економіста передбачає здатність до співпраці, міжкультурної комунікації, толерантності та конструктивної взаємодії з представниками різних соціальних і професійних груп. У зв'язку з цим розвиток соціально орієнтованих цінностей також може розглядатися як один із перспективних напрямів удосконалення іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей.

Загалом результати дослідження свідчать, що система ціннісних орієнтацій студентів економічних спеціальностей характеризується поєднанням прагнення до особистого благополуччя, професійної самореалізації та автономності. При цьому значна частина цінностей, які лежать в основі суб'єктності особистості, займає високі позиції в загальній ієрархії цінностей респондентів. Це дає змогу розглядати їх як важливі ціннісні передумови суб'єктизації іншомовної підготовки та формування активної суб'єктної позиції студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Отже, результати емпіричного дослідження уможливають твердження про те, що ціннісна структура студентів економічних спеціальностей характеризується домінуванням цінностей особистого благополуччя, професійної самореалізації,

відповідальності та автономності. Водночас цінності розвитку, пізнання та освіченості хоча й не належать до числа безумовних пріоритетів, однак посідають достатньо вагоме місце в системі життєвих орієнтирів респондентів. Це свідчить про наявність у студентів внутрішнього потенціалу для розвитку суб'єктності в процесі іншомовної підготовки.

Отримані результати дають підстави розглядати свободу, незалежність, відповідальність, самоконтроль, старанність, розвиток, пізнання та професійну самореалізацію як ключові ціннісні передумови суб'єктизації іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей. Водночас результати дослідження підтверджують доцільність педагогічної актуалізації зазначених цінностей у процесі вивчення іноземної мови шляхом посилення професійної спрямованості навчання, розвитку автономності студентів та створення умов для їхньої активної освітньої діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати дослідження надали можливість встановити особливості ціннісних орієнтацій студентів економічних спеціальностей та визначити їхній потенціал як ціннісних передумов суб'єктизації іншомовної підготовки. Аналіз термінальних цінностей засвідчив домінування цінностей особистого благополуччя, міжособистісних взаємин і професійної самореалізації, серед яких найвищі позиції посіли здоров'я, любов, матеріально забезпечене життя та цікава робота. Це свідчить про прагнення студентів до життєвої стабільності, професійного успіху та особистісного благополуччя.

Дослідження інструментальних цінностей показало переважання якостей, пов'язаних із відповідальністю, незалежністю, раціоналізмом, самоконтролем і старанністю. Отримані результати характеризують студентів економічних спеціальностей як орієнтованих на результативність діяльності, самостійність у прийнятті рішень та відповідальне ставлення до виконання поставлених завдань.

Узагальнений аналіз результатів дав змогу виокремити групи цінностей, що можуть розглядатися як найбільш значущі передумови суб'єктизації іншомовної підготовки. До них належать свобода, незалежність, відповідальність, самоконтроль, старанність, розвиток, пізнання, продуктивне життя та цікава робота. Саме ці цінності створюють підґрунтя для розвитку автономності, саморегуляції, цілепокладання,

професійного самовдосконалення та активної суб'єктної позиції студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Водночас встановлено, що цінності саморозвитку та пізнання поступаються за значущістю цінностям особистого благополуччя й матеріальної забезпеченості, а соціально орієнтовані та альтруїстичні цінності займають нижчі позиції в загальній ієрархії цінностей респондентів. Це свідчить про необхідність цілеспрямованої педагогічної актуалізації цінностей розвитку, пізнання, співпраці та міжкультурної взаємодії в процесі іншомовної підготовки майбутніх економістів.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що суб'єктно-ціннісна основа

іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей уже існує, проте має переважно прагматичний і професійно орієнтований характер. За цих умов важливим завданням викладача є педагогічна актуалізація наявних ціннісних орієнтацій та їх перенесення у сферу іншомовної підготовки як чинника професійного й особистісного розвитку студентів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями студентів економічних спеціальностей та рівнем сформованості їхньої суб'єктності, а також у розробленні й експериментальній перевірці педагогічних технологій актуалізації цінностей, що сприяють суб'єктивізації іншомовної підготовки у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Арістова Н. Актуалізаційно-ціннісний компонент професійної суб'єктності майбутніх філологів. Молодь і ринок, 2018. № 4(159). С. 15–21. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.131337>.
2. Баранівський В. Ф. Ціннісні орієнтації студентської молоді та їх роль в консолідації українського суспільства. Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди «Філософія». Вип. (43). 2019. С. 39–52.
3. Ляшенко Б. Ю. Порівняльний аналіз рис особистості та ціннісних орієнтацій студентів: Результати за 16-факторним опитувальником Кеттелла та методикою Шварца. Наукові інновації та передові технології. Вип. 1(53). 2026. С. 1890–1900.
4. Песцова-Світалка О. Роль студентоцентрованого навчання в системі підготовки фахівців економічних спеціальностей. Економіка та суспільство. Вип. (34). 2021.
5. Тинкалюк О. В. Види мотивів у студентів економічних спеціальностей під час вивчення іноземної мови професійного спрямування. Педагогічна освіта: теорія і практика. Вип. 17(2). 2014. С. 170–175.
6. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. Вісник Національного університету оборони України. 2022. С. 207–219.
7. Rokeach M. The nature of human values. New York : Free Press. 1973. 438 p.
8. Vyshnevskaya M. The influence of agency on the strategies of learning English vocabulary by students majoring in economics. Viae Educationis. *Studies of Education and Didactics*, 2024. 3(2). P. 83–90. URL: <https://doi.org/10.15804/ve.2024.02.10>.

Вишневецька М. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 05.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 01.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Візнюк В. В.,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри дошкільної педагогіки

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ІНТЕРАКТИВНІ ЗАСОБИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ФІНАНСОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

INTERACTIVE TRAINING TOOLS FOR PREPARING FUTURE EDUCATIONAL LEADERS FOR FINANCIAL MANAGEMENT

У статті досліджено і обґрунтовано ефективність застосування інтерактивних засобів навчання під час фахової підготовки майбутніх керівників закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів. Актуальність дослідження зумовлена сучасними соціально-економічними викликами, переходом закладів освіти до фінансової автономії та гострою потребою у керівниках нового покоління, здатних до проактивного і стратегічного мислення в умовах обмежених фінансових ресурсів. Автором визначено, що у формуванні фінансової компетентності майбутніх керівників закладів важливу роль відіграють інтерактивні засоби навчання, що здатні створити реалістичне професійне середовище, де магістранти мають можливість використовувати набуті теоретичні знання для побудови стратегій та вирішення реальних фінансових ситуацій. У науковій роботі деталізовано використання інтерактивних методів навчання у фаховій підготовці майбутніх керівників закладів освіти, а саме: метод «дискусій» для формування критичного мислення щодо фінансових процесів; метод «ділових ігор» для моделювання управлінських рішень у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу для побудови фінансових стратегій, що дозволяють посилити комунікаційні навички та лідерські якості; метод «мозкового штурму» для пошуку інноваційних шляхів залучення додаткових фінансових ресурсів; метод «кейс-стаді» для аналізу реальних фінансових ситуацій та алгоритмів нарахування виплат на оплату праці; метод «воркшопів» для опанування цифрових інструментів при складанні штатних розписів і кошторисів закладів освіти.

Висвітлена значущість застосування інтерактивних засобів, що підвищує ефективність магістерської підготовки, готуючи майбутніх керівників до менеджменту фінансових ресурсів, які здатні приймати обґрунтовані управлінські рішення, що є запорукою професійного успіху сучасного освітнього лідера.

Ключові слова: фінансова компетентність, управлінська компетентність, керівник закладу освіти, інтегративні засоби навчання, магістерська підготовка.

This article examines and substantiates the effectiveness of using interactive learning tools in the professional training of future educational leaders in financial resource management. The relevance of this study stems from current socioeconomic challenges, the transition of educational institutions to financial autonomy, and the urgent need for a new generation of leaders capable of proactive and strategic thinking under conditions of limited financial resources. The author has determined that interactive training tools play a significant role in developing the financial competence of future educational leaders, as they can create a realistic professional environment where master's students have the opportunity to apply their acquired theoretical knowledge to develop strategies and resolve real-world financial situations. This research details the use of interactive teaching methods in the professional training of future educational institution leaders, specifically: the "discussion" method for developing critical thinking regarding financial processes; the "business games" method for simulating management decisions in collaboration with all participants in the educational process to develop financial strategies that enhance planning and communication skills; the "brainstorming" method to identify innovative ways to attract additional financial resources; the "case study" method for analyzing real-world financial situations and algorithms for calculating payroll; the "workshop" method for mastering digital tools when preparing staffing plans and budgets for educational institutions.

The article highlights the importance of using interactive tools, which enhance the effectiveness of master's-level training by preparing future leaders to manage financial resources and make informed managerial decisions – a key to the professional success of a modern educational leader.

Key words: financial competence, managerial competence, educational leader, integrative training methods, master's degree program.

Постановка проблеми. Сучасна підготовка покоління, які здатні відповідально приймати магістрантів в сфері управління закладами освіти управлінські рішення, що базуються на проактив-спрямована на зростання керівників нового ному і стратегічному мисленні. Нині в освітній

сфері в Україні суттєво загострена потреба прогнозованості джерел фінансування та пошуку додаткових фінансових можливостей для закладів освіти. Відтак використання інтерактивних засобів навчання у процесі магістерської підготовки майбутніх керівників закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів є складовою формування управлінської компетентності.

Повсякденно сучасні керівники вирішують великі й маленькі задачі динамічного освітнього середовища в умовах цивільних викликів. Керівник закладу освіти – це фахівець із гнучким мисленням і сформованою управлінською компетентністю, складовою якої є фінансова обізнаність й здатність до ефективної діяльності в умовах фінансово-господарської автономії закладу освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Керівники закладів освіти зацікавлені у використанні знань з менеджменту і маркетингу в освіті, оскільки у своїй діяльності вони керують педагогічною системою, впливають на її розвиток, організовують і сприяють професійній діяльності працівників, вивчають попит на освітні послуги, забезпечують їх якість, вступають у фінансово-господарські відносини, сприяють дотриманню державних стандартів освіти, забезпечують конкурентоспроможність закладу на ринку освітніх послуг [6, с. 16].

Підготовка керівника закладу освіти досліджується у багатьох наукових розробках, так управлінська компетентність є предметом дослідження для О. Кравченко, Т. Постоян, Г. Лешенко, Г. Пухальської, Л. Пшеничної та ін., фінансова обізнаність як складова керівницької діяльності в закладах освіти досліджується в роботах О. Гнатюк, О. Гринь, К. Краус, Н. Краус, І. Хоменко та ін. Окремий напрям наукових розробок присвячений дослідженню використання інтерактивних технологій навчання В. Биков, О. Задоріна, М. Петренко, Л. Савченко, С. Сисоєва, Н. Шостаківська та ін. Автономне функціонування закладів освіти в сучасних нестабільних економічних умовах та можливість забезпечення сталого розвитку України у повоєнні часи має базуватись на якісній підготовці майбутніх керівників закладів освіти. Тому набуває актуальності запропоноване дослідження, яке спрямоване на практико-орієнтовний підхід та використання інтерактивних засобів у процесі підготовки майбутніх керівників закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів.

Мета статті. Обґрунтувати ефективність застосування інтерактивних засобів навчання у процесі підготовки майбутніх керівників

закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів.

Виклад основного матеріалу. Реалії сьогодення в освіті передбачають багатовекторну компетентність освітнього управління.

За дослідженням О. Кравченко управлінська компетентність менеджера освіти – це сукупність, знань, умінь та навичок, потрібних для ефективного керування закладом освіти, яка включає здатності з аналізу і стратегічного планування, приймати відповідальні рішення та мотивувати колектив, ефективно спілкуватися з усіма учасниками освітнього процесу, публічно виступати і вести переговори, планувати і координувати роботу, впроваджувати нові технології навчання та адаптуватися до змін [3].

Згідно думки Т. Постоян, «готовність до управлінської діяльності та здатність її здійснювати забезпечує формування таких загальних компетентностей як: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність генерувати нові ідеї (креативність); здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність працювати в команді; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети» [6, с. 80].

Погоджуємось із думкою О. Кравченко, що в динамічному середовищі сучасного освітнього простору, яке змінюється під впливом розвитку технологій, глобалізації, змін у ринку праці та суспільних трансформацій, менеджери освіти мають постійно оновлювати свої знання та навички, щоб бути здатними ефективно керувати та забезпечувати конкурентоспроможність закладів освіти [3].

Необхідно зазначити, що нині все частіше перспективні ідеї та освітні ініціативи досягають своїх цілей за умови достатніх джерел фінансування. І саме пошук додаткових джерел фінансування сприятиме стабільному розвитку таких освітніх ініціатив, тобто необхідно зазначити, що актуальності набуває готовність керівника закладу освіти до фандрайзингової діяльності. У дослідженні О. Гнатюк, К. Краус, Н. Краус, визначають, що «запровадження фандрайзингу у закладах освіти дозволить: окреслити заявку на створення дієвої системи акумулювання коштів (фандрайзинг як складова частинка фінансової стратегії закладу); створити інтерес до проєкту закладу освіти, його презентувати; знайти благодійну підтримку, зацікавленої громади щодо добровільної фінансової допомоги» [1, с. 7]. Відтак майбутній керівник закладу освіти має бути готовим не лише до управлінської

діяльності, а й активно брати участь у процесах залучення інвестиційних ресурсів.

У цьому контексті особливого значення набуває здатність майбутніх керівників до ефективного менеджменту фінансових ресурсів для можливості забезпечення стабільного функціонування освітніх закладів у змінних економічних умовах. Фінансова компетентність майбутніх керівників закладів освіти включає вміння аналізу й оцінки операційних фінансових процесів та здатність побудови фінансових стратегій діяльності закладів освіти.

О. Гринь зазначає, що «для розвитку фінансової компетентності майбутніх керівників закладів середньої освіти необхідно створити цілісну, інтегровану систему навчання, яка поєднує теоретичні знання з практичним досвідом, сприяє розвитку ключових управлінських навичок і забезпечує студентів необхідними інструментами для реалізації фінансових стратегій в умовах змінюваного освітнього середовища. Такий підхід дозволить сформувати освічених, компетентних та адаптивних лідерів, здатних ефективно управляти фінансами в освітніх закладах і забезпечувати їхній сталий розвиток у майбутньому» [2, с. 112].

Зазначимо, що дослідженням Т. Постоян модель формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів дошкільної освіти включає шість блоків: цільовий, організаційно-діагностичний, методологічний, змістовий, інструментальний та результативний. Інструментальний блок включає методи, методики та технології навчання, що дають можливість організовувати освітній процес і визначити цілі, зміст навчального матеріалу та відповідні форми, методи навчання (інформаційні, теоретичні, емпіричні, операційні, пошукові, методи самостійного навчання, індивідуалізації та інтеграції навчання) [6].

Використання інтерактивних методів у фаховій підготовці майбутніх керівників закладів освіти передбачає: виконання одночасно кількох завдань, розвиток комунікативних навичок, стратегічного мислення та розвиток здібності до самонавчання. У дослідженні Є. Подольської визначено, що сутність інтерактивного навчання полягає у тому, що освітній процес організований таким чином, що всі здобувачі освіти мають можливість вільно висловлювати свою думку, відстоювати власну позицію. Отже, майбутній фахівець стає повноцінним учасником процесу набуття знань, його досвід служить основним джерелом навчального пізнання [5].

Зазначимо, що інтерактивні засоби значно покращують якість освіти, сприяють набуттю

життєвих компетентностей та підготовці майбутніх керівників освіти до реальних викликів професійного життя. Такі засоби навчання сприяють активізації пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розвитку критичного мислення та творчих здібностей, формуванню комунікативних навичок та вміння працювати в команді, підвищенню мотивації та інтересу до навчання, а також покращенню запам'ятовування та розуміння навчального матеріалу [4].

З огляду на сучасні вимоги до управлінської компетентності керівника закладу освіти, стає необхідним використання у процесі магістерської підготовки інтерактивних методів навчання, які сприятимуть розвитку навичок управління фінансовими ресурсами, пошуку додаткових фінансових джерел, стратегічного планування та прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Узагальнюючи теоретичний матеріал та результати аналізу фінансової складової управлінської діяльності керівника, визначимо, що для формування фінансової компетентності майбутніх керівників закладів освіти необхідний комплексний підхід, який поєднуватиме теоретичну підготовку і проєктно-орієнтовне навчання із використанням реальних управлінських ситуацій. Важливу роль тут відіграють інтерактивні засоби навчання, що створюють реальне професійне середовище, де магістранти отримують можливість використовувати набуті теоретичні знання для побудови стратегій та вирішення реальних фінансових кейсів. Саме такі засоби є важливою частиною професійної підготовки освітніх менеджерів, що забезпечують не лише набуття фінансових навичок, але й лідерських та управлінських якостей фахівця.

Як відомо, до найпоширеніших методів інтерактивного навчання відносять проєктну діяльність, що дозволяє майбутнім фахівцям застосовувати знання на практиці, рольові ігри, що сприяють розвитку гнучкості та соціальних навичок, дискусії, що покращують вміння аргументувати свою позицію, кейс-методи, що спрямовані на розвиток аналітичного мислення, та використання цифрових технологій, таких як: вебіари, онлайн-дискусії та ігрові технології, що сприяють більшій залученості й активності здобувачів освіти. У процесі магістерської підготовки майбутніх керівників закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів доцільно використовувати багатовекторний набір інтерактивних засобів, що поєднує цифрові технології, командні практики та проєктну роботу.

Використання методу «дискусії» в підготовці майбутніх керівників закладів освіти під час практичних занять з дисциплін менеджменту

і фінансово-господарського спрямування дозволяє перевірити і узагальнити набуті знання та є інструментом додаткової мотивації магістрантів до самостійного поглибленого вивчення проблемних питань менеджменту фінансових ресурсів. Обговорення у групах (4–8 осіб) вимагає від учасників не лише ретельної підготовки до аргументації власних позицій, а й глибокого аналізу доводів опонентів для досягнення управлінського консенсусу. Необхідно зазначити, що під час дискусій також розвивається критичне мислення, комунікативні навички та здатність до роботи в команді, що є критично важливим для сучасного лідера освітнього середовища. Дискусійний формат дозволяє поєднати теоретичні засади загального менеджменту (планування, координація діяльності) з прикладними фінансовими процесами. Наприклад, доцільно застосовувати дискусії при опрацюванні інтегрованих тем щодо управління ресурсами та людським капіталом, запровадження фінансової автономії та стратегічного пошуку додаткових джерел фінансування, магістранти набувають навички приймати збалансовані рішення в умовах сучасних викликів.

Метод «ділові ігри» при підготовці майбутніх керівників закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів дозволяє максимально наблизити освітній процес до реальних управлінських викликів шляхом моделювання різних професійних ситуацій. Майбутні керівники виконують ролі за сценаріями, що поєднують загально-управлінські функції із конкретними фінансово-економічними розрахунками. Такі вправи, як «Засідання педколективу щодо прийняття рішення про автономію бухгалтерського обліку», «Обговорення результатів фінансового аудиту закладу», «Засідання місцевої громади щодо оптимізації мережі закладів освіти» дозволяють відпрацювати навички оперативного і стратегічного управління фінансовими ресурсами, взаємодії із органами місцевого самоврядування, батьківським комітетом і працівниками закладу освіти. Крім того, моделювання таких професійних ситуацій забезпечує усвідомлення майбутніми керівникам значення дотримання принципів фінансової дисципліни, підзвітності та прозорості фінансово-господарської діяльності закладів освіти.

У процесі підготовки майбутніх керівників закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів важливим є використання «мозкового штурму». Цей метод передбачає вільний обмін ідеями, де кожен учасник має можливість пропонувати та розвивати гіпотези вирішення управлінської ситуації без жодної критики майбутніх колег. Мозковий штурм сприяє внутрішній

мотивації магістрантів до аналізу і критичного мислення та навичок командної взаємодії для розв'язання фінансових питань. Такий підхід формує навички керівника-новатора, який здатний не лише відтворювати нормативну базу щодо діяльності закладу освіти, а й креативно здійснювати пошук додаткових джерел фінансування та ефективного управління ресурсами.

Впровадження методу «кейс-стаді» у магістерській підготовці керівників закладів освіти дозволяє інтегрувати в освітній процес розв'язання складних управлінських ситуацій пов'язаних із менеджментом фінансових ресурсів. У процесі опрацювання питань із фінансового забезпечення і кадрової політики, цей метод дозволяє майбутнім керівникам опанувати алгоритм розрахунків у питаннях тарифікації та нарахуванні заробітної плати з урахуванням сучасних законодавчих норм. Метод «кейс-стаді» допомагає майбутнім педагогам-лідерам здобути навички управління у реальних викликах з оптимізації витрат на персонал та раціонального використання матеріально-технічної бази закладу.

Метод «воркшоп» є ефективним інтерактивним засобом підготовки майбутніх керівників до менеджменту фінансових ресурсів, оскільки сприяє трансформації теоретичних знань у практичні навички щодо планування, розподілу та використання фінансових ресурсів. Наприклад, проведення воркшопу зі складання штатного розпису закладу, дозволяє студентам одночасно реалізувати загальні управлінські функції щодо організації кадрової політики та оволодіти механізмами нарахування заробітної плати й дотримання штатної дисципліни. Майбутні керівники аналізують потреби закладу, визначають посади, розраховують оклади, надбавки та доплати, заглиблюючись у структуру фондів оплати праці з урахуванням чинних нормативів. Такий підхід також дозволяє магістрантам отримати практичні цифрові навички (Excel-таблиці, розрахунки), додатково створюючи умови для формування стратегічного мислення, управління людським капіталом та командної взаємодії.

У цьому контексті особливо важливе значення набуває підвищення мотивації магістрантів до розв'язання реальних кейсів у менеджменті освіти, аналіз управлінських рішень та моделювання найпоширеніших професійних ситуацій. В. Сидоренко досліджуючи психолого-педагогічні засади професійного розвитку фахівців визначає, що ситуаційно-орієнтоване навчання сприяє розвитку управлінського мислення, рефлексії та професійної відповідальності [8, с. 17].

Таким чином, застосування інтерактивних засобів навчання є важливим складовим підготовки майбутніх керівників закладів освіти до менеджменту фінансових ресурсів. Застосування цих засобів підвищує ефективність магістерської підготовки, готуючи майбутніх керівників до менеджменту фінансових ресурсів, які здатні приймати обґрунтовані управлінські рішення, що є запорукою професійного успіху сучасного освітнього лідера.

Теоретичний аналіз та практичне дослідження використання інтегрованих засобів навчання дозволяють окреслити важливість набуття фінансової обізнаності як фундаменту управлінської компетентності та лідерства керівника закладу освіти. Зазначимо, що стабільність і ефективність діяльності освітньої установи та професійне зростання керівника залежить від сформованості управлінських компетенцій у процесі фахової підготовки керівників закладів освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати дослідження засвідчують,

що інтерактивні засоби навчання застосовані у процесі фахової підготовки майбутніх керівників закладів освіти до фінансового менеджменту, забезпечують підвищення мотивації магістрантів, активізацію пізнавальної діяльності та розвиток здатності до аналізу й ухвалення управлінських рішень. Використання таких інтерактивних методів, як дискусії, ділові ігри, мозковий штурм, кейс-стаді та воркшопи дозволяють створити умови для моделювання реальних професійних ситуацій, формує навички фінансового планування, стратегічного мислення та командної взаємодії.

Отже, застосування інтерактивних засобів у магістерській підготовці має не лише теоретичне, а й прикладне значення, оскільки сприяє формуванню фінансової компетентності як складової управлінської компетентності майбутнього керівника закладу освіти. Це підтверджує доцільність подальших досліджень ситуаційних і практико-орієнтованих форм навчання у фаховій підготовці освітніх менеджерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гнатюк О., Краус К., Краус Н. Управління фандрайзингом закладу освіти: розширення можливостей чи вимога часу? *Європейський науковий журнал Економічних та Фінансових інновацій*. 2023. № 1(11), С. 4–19. DOI: <https://doi.org/10.32750/2023-0101>.
2. Гринь О. Моделювання педагогічних умов для розвитку фінансової грамотності у майбутніх керівників закладів середньої освіти. *Проблеми хімії та сталого розвитку*. 2024. № 4. С. 106–117. DOI: <https://doi.org/10.32782/pcsd-2024-4-14>.
3. Кравченко О. Удосконалення управлінської компетентності менеджерів освіти як умова підвищення конкурентоспроможності закладу вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка*. 2024. № 19 (37). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-19\(37\)-15](https://doi.org/10.33296/2707-0255-19(37)-15).
4. Лях І., Савенков О., Чобаль В., Гладкий К. Використання інтерактивних методів навчання: шлях до ефективної освіти. *Актуальні проблеми економіки*. 2025. № 4 (286). С. 14–20. DOI: <https://doi.org/10.32752/1993-6788-2025-1-286-14-20>.
5. Подольська Є. Інтерактивні методи навчання: сутність і переваги. *Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»*. Видавництво НУА, 2018. Т. 24. С. 78–83.
6. Постоян Т. Моделювання процесу формування управлінських компетентностей майбутніх керівників закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2025. № 11 (243). С. 78–84. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.345348>.
7. Пшенична Л. Керівник навчального закладу : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 520 с.
8. Сидоренко В. Психолого-педагогічні основи професійного розвитку фахівців у системі відкритої післядипломної освіти : монографія. Київ : Атопол, 2018. 460 с.
9. Шостаківська Н. Формування управлінської компетентності засобами інтерактивних технологій – як ключовий фактор у професійному становленні майбутнього фахівця вузу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 357–370. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v18i3.92>.

Візнюк В. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Volovnyk V. Ye.,*Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor at the Department of Electrical Engineering and Weapon Systems
Military Academy***Maliar A. A.,***Master's Student at the Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines
Military Academy*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING DISTANCE LEARNING IN THE TRAINING OF MILITARY SPECIALISTS

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВІЙСЬКОВИХ ФАХІВЦІВ

The article examines the peculiarities of organizing distance learning within the training system of military specialists in Ukraine under the conditions of contemporary transformational processes and martial law. It substantiates the relevance of implementing distance technologies as a tool to ensure the continuity of the educational process and adaptation to digitalization standards. The essence of distance learning is defined as a complex pedagogical system based on the utilization of information and communication technologies, which entails interactive cooperation between the participants of the educational process. The advantages and limitations of the distance learning format compared to the traditional one are analyzed, specifically regarding flexibility, safety, and the provision of practical training. It is established that at the current stage, distance learning is not merely a temporary forced measure, but is becoming an integral and strategically important component of the overall training system for military specialists. The study proves that the fragmented implementation of individual online tools does not yield the desired result. Only a comprehensive, systemic approach to the organization of the educational process allows for maintaining the high quality of training for future officers amidst the total digitalization of society and the strict restrictions of the legal regime of martial law. A systemic set of pedagogical conditions, consisting of organizational, technological, and psychological determinants, is identified and substantiated. The effectiveness of the functioning of distance education is directly determined by the balanced and coherent interaction of these three basic dimensions – determinants.

The necessity of organizational and pedagogical adaptation of the educational process, which implies the transformation of the instructor's role and increasing the level of autonomy of higher education applicants, is substantiated. The expediency of blending distance and traditional learning formats to ensure the appropriate level of practical training is proven. Future research prospects are identified, relating to the improvement of methodologies for utilizing digital technologies and preparing instructors to operate in a distance environment.

Key words: distance learning, military education, professional training, military specialists, pedagogical conditions, determinants, digital technologies, blended learning, educational process.

У статті досліджено особливості організації дистанційного навчання у системі підготовки військових фахівців України в умовах сучасних трансформаційних процесів та воєнного стану. Обґрунтовано актуальність впровадження дистанційних технологій як інструменту забезпечення безперервності освітнього процесу та адаптації до стандартів цифровізації. Визначено сутність дистанційного навчання як складної педагогічної системи, що базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій та передбачає інтерактивну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Проаналізовано переваги та обмеження дистанційної форми навчання у порівнянні з традиційною, зокрема щодо гнучкості, безпеки та забезпечення практичної підготовки. Встановлено, що дистанційне навчання на сучасному етапі є не просто тимчасовим вимушеним заходом, а стає невід'ємним і стратегічно важливим компонентом загальної системи підготовки військових фахівців. Доведено, що фрагментарне впровадження окремих онлайн-інструментів не дає бажаного результату. Лише загальний системний підхід до організації освітнього процесу дозволяє підтримувати високу якість підготовки майбутніх офіцерів під час тотальної цифровізації суспільства та суворих обмежень правового режиму воєнного стану. Визначено й обґрунтовано системний комплекс педагогічних умов, які складаються з організаційних, технологічних та психологічних детермінант. Ефективність функціонування дистанційної форми освіти безпосередньо визначається збалансованою та чіткою взаємодією цих трьох базових вимірів – детермінант.

Обґрунтовано необхідність організаційно-педагогічної адаптації освітнього процесу, що передбачає трансформацію ролі викладача та підвищення рівня самостійності здобувачів освіти. Доведено доцільність поєднання дистанційної та традиційної форм навчання з метою забезпечення належного рівня практичної підготовки. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язані з удосконаленням методик використання цифрових технологій та підготовкою викладачів до роботи у дистанційному середовищі.

Ключові слова: дистанційне навчання, військова освіта, професійна підготовка, військові фахівці, педагогічні умови, детермінанти, цифрові технології, змішане навчання, освітній процес.

Problem Statement. The current stage of development of military education in Ukraine is characterized by the urgent need to rapidly adapt the educational process to the conditions of martial law, the digitalization of society, and integration into international standards, specifically NATO standards. Under these circumstances, the implementation of distance learning gains particular relevance as a tool to ensure the continuity of professional training for military specialists, as it enables the organization of education regardless of the location of higher education applicants and the level of security risks.

At the same time, the integration of distance technologies into military education is accompanied by a series of challenges. These are related to the limited capacity for practical skill development, an insufficient level of instructor preparedness for operating in a digital environment, and the lack of a systemic approach to the organization of the training process [16].

Consequently, the practical application of distance technologies in military education reveals a number of contradictions. On the one hand, distance learning provides flexibility, accessibility, and safety within the educational process—factors of critical importance under combat conditions. On the other hand, it is not always fully capable of ensuring the development of practical skills, which are pivotal to the professional performance of military personnel.

The absence of a cohesive model for organizing distance learning complicates the management of the educational environment and diminishes the quality of training for future specialists. This necessitates the search for effective pedagogical solutions that would allow for blending the advantages of distance and traditional education, as well as scientifically substantiated approaches to defining the pedagogical conditions that will ensure the efficacy of distance learning in military education.

Thus, the scientific and practical problem lies in the need for a theoretical substantiation and practical definition of a comprehensive set of conditions for the effective organization of distance learning within the military specialist training system, ensuring the development of their professional competencies in the face of contemporary challenges.

Analysis of Recent Research and Publications.

Under the conditions of wartime security challenges and the intensive digitalization of social institutions, distance learning serves as a fundamental mediator of educational continuity, ensuring its high mobility, architectural flexibility, and capacity for rapid adaptation. The challenges of implementing distance technologies, their efficacy, and the specific aspects of organizing the educational process have been actively investigated in recent years in numerous works by domestic and foreign scholars [1–18; 20–22].

Contemporary authors focus on various aspects of implementing distance learning, specifically regarding: the innovative nature of distance education [8, p. 47]; the psychological and pedagogical readiness of the subjects of the educational process for its implementation [4, p. 10; 17], including their insufficient experience in the field of information and computer technologies [11, pp. 99–100]; the problems and development trends of distance learning [13, pp. 170–172; 22, pp. 215–216]; its comparison with the traditional format in terms of advantages and risks [20, pp. 116–118]; primarily concerning the complexity of organising practical training in the absence of face-to-face interaction [19, pp. 60–62; 21, pp. 66–68] and limited access to information and specific types of weapons and military equipment [14, pp. 119–120]; the creation of electronic methodological support [1; 9, pp. 15–18; 10, p. 185; 21, pp. 66–68] and the population of the Moodle platform [5]; as well as the specific features of implementing distance learning in the training of specialists in particular fields [6, pp. 16–18; 18], the transition to a blended learning format [2, pp. 26–28; 3, pp. 60–63], among others.

However, despite the representative nature of the existing body of scientific literature, the specifics of integrating organizational, technological, and psychological determinants into a systemic complex of pedagogical conditions designed to ensure the effectiveness of distance learning within the military educational space remain theoretically without consolidation. The preservation of the invariance and high quality of cadets' practical training under remote access conditions requires particular theoretical, methodological, and applied re-evaluation, which

substantiates the expediency of conducting further scientific inquiry in this direction.

The purpose of the Article. The purpose of the article is to identify a comprehensive set of integrative pedagogical conditions – comprising organizational, technological, and psychological determinants – for the effective organization of distance learning within the military specialist training system, and to substantiate their role during the contemporary period of wartime challenges and educational digitalization.

Presentation of the Main Research Material.

The contemporary stage of development of military education in Ukraine is characterized by profound transformational processes driven by both global digitalization trends and internal challenges associated with martial law. Ensuring the continuity of the educational process, even under conditions threatening the lives and health of higher education applicants and instructors, has prompted the active implementation of the distance learning format within the training of military specialists.

Recent studies confirm that throughout 2022–2025, distance technologies became an integral component of the educational process within Ukrainian military educational institutions, driven by security factors and the necessity of adapting to NATO standards, which entail a high level of digital integration across educational systems [15; 22].

In order to conduct a more comprehensive analysis of the problems arising during the implementation of distance learning within the training of military specialists, it is expedient to systematize the primary difficulties and identify potential ways to overcome them. The generalization of these aspects allows for outlining the key challenges of contemporary educational practice and substantiating the directions for improving the organization of the training process.

Based on the analysis of primary sources [12; 22], the main challenges identified include a deficiency in practical training, low motivation, and technical difficulties. The primary causes of insufficient practice in the distance format are its inherent limitations regarding hands-on skill development, while the active utilisation of VR technologies, computer simulators, and interactive simulations is considered an effective solution. The main cause of low motivation among higher education applicants is the absence of continuous, direct oversight by the instructor; implementing interactive methods, gamification, and robust feedback systems into the educational process can be proposed as ways to enhance engagement. The causes of technical difficulties often stem from

a weak material and technical infrastructure or unstable connectivity among the elements of the educational system, which can be addressed through the development of cloud-oriented LMS platforms and the optimization of digital resources.

Based on the aforementioned points, it can be concluded that each challenge within distance education has a concrete practical solution. The implementation of virtual simulators addresses the deficiency in practical training, interactive formats of work increase engagement in learning, and the development of digital platforms overcomes technical difficulties. This demonstrates that with proper organization, distance learning can achieve maximum effectiveness. The proposed solutions allow for minimizing the negative consequences of the distance learning format and enhancing the quality of the educational process, specifically through the integration of innovative technologies, the improvement of teaching methodologies, and the development of the higher education applicants' motivation.

Under such circumstances, the vector of research focus is directed toward identifying those pedagogical conditions for organizing remote learning that serve as a guarantor of high-quality military personnel training and allow for maintaining an optimal balance between a foundational theoretical framework and applied operational tools.

In contemporary pedagogical science, distance learning is viewed as a complex, multi-level system for organizing the educational process. This system is based on the utilization of information and communication technologies and entails interactive cooperation between the instructor and the higher education applicant, regardless of their geographical location. Within military education, this format of learning acquires a specific significance, as it must accommodate the distinct features of the professional activities of military personnel, which are intrinsically linked to high levels of responsibility, risk, and the necessity for rapid decision-making.

Contemporary studies indicate that the effectiveness of distance learning largely depends on the level of integration of digital technologies into the educational process, as well as on the pedagogical system's capacity to adapt to new operational environments.

At the same time, as researchers note, the distance learning format cannot entirely substitute traditional training methodologies, particularly regarding practical exercises that necessitate physical presence and the development of skills under real or simulated combat conditions [19; 21].

The generalization of the characteristics of traditional and distance learning formats allows for a clearer definition of their respective advantages and limitations. This is of fundamental importance for constructing an effective educational model for the implementation of distance and blended learning.

To compare the formats of education within the training of military specialists based on the literature analysis [20], the following indicators were selected: spatial organization (classroom-based for the traditional format; network-based for the distance format); level of flexibility (limited for the traditional format; high for the distance format); training oversight (direct for the traditional format; mediated for the distance format); the practical component (comprehensive for the traditional format; partially limited for the distance format); and the safety indicator (context-dependent for the traditional format; elevated for the distance format).

Consequently, it can be concluded that while distance learning offers significant advantages in providing flexibility and safety, it requires additional pedagogical efforts to compensate for its limitations, primarily within practical training.

The functioning and practical implementation of remote learning models in the contemporary system of higher military education are based on the indivisible unity of three fundamental pillars: innovative pedagogical methods advanced digital technologies, and continuous psychological support. These elements cannot exist in isolation; collectively, they interact to form a cohesive, integrative ecosystem for the professional training of future personnel.

A particularly critical aspect under contemporary realities is the urgent necessity to ensure the absolute continuity of the didactic process. This continuity must be maintained even under severe constraints, such as the lack of direct access to the conventional material and technical infrastructure of educational institutions, the forced dispersal of the cadet body and faculty, or the direct deployment of higher education applicants and servicemen within combat zones.

In such a specific and extreme context, distance learning begins to perform an essential restorative function. It becomes a key instrument that stabilizes the educational system and uninterruptedly maintains the appropriate level of professional training and retraining for servicemen, practically neutralizing the impact of adverse external circumstances, security threats, and geographical factors. Owing to digital tools, education continues where and when traditional classroom instruction is physically impossible.

At the same time, this transition gives rise to a serious scientific and practical problem that requires immediate resolution. It lies in ensuring the appropriate quality of the practical training of cadets and officers (trainees) specifically. Since practical skills, tactical proficiency, and the ability to operate real equipment and weaponry are critically important in the military sphere for forming the overall professional competency profile of a specialist, purely theoretical online learning cannot be considered self-sufficient. This necessitates the search for new methodological solutions that will allow for effectively combining digital technologies with the execution of real-world actions in practice [3; 21].

The effectiveness of distance learning is determined by the active implementation of a comprehensive set of pedagogical conditions, which consist of interconnected and mutually reinforcing organizational, technological, and psychological determinants (prerequisites and means). The organizational and pedagogical determinants encompass the organization of the training process, teaching and upbringing methods and methodologies, and the professional development of instructors. The technological determinants entail the implementation of a Learning Management System (LMS) platform – primarily its most widely utilized version for educational institutions, the Moodle platform – modern communication tools, digital resources, and innovative interactive learning technologies. The psychological and pedagogical determinants encompass motivational aspects, the development of self-discipline, and stress resilience.

The systemic nature of the interaction among these determinants indicates that none of them can be examined in isolation, as only their integration ensures the achievement of a high level of training. An analysis of contemporary scientific approaches suggests that a key condition for the effectiveness of distance learning is the integration of a comprehensive set of pedagogical conditions into the overall system of professional training for military specialists.

The organizational and pedagogical adaptation of the educational process, which entails redefining the roles of both the instructor and the higher education applicant, is of paramount importance. Within a distance learning environment, the instructor acts as a facilitator of learning activities, stimulating cognitive engagement and providing constructive feedback. In turn, the higher education applicant must demonstrate a high level of autonomy, responsibility, and capacity for self-regulation.

The technological aspect of pedagogical conditions entails the utilization of modern digital platforms that ensure the interactivity of the learning process. A particularly prominent role is played by learning management systems, which allow for structuring training materials, conducting knowledge assessment, and facilitating communication among the participants of the educational process [7; 17].

A synthesis of the primary technological tools of distance learning in military education indicates that the functional purpose of Learning Management System (LMS) platforms, specifically the Moodle platform, is the organization of the training process, which yields a systemic effect; utilizing video conferencing during instruction provides an interactive effect; the functional purpose of incorporating simulation technologies (VR/AR) – virtual reality and augmented reality – is the modeling of scenarios with the educational effect of developing and honing practical skills in higher education applicants; and the purpose of employing electronic resources is the provision of open access to materials, which fosters an effect of self-education and self-development for future specialists. This confirms that the technological component is an indispensable part of the pedagogical conditions; however, its efficacy inherently depends on methodologically substantiated implementation.

The systematization of the obtained results indicates that the distance learning format is an integral element of the contemporary training system for military specialists, the effectiveness of which is determined by a systemic set of pedagogical conditions consisting of organizational, technological, and psychological determinants (means and prerequisites). Under the contemporary period of martial law, distance learning acquires particular significance, as it ensures the continuity of the educational process and enhances its adaptability to external challenges.

At the same time, the research findings indicate the necessity of combining distance and traditional learning, transitioning toward a blended (hybrid) learning approach. This shift allows for compensating for the limitations inherent in each modality, thereby ensuring an appropriate level of professional training.

Conclusions. As a result of the study, a comprehensive analysis was conducted, establishing that distance learning at the contemporary stage is not merely a temporary, forced measure, but is becoming an integral and strategically vital component of the overall training system for military specialists. It has been demonstrated that the fragmented implementation of individual online tools does not yield the desired outcomes. Only a holistic, systemic approach to organizing the educational process allows for maintaining a high quality of training for future officers amidst the total digitalization of society and the severe constraints imposed by the legal regime of martial law. A systemic complex of pedagogical conditions – comprising organizational, technological, and psychological determinants – has been identified and substantiated. The functional effectiveness of the distance learning format is directly determined by the balanced and well-defined interaction of these three core dimensions (determinants).

An analysis of the practical application of distance learning allowed for clearly delineating its key advantages (high organizational flexibility, continuous availability of training materials regardless of the cadets' location, and a significant increase in the physical safety of all participants in the educational process under wartime conditions). However, it also revealed distinct limitations, proving that the complete substitution of traditional classroom instruction with distance learning is impossible—particularly in military training, which is critically dependent on practical, tactical, and hands-on operational exercises. In light of this, the expediency of transitioning toward blended (hybrid) learning has been substantiated and recognized as optimal, as it allows for harmoniously combining the finest instruments of online platforms with the traditional development of practical skills during in-person sessions in classrooms or at training grounds.

Prospects for further research are directed toward the development of innovative methodologies for utilizing digital technologies, as well as the enhancement of instructor training systems for operating within distance and blended learning environments.

BIBLIOGRAPHY:

1. Army e-Learning Program. URL: https://tmd.texas.gov/Data/Sites/1/media/education/2018/sept/26sept/army-e-learning_free-credentialing-training_guides_test-prep.pdf
2. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local design's. San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2005. 32 p. URL: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf.
3. Elvin J. Fortuna. Learning at a Distance: The Potential and Perceptions of Distributed Learning. *Journal of Military Learning*. 2017. April. P. 52–65. URL: <https://www.armyupress.army.mil/Journals/Journal-of-Military-Learning/Journal-of-Military-Learning-Archives/April-2017-Edition/Learning-at-a-Distance>

4. Moebs S., Weibelzahl S. Outline of a Delphi Study, in Proceedings Technology Enhancing Learning. Crete, January 2006, P. 7-13. URL: https://www.researchgate.net/publication/221549868_Blended_Learning_Concept
5. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). URL: <https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>
6. Volovnyk V., Lebediev B. Training of future engineering and military specialists using elements of distance education. Проблеми впровадження дистанційного навчання в освітньому процесі вищих військових навчальних закладів та можливі шляхи їх вирішення. Київ.: Національний університет оборони України. 2024. С. 15–18. URL: <https://adlconf.nuou.org.ua/storage/history/cf452418f87713cad538958e5f5a36f1.pdf>
7. Впровадження систем управління навчанням (LMS) у практику підготовки військових фахівців: досвід, проблеми та перспективи / О. В. Свириденко та ін. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. 2023. Вип. 2 (47). С. 51–57.
8. Гаврилова В., Марчук А. Дистанційне навчання як інноваційний підхід в сучасній системі освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 185. С. 45–50.
9. Дернова М. Г., Мухіна Т. Трансформація професійної підготовки фахівців в умовах електронного навчання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців*. 2021. Вип. 59. С. 12–21.
10. Гнатик Д., Леонтьєва І. Організація освітнього процесу в умовах діджиталізації вищої школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 48, т. 1. С. 182–188.
11. Кива В., Баранова Т., Лучний В. Проблеми впровадження дистанційного навчання у вищому навчальному закладі. *Військова освіта: 36. наук. праць Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ.* 2023. № 2 (48). С. 97–107.
12. Кузьменко О. В., Ковальський В. В. Мотиваційні та технологічні виклики дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах та шляхи їх подолання. *Збірник наукових праць Військової академії*. 2023. Вип. 2 (19). С. 142–150.
13. Осадча К. П., Осадчий В. В. Стан та тенденції розвитку дистанційного навчання у вищій школі України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Т. 83, № 3. С. 165–183.
14. Особливості застосування дистанційного навчання у військовій освіті / К. В. Садовий та ін. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 2018. № 4. С. 119–127. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ZKhUPS_2018_4_19
15. Організація освітнього процесу у ВВНЗ України (2022–2024 рр.): безпековий та технологічний аспекти / О. М. Шамрай та ін. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2024. Вип. 1 (36). С. 89–98.
16. Про введення воєнного стану в Україні : Указ Президента України від 24 лют. 2022 р. № 64/2022. *Верховна Рада України : офіц. вебпортал*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/64/2022#Text>
17. Прохоренко К. В. Трансформація професійних ролей викладача вищого військового навчального закладу в умовах діджиталізації освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 134–139.
18. Психолого-педагогічна специфіка дистанційного навчання / М. Л. Смольсон, П. П. Дітюк, Д. С. Мещеряков, М. М. Назар. *Електронна бібліотека НАПН України*. 2021. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732457/>
19. Романюк В. П., Малюга О. В. Межі та можливості застосування дистанційних технологій при відпрацюванні практичної компоненти у військових закладах вищої освіти. *Чесць і закон*. 2023. № 1 (84). С. 58–64.
20. Ткаченко О. М. Компаративний аналіз традиційної та дистанційної форм навчання у вищій школі: переваги та ризики. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 45, т. 2. С. 115–121.
21. Цифрові симулятори та віртуальні тренажери як засіб компенсації практичної компоненти у дистанційному навчанні військовослужбовців / І. М. Кравченко та ін. *Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони*. 2024. № 1 (49). С. 63–71.
22. Шемчук В. А. Організаційно-педагогічні бар'єри впровадження дистанційних технологій у підготовку військових фахівців та методи їх нівелювання. *Військова освіта*. 2024. № 1 (49). С. 210–218.

Volovnyk V. Ye., Maliar A. A.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Ворона І. І.,*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов**Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я***Саварин Т. В.,***кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов**Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського
Міністерства охорони здоров'я*

РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВОГО ГУРТКА КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

THE ROLE OF THE STUDENT SCIENTIFIC CLUB OF THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES IN THE FORMATION OF RESEARCH SKILLS AMONG STUDENTS OF HIGHER MEDICAL EDUCATION

У статті розглянуто педагогічний потенціал студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов у формуванні навичок науково-дослідної роботи здобувачів вищої медичної освіти. Обґрунтовано актуальність раннього залучення майбутніх фахівців медичної галузі до дослідницької діяльності як важливої складової їхньої професійної підготовки. Розкрито значення студентського наукового гуртка як освітнього середовища, у якому здобувачі поступово набувають досвіду самостійного вибору проблеми, формулювання дослідницького питання, визначення мети й завдань, пошуку та аналізу наукових джерел, опрацювання термінологічного матеріалу, підготовки презентацій, написання тез, а також представлення результатів дослідження на студентських конференціях. Виокремлено два взаємопов'язані напрями роботи студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов: дослідження латинської медичної термінології та формування англійської й німецької медичної термінології. Вказано, що латинська мова є інструментом аналізу структури, походження, словотворення та семантики медичних термінів, сучасні іноземні мови забезпечують доступ до міжнародного наукового інформаційного простору, а дослідницька діяльність створює умови для практичного застосування набутих знань. Визначено важливу роль наукового керівника як консультанта, модератора та координатора дослідницької діяльності. Окреслено педагогічні умови ефективної організації діяльності гуртка, серед яких індивідуалізація дослідницьких завдань, наставництво, міждисциплінарність, поступове ускладнення завдань, залучення студентів до реальних наукових продуктів та академічна доброчесність. Зазначено, що систематична робота студентського наукового гуртка сприяє розвитку самостійності, критичного мислення, академічної доброчесності, наукової комунікації та мотивації до професійного й наукового зростання здобувачів вищої медичної освіти.

Ключові слова: студентський науковий гурток, здобувачі вищої медичної освіти, латинська мова, медична термінологія, іноземні мови, науково-дослідна діяльність.

The article examines the pedagogical potential of the student scientific club of the Department of Foreign Languages in developing research skills among students of higher medical education. The relevance of the early involvement of future medical professionals in research activity is substantiated as an important component of their professional training. The significance of the student scientific club as an educational environment is revealed, in which students gradually gain experience in independently selecting a problem, formulating a research question, defining aims and objectives, searching for and analyzing scientific sources, processing terminological material, preparing presentations, writing abstracts, and presenting research findings at student conferences. Two interrelated areas of work of the student scientific club of the Department of Foreign Languages are distinguished: the study of Latin medical terminology and the formation of English and German medical terminology. It is noted that Latin serves as a tool for analyzing the structure, origin, word formation, and semantics of medical terms, while modern foreign languages provide access to the international scientific information space, and research

activity creates conditions for the practical application of acquired knowledge. The important role of the academic supervisor as consultant, moderator, and coordinator of research activity is identified. Pedagogical conditions for the effective organization of the club's activities are outlined, including the individualization of research tasks, mentoring, interdisciplinarity, gradual increase in task complexity, involvement of students in real scientific outputs, and academic integrity. It is noted that the systematic work of the student scientific club contributes to the development of independence, critical thinking, academic integrity, scientific communication, and motivation for professional and scientific growth among students of higher medical education.

Key words: student scientific club, students of higher medical education, Latin language, medical terminology, foreign languages, research activity.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої медичної освіти вимагає від здобувачів не лише засвоїти значний обсяг професійних знань, а й володіти навичками дослідницької роботи, навчитися самостійно знаходити, критично оцінювати, інтерпретувати та застосовувати наукову інформацію. Динамічний розвиток медичної науки, постійне оновлення клінічних рекомендацій, поява нових методів діагностики та лікування зумовлюють необхідність підготовки спеціалістів, здатних до безперервного професійного навчання та опрацювання нової інформації. У цьому контексті науково-дослідницька діяльність майбутнього медика набуває особливого значення. Будь-який фахівець галузі охорони здоров'я (лікар, фармацевт, медична сестра, парамедик) у професійній діяльності повинен не лише використовувати готові знання, а й вміти працювати з новою інформацією, аналізувати результати наукових досліджень та аргументовано використовувати їх. Законодавство України також визначає наукову діяльність як важливий складник функціонування системи вищої освіти. Закон України «Про вищу освіту» серед основних завдань закладів вищої освіти передбачає провадження наукової діяльності, проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу [7].

Важливим засобом забезпечення системної науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти є студентські наукові гуртки, які створюють додатковий освітній простір для розвитку дослідницьких здібностей, пізнавальної активності та творчого потенціалу студентської молоді. Особливо важливим вважаємо залучення здобувачів вищої медичної освіти до роботи у таких гуртках уже з першого курсу, що допоможе створити умови для своєчасного виявлення та розвитку індивідуальних наукових здібностей, формування дослідницької мотивації, навичок пошуку й опрацювання інформації. Особливу роль у цьому процесі відіграє студентський науковий гурток кафедри іноземних мов, діяльність якого поєднує мовну, термінологічну

та дослідницьку підготовку майбутніх фахівців медичної сфери. Таке поєднання має особливу педагогічну цінність, оскільки латинська мова та медична термінологія забезпечують формування навичок аналізу структури, походження й семантики професійної лексики, а сучасні іноземні мови відкривають доступ до міжнародного наукового інформаційного простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації позааудиторної роботи з іноземних мов достатньо широко представлена в педагогічній та методичній літературі. Дослідники розглядають її мотиваційний потенціал у вивченні іноземної мови (В.Н. Шерстнікіна), особливості організації на різних етапах навчання (В.І. Шепелева, С.Н. Савіна), взаємозв'язок із навчальним процесом (Л.З. Якушина), а також питання підготовки викладача до її проведення (О.О. Загородня, В.М. Карпова). Окремий напрям становлять дослідження науково-дослідної діяльності здобувачів вищої медичної освіти. Так, Л.В. Новицька-Усенко та співавтори акцентують увагу на ролі наукових гуртків у підготовці майбутніх медичних фахівців до викликів сучасної медицини. М.І. Гаморак та Г.П. Гаморак розглядають значення науково-дослідницької роботи студентів-медиків у їхній професійній підготовці. Г.С. Короленко та співавтори досліджують вплив участі в наукових гуртках на мотивацію, психоемоційний стан і загальне благополуччя студентів. Безпосередньо проблематиці мовного гуртка присвячено дослідження О.В. Литовської, у якому розглянуто особливості роботи студентського наукового гуртка з латинської мови та медичної термінології в дистанційному форматі. Водночас недостатньо дослідженим залишається потенціал студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов, діяльність якого поєднує не лише вивчення латинської та сучасних іноземних мов, а й одночасно формування термінологічної, іншомовної, дослідницької та комунікативної компетентностей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов у формуванні навичок наукової

роботи здобувачів вищої медичної освіти та визначення педагогічних можливостей комплексного поєднання мовної, термінологічної, дослідницької й комунікативної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Студентський науковий гурток є важливою формою залучення здобувачів вищої освіти до науково-дослідної діяльності. Його робота спрямована на розвиток пізнавального інтересу, творчої активності, самостійності та формування базових дослідницьких умінь. Участь у гуртку дає здобувачам вищої освіти можливість самостійно працювати з науковими джерелами, аналізувати інформацію, формулювати власні висновки та представляти результати досліджень [2]. Важливе значення має й колективна взаємодія, що сприяє розвитку навичок наукової комунікації, дискусії та співпраці. Для викладача діяльність гуртка створює можливості своєчасно виявляти наукові інтереси й здібності здобувачів вищої освіти та допомогти їх розвивати.

Сформованість у здобувачів вищої освіти навичок науково-дослідної роботи є головною ціллю студентського наукового гуртка. Саме тому до основними видами діяльності гуртківців є пошук та аналіз наукової літератури; формулювання теми, проблеми та дослідницького питання; визначення мети й завдань дослідження; опрацювання термінологічного матеріалу; підготовка бібліографічного опису джерел; підготовка презентацій; написання тез та участь у конференціях; участь в олімпіадах; обговорення результатів досліджень у групі.

Особливістю діяльності студентського наукового гуртка є формування у здобувачів самостійності, навичок дослідницької роботи, адже, якщо на практичному занятті здобувач вищої освіти переважно виконує завдання, запропоноване викладачем, то в межах гуртка він може самостійно обрати проблему, сформулювати дослідницьке питання, здійснити пошук джерел, визначити матеріал, опрацювати інформацію, підготувати текст і презентувати отримані результати. Важливою педагогічною умовою є поступовість дій. На першому етапі здобувач вищої освіти навчається працювати з одним або кількома джерелами, потім він порівнює інформацію, виділяє спільне та відмінне, формулює проблему. І уже наступним кроком може бути підготовка презентації, написання тез конференції і, власне, виступ на студентській конференції.

Участь у студентському науковому гуртку сприяє підвищенню навчальної та дослідницької

мотивації, розвитку самостійності й прагнення до професійного зростання. Важливим результатом є також розширення професійної комунікації через взаємодію з викладачами, науковцями та іншими здобувачами. Систематична дослідницька діяльність допомагає здобувачам вищої освіти формувати навички пошуку й аналізу інформації, критичного мислення, наукового стилю та представлення власних результатів, що має особливе значення для професійної підготовки майбутніх фахівців медичної сфери [5]. Участь у науковому гуртку сприяє розвитку критичного мислення, уміння розглядати проблему з різних позицій та обґрунтовувати оптимальні шляхи її вирішення [1, с. 159]. Важливим результатом участі здобувачів вищої освіти у наукових гуртках є можливість оприлюднення результатів власних досліджень у тезах і наукових публікаціях. Така діяльність сприяє розвитку навичок наукової комунікації та набуттю першого досвіду професійної наукової діяльності [6, с. 403]. Під час підготовки наукового тексту здобувачі вищої освіти можуть виконувати міні-завдання: сформулювати тему дослідження; визначити ключові слова; написати анотацію; скласти вступ; знайти та виправити логічні помилки; переформулювати фрагмент без зміни змісту; правильно оформити посилання; підготувати висновки. Особливо важливо навчати здобувачів вищої освіти принципів академічної доброчесності. Під час роботи з джерелами вони повинні розуміти різницю між цитуванням, парафразуванням, узагальненням і плагіатом. Науковий гурток у цьому випадку може стати середовищем формування культури відповідального використання інформації.

Студентський науковий гурток при кафедрі іноземних мов Тернопільського національного медичного університету імені І.Я. Горбачевського (ТНМУ) функціонує від початку діяльності кафедри. На першому етапі його роботу очолював тодішній завідувач кафедри Микола Остапович Климчук, фахівець із класичних мов – латинської та давньогрецької. Саме під його керівництвом наукова діяльність гуртка була зорієнтована на дослідження латинської медичної термінології, що відповідало загальній тенденції медичного закладу вищої освіти поєднувати наукові дослідження різних кафедр із медичною проблематикою. Такий підхід відкрив можливості для поглибленого вивчення основних підсистем медичної термінології – анатомічної, фармацевтичної та клінічної. Саме тому від початку діяльності гуртка його наукова спрямованість визначалася

тісним взаємозв'язком класичних мов із професійною мовою медицини, що надалі стало основою для розширення його тематичних напрямів.

На сьогодні студентський науковий гурток кафедри іноземних мов ТНМУ є важливою формою організації науково-дослідної та мовної діяльності здобувачів вищої медичної освіти. Його робота спрямована на поглиблення знань із латинської та сучасних іноземних мов, розширення професійного термінологічного словника та поступове формування навичок науково-дослідної роботи. У гуртку беруть участь здобувачі 1–2 курсів медичного, стоматологічного та фармацевтичного факультетів. Зустріч гуртківців відбувається раз на 3–4 тижні та триває 2–2,5 годин. Особливістю гуртка є поєднання мовної і наукової підготовки, що реалізується у двох взаємопов'язаних напрямках: дослідженні латинської медичної термінології та формуванні англійської й німецької медичної термінології.

Перший напрям передбачає дослідження походження, структури, словотворення та семантики латинських і греко-латинських термінів, а також їх функціонування в сучасній медичній термінології. Латинська мова, яка для майбутнього медика має професійне призначення, посідає особливе місце у роботі гуртка. Основна увага повинна зосереджуватися на термінологічному потенціалі латинської мови, граматичних моделях медичних термінів, словотвірних елементах, правилах перекладу та використанні латинської термінології в професійній сфері [3; 4]. Здобувачі вищої освіти можуть досліджувати етимологію анатомічних і клінічних термінів, особливості епонімів, синонімічні та квазісинонімічні відношення, латинські аббревіатури, роль грецьких терміноелементів у формуванні медичної лексики. Такий підхід дає можливість розглядати латинську мову не лише як навчальну дисципліну, а як основу для розуміння закономірностей формування та функціонування медичної термінології.

Другий напрям діяльності гуртка пов'язаний із формуванням англійської та німецької медичної термінології. Робота в цьому напрямі передбачає опрацювання професійної лексики, аналіз іншомовних термінів і терміноелементів, зіставлення термінологічних одиниць різних мов та роботу з іншомовними фаховими джерелами. Особливого значення набуває встановлення взаємозв'язків між латинськими, англійськими та німецькими термінами, що сприяє усвідомленню засвоєнню професійної лексики та розвитку

навичок роботи з міжнародною медичною термінологією.

Особливою перевагою гуртка кафедри іноземних мов ТНМУ є можливість реалізації міждисциплінарного підходу. Медична термінологія не існує ізольовано від інших дисциплін. Вона пов'язана з анатомією, гістологією, фізіологією, фармакологією, патологією, клінічними дисциплінами, тому дослідницька тема з латинської мови та медичної термінології може природно переходити в площину професійної медицини. Наприклад, здобувачі можуть досліджувати греко-латинські терміноелементи в анатомічній термінології; походження назв лікарських рослин; латинські назви лікарських засобів; термінологію певної медичної спеціальності; терміни-епоніми; метафоричні моделі медичної термінології; особливості перекладу медичних термінів англійською мовою; функціонування латинських термінів у сучасній англомовній медичній літературі. Робота над такими темами дозволяє здобувачу вищої освіти побачити взаємозв'язок мовних дисциплін з майбутньою професією.

Засідання гуртка проводяться систематично та передбачають поєднання теоретичного матеріалу, студентських наукових повідомлень, обговорення й дискусій. Під керівництвом викладача здобувачі вищої освіти визначають тему дослідження, формулюють його мету та завдання, здійснюють пошук і добір наукових джерел, аналізують матеріал, готують доповіді та презентації. Тому особливістю студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов ТНМУ є те, що його робота не обмежується лише мовною тематикою. Латинська мова дає здобувачу вищої освіти інструмент аналізу медичної термінології, англійська – доступ до міжнародного наукового дискурсу, а дослідницька діяльність – можливість використовувати обидва інструменти для створення власного наукового продукту.

Важливою складовою роботи гуртка є поступове залучення здобувачів вищої освіти до самостійної наукової діяльності. Здобувачі мають можливість не лише презентувати результати власних розвідок під час засідань, а й брати участь у студентських конференціях, наукових форумах та олімпіадах. Найбільш підготовлені роботи можуть бути представлені у вигляді тез і наукових статей. Логічна послідовність дій під час дослідницької діяльності здобувачів на гуртку (вибір теми → пошук та аналіз джерел → підготовка дослідження → презентація результатів → участь у науковому заході → публікація)

забезпечує поступове формування цілісного досвіду наукової роботи. Важливо також врахувати, що участь у гуртку не повинна перетворюватися на додаткове механічне навантаження. Дослідницька діяльність буде продуктивною лише за умови чіткої організації, посиленості завдань та якісного наставництва. Значну роль у цьому процесі відіграє науковий керівник гуртка, який консультує здобувачів вищої освіти на всіх етапах дослідження, допомагає визначити перспективний напрям, сформулювати проблему та завдання, підібрати джерела й методи дослідження, а також удосконалити форму представлення результатів. Він стає консультантом, наставником, модератором та координатором дослідницької діяльності. Наставництво має передбачати не виконання роботи замість здобувача, а створення умов для його самостійного діяльності. Керівником студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов упродовж багатьох років є співавтор цієї статті. Водночас засідання гуртка по черзі проводять викладачі кафедри, що дає змогу здобувачам освіти ознайомлюватися з різними науковими підходами та дослідницькими методами, набувати досвіду роботи з різними науковцями й у перспективі свідомо обирати не лише напрям і тему власного дослідження, а й його наукового керівника.

Практична результативність діяльності гуртка виявляється у залученні здобувачів до конференцій, олімпіад та підготовки наукових публікацій. Зокрема, наші здобувачі вищої освіти щорічно представляють результати своїх досліджень на студентських наукових форумах, зокрема на конгресі студентів та молодих учених «Майбутнє за наукою», організованого ТНМУ, а також на студентській конференції «Ars studendi terminologiae medicinali: лінгвокультурологічний

та лінгводидактичний аспекти вивчення латинської мови та медичної термінології», яку організовує кафедра латинської мови та медичної термінології Харківського національного медичного університету. Участь у таких заходах створює для здобувачів ситуацію реального наукового спілкування, формує досвід публічного представлення результатів і сприяє підвищенню мотивації до подальшої дослідницької діяльності.

Таким чином, діяльність студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов ТНМУ виходить за межі традиційної позааудиторної роботи з вивчення мов. Поєднання дослідження латинської медичної термінології з формуванням англійської та німецької професійної лексики створює умови для міжмовного зіставлення, поглибленого опрацювання медичної термінології та роботи з іншомовними науковими джерелами. Водночас систематична участь у дослідницькій, конференційній, конкурсній та публікаційній діяльності забезпечує поступове формування в здобувачів основних навичок наукової роботи (Табл. 1).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає підстави розглядати студентський науковий гурток кафедри іноземних мов як ефективне педагогічне середовище для поетапного формування навичок науково-дослідної роботи здобувачів вищої медичної освіти. Його діяльність не обмежується поглибленням мовних знань, а забезпечує комплексний розвиток дослідницької, термінологічної, іншомовної та комунікативної компетентностей. Завдання гуртківцям поступово ускладнюються – від опрацювання окремих наукових джерел до самостійного формулювання проблеми, підготовки дослідження, його презентації, участі в наукових заходах і публікації результатів, що

Таблиця 1

Основні напрямки та види діяльності студентського наукового гуртка кафедри іноземних мов

Напрямок	Основні види діяльності	Результат
Латинська медична термінологія	етимологічний, словотвірний, семантичний аналіз термінів; дослідження греко-латинських терміноелементів	поглиблення термінологічних знань
Англійська медична термінологія	опрацювання фахової лексики та іншомовних джерел; аналіз терміноелементів	формування професійної англомовної компетентності
Німецька медична термінологія	засвоєння професійної лексики; зіставлення термінів	формування професійної німецькомовної компетентності
Науково-дослідна робота	пошук джерел, аналіз матеріалу, підготовка доповідей і статей	формування дослідницьких навичок
Наукова комунікація	конференції, форуми, олімпіади, презентації	уміння представляти результати дослідження

забезпечує набуття цілісного досвіду наукової діяльності. Важливою особливістю гуртка кафедри іноземних мов ТНМУ є поєднання дослідження латинської медичної термінології з вивченням англійської та німецької професійної лексики. Це дає змогу здійснювати міжмовне зіставлення, поглиблювати розуміння закономірностей формування медичної термінології та формувати навички роботи з іншомовними науковими джерелами. Особливого значення набуває наставницька діяльність викладача, яка має бути спрямована не на виконання дослідницької роботи замість

здобувача, а на створення умов для його самостійної діяльності. Таким чином, студентський науковий гурток кафедри іноземних мов може розглядатися як важливий компонент професійної підготовки майбутнього медичного фахівця, що поєднує мовну освіту, термінологічну підготовку та дослідницьку діяльність. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні й апробації конкретних методичних моделей і завдань для поетапного формування дослідницьких умінь здобувачів вищої медичної освіти в межах роботи студентського наукового гуртка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гаморак М.І., Гаморак Г.П. Роль науково-дослідницької роботи студентів-медиків у підготовці майбутніх медичних спеціалістів. Перспективи розвитку науки, освіти і технологій в контексті євроінтеграції: зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф. (м. Кропивницький, 12 жовтня 2022 р.). Кропивницький : ЦФЕНД, 2022. С. 33–34. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/bitstreams/4a09db96-09a8-44c7-9595-f1d8b490c17c/download>
2. Короленко Г.С., Пісоцька Л.А., Алексеєнко О.А., Шинкаренко Т.В., Савченко О.А. Студентський науковий гурток кафедри – досвід і перспектива з урахуванням особливостей психо-емоційного стану здобувачів. *Morphologia = Морфологія*. 2022. № 16 (3). С. 162–165. DOI: <https://doi.org/10.26641/1997-9665.2022.3.162-165>
3. Литовська О.В. Досвід організації студентського гуртка з латинської мови та медичної термінології у медичному ЗВО. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи*: зб. статей V Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 2020 р.). Полтава: «Астрая». 2020. С. 254–259.
4. Литовська О.В. Студентський науковий гурток з латинської мови у медичному ЗВО: особливості роботи в дистанційному форматі. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 22–24 листопада 2023 р.). Полтава. 2024. С. 238–241.
5. Нагачевська С.А., Левицька А.І., Самойленко Т.О., Нетребчук Л.М. Роль наукових гуртків у підготовці студентів медичного університету: досвід та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 1(68). С. 188–193. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.37>
6. Новицька-Усенко Л.В., Царьов О.В., Кобеляцький Ю.Ю., Усенко О.О. Виклики XXI століття та роль наукового студентського гуртка у підготовці відповідних часу фахівців-медиків. *Медицина невідкладних станів*. 2022. №18(7). С. 34–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.22141/2224-0586.18.7.2022.1529>
7. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Ворона І. І., Саварин Т. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 05.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



ORCID ID: 0000-0002-5423-8327

ORCID ID: 0000-0001-7271-6364

ORCID ID: 0000-0001-6683-5922

Yelahina N. I.,

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

I. Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine

Kitura H. Ya.,

PhD in Philology,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

I. Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine

Prokop I. A.,

PhD in Pedagogy,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

I. Horbachevsky Ternopil National Medical University of the Ministry of Health of Ukraine

DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF MEDICAL STUDENTS THROUGH ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: A THEORETICAL FRAMEWORK

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ

This article examines the theoretical foundations of developing the sociocultural competence of medical students through English for Specific Purposes as a key component of contemporary competency-based medical education. The relevance of the study is determined by the globalization of healthcare systems, the expansion of international professional collaboration, increasing academic mobility, and the growing need to prepare healthcare professionals capable of effective intercultural communication in diverse clinical settings. The study aims to provide a theoretical justification for the content, structure, and psychological and pedagogical foundations of developing sociocultural competence of medical students through English for Specific Purposes. The research employs methods of theoretical analysis, comparison, synthesis, systematization, and interpretation of contemporary Ukrainian and international scholarly literature on foreign language professional education, intercultural communication, English for Specific Purposes, and medical education. The article analyses contemporary approaches to defining sociocultural competence and demonstrates its integrative nature as a fundamental component of the professional foreign-language communicative competence of medical students. It substantiates the significance of cultural studies competence, linguo-sociocultural competence, professional background knowledge, and non-equivalent and background medical vocabulary for ensuring effective intercultural interaction in clinical practice. Furthermore, the study confirms the pedagogical value of sociocultural commentary, concept mapping, authentic clinical scenarios, problem-based, case-based, and context-based learning as effective instructional approaches for developing the intercultural professional communicative competence of medical students. The findings demonstrate that integrating the sociocultural component into the English for Specific Purposes curriculum promotes the development of professional thinking, cultural sensitivity, empathy, patient-centred communication skills, and readiness for professional practice in an international healthcare environment. The proposed theoretical framework contributes to the advancement of competency-based medical education by providing a comprehensive foundation for integrating linguistic, professional, and sociocultural dimensions into the training of medical students.

Key words: sociocultural competence, English for Specific Purposes, medical education, intercultural communication, foreign language professional education, medical students, medical communication, professional background knowledge.

У статті розглянуто теоретичні засади формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої медичної освіти у процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням як одного з ключових

компонентів сучасної компетентісно орієнтованої медичної освіти. Актуальність дослідження зумовлена глобалізацією системи охорони здоров'я, розширенням міжнародної професійної взаємодії, розвитком академічної мобільності та необхідністю підготовки фахівців, здатних здійснювати ефективну міжкультурну медичну комунікацію. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування змісту, структури та психолого-педагогічних засад формування соціокультурної компетентності здобувачів вищої медичної освіти у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. У дослідженні використано методи теоретичного аналізу, узагальнення, систематизації та інтерпретації сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових джерел з проблем іншомовної професійної освіти, міжкультурної комунікації, англійської мови за професійним спрямуванням та медичної освіти. Проаналізовано сучасні підходи до трактування соціокультурної компетентності та продемонстровано її інтегративний характер як складової професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувача вищої медичної освіти. Обґрунтовано значення країнознавчої, лінгвосоціокультурної компетентностей, професійних фонових знань, безеквівалентної та фонові медичної лексики для забезпечення ефективної міжкультурної взаємодії в клінічному середовищі. Підтверджено доцільність використання соціокультурного коментаря, концептуального картографування, автентичних клінічних ситуацій, проблемно орієнтованого, ситуаційного та контекстного навчання як ефективних методичних засобів розвитку міжкультурної професійної комунікативної компетентності здобувачів вищої медичної освіти. Доведено, що інтеграція соціокультурного компонента у зміст дисципліни "Англійська мова за професійним спрямуванням" сприяє розвитку професійного мислення, культурної чутливості, емпатії, навичок пацієнт-орієнтованої комунікації та готовності здобувачів вищої медичної освіти до професійної діяльності в міжнародному медичному середовищі.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, англійська мова за професійним спрямуванням, медична освіта, міжкультурна комунікація, іншомовна професійна підготовка, здобувачі вищої медичної освіти, медична комунікація, професійні фонові знання.

Introduction. Contemporary medical education has undergone a paradigm shift from a traditional knowledge-based model of professional training toward a competency-based approach that emphasizes the development of future physicians' ability to perform effectively in multicultural healthcare environments. The globalization of healthcare systems, increasing international academic mobility, rapid expansion of telemedicine, and growing cultural diversity among patient populations have created an urgent need to prepare medical graduates who possess not only proficiency in English for Specific Purposes (ESP) but also the ability to recognize and respond appropriately to the sociocultural dimensions of medical communication across different healthcare contexts [23].

Contemporary educational research increasingly conceptualizes foreign language communicative competence as an integrated construct. Sociocultural competence is regarded as one of its essential components [7; 16]. Its significance is particularly evident in medical education, where effective physician–patient communication requires an understanding of professional ethics, culturally shaped models of physician–patient interaction, healthcare system organization, nationally specific communication practices, and professional standards adopted in different countries [21]. Insufficient awareness of these sociocultural factors may hinder the interpretation of authentic medical texts, international clinical guidelines, professional documentation, and intercultural communication in clinical practice.

Analysis of recent research and publications.

The concepts of sociocultural and intercultural competence have been extensively investigated in international scholarship. The theoretical foundations of intercultural communicative competence were established by M. Byram, C. Kramsch, M. Canale, M. Swain, M. Fantini, and other researchers. English for Specific Purposes has been comprehensively examined in the works of T. Hutchinson, A. Waters, T. Dudley-Evans, M. Jo St John, H. Basturkmen, B. Paltridge, and S. Starfield. Likewise, the development of content and language integrated learning (CLIL) has been strongly influenced by the contributions of D. Coyle, P. Hood, and D. C. Marsh, whereas contemporary approaches to medical education, professional communication, and clinical competence have been advanced by R. Harden, J. Cleland, T. Swanwick, S. Kurtz, J. Silverman, and J. Draper.

In Ukrainian educational research, various aspects of professionally oriented foreign language instruction, foreign language communicative competence, intercultural communication, and English language teaching in higher education have been explored by N. Borysko, S. Nikolaieva, N. Maiier, O. Bihych, V. Chernysh, I. Zadorozhna, L. Morska, T. Hryhorvieva, and other scholars. Nevertheless, the theoretical and methodological foundations for developing sociocultural competence specifically through English for Specific Purposes in the education of future physicians remain insufficiently investigated.

The contemporary literature has predominantly addressed the development of linguistic,

communicative, and professional competence among medical students. The sociocultural dimension, by contrast, has generally been regarded as a complementary rather than a core component of professional language education.

The aim of this article is to establish a theoretical framework for the content, structure, and psychological and pedagogical foundations of developing medical students' sociocultural competence through English for Specific Purposes. To achieve this aim, the study pursues the following objectives: (1) to examine contemporary approaches to the conceptualization of sociocultural competence in Ukrainian and international educational research; (2) to identify the defining characteristics of future physicians' sociocultural competence within the context of English for Specific Purposes instruction; (3) to analyse the role of profession-specific background knowledge, non-equivalent medical vocabulary, and sociocultural commentary in fostering intercultural professional communication; and (4) to propose pedagogical approaches for integrating the sociocultural component into English for Specific Purposes curricula for medical students.

Theoretical Framework. The development of future physicians' foreign language communicative competence extends beyond the acquisition of professional medical terminology and English grammatical structures. Effective professional communication extends beyond linguistic proficiency. It also requires an understanding of the cultural dimensions of medical practice, physician–patient interaction, professional ethics, and the organization of healthcare systems across different countries. Consequently, sociocultural competence is regarded as an integral component of English for Specific Purposes education, encompassing both country-specific (cultural) competence and linguocultural competence [6; 11; 18].

Before examining the theoretical foundations of sociocultural competence in medical education, it is necessary to clarify the concepts of country-specific competence and linguocultural competence. Country-specific competence refers to learners' knowledge of the country whose language they study, including its history, geography, political and economic systems, social institutions, traditions, customs, and everyday cultural practices [7, p. 43].

The concept of linguocultural competence emerged during the second half of the twentieth century within the field of foreign language education. It refers to learners' ability to understand and appropriately employ both verbal and non-verbal

patterns of communication, including gestures, facial expressions, and other culturally conditioned forms of behaviour, in authentic communicative situations [7, p. 43]. More broadly, it reflects the development of an integrated system of knowledge about the national and cultural characteristics of the target-language community, enabling learners to associate linguistic units with the same cultural meanings as native speakers and thereby achieve effective intercultural communication [7; 4; 5].

Country-specific competence acquires a distinct professional dimension in terms of medical education. It encompasses knowledge of healthcare system organization, health insurance models, professional roles within healthcare teams, ethical principles, legal regulations, and the professional culture of English-speaking countries. Such knowledge enables medical students to interpret professional literature and international clinical guidelines accurately and to communicate effectively with colleagues from diverse healthcare systems [13; 22].

Linguosociocultural competence, in turn, refers to medical students' ability to use linguistic resources appropriately within culturally diverse professional contexts. It includes an understanding of culturally appropriate verbal and non-verbal communication during history taking, diagnosis disclosure, informed consent procedures, breaking bad news, patient counselling, and collaboration within multidisciplinary healthcare teams [2; 3; 11].

Knowledge of this kind constitutes what is commonly referred to as background cultural knowledge, i.e. the shared knowledge possessed by members of a particular linguistic and cultural community but often unavailable to non-native speakers [4; 7]. Successful intercultural communication relies heavily on this type of knowledge. Mutual understanding is achieved not only through linguistic competence but also through a shared understanding of sociocultural realities. Although background knowledge is manifested through language, it extends beyond linguistic forms themselves and encompasses broader cultural, historical, and institutional contexts [18, p. 118].

The linguistic manifestations of background knowledge include culture-specific lexical items, such as culturally bound concepts, non-equivalent vocabulary, abbreviations, references to social and cultural institutions, and historically significant names [7, p. 44]. Culture-bound medical terminology comprises concepts that are either absent from the Ukrainian healthcare system or differ substantially in their professional functions and institutional meanings. Examples include *general practitioner*

(GP), *National Health Service (NHS)*, *physician associate*, *hospice*, *urgent care*, *Medicare*, *Medicaid*, *Do Not Resuscitate (DNR)*, and *advance directive*. The absence of direct functional equivalents for these concepts in Ukrainian healthcare necessitates their explicit pedagogical explanation within English for Specific Purposes instruction [10].

Another important category is culturally embedded medical vocabulary, whose lexical equivalents may exist in Ukrainian but whose meanings are shaped by the organizational and cultural characteristics of particular healthcare systems. Terms such as *ward*, *consultant*, *registrar*, *resident*, *attending physician*, *clinic*, *surgery*, and *practice* differ considerably in meaning and professional usage across British and American healthcare settings [20].

For this reason, the teaching of professional medical vocabulary should combine lexical explanation with sociocultural interpretation [1; 15]. For example, explaining the concept of *general practitioner* should include discussion of the physician's gate-keeping role within the UK National Health Service, whereas the term *attending physician* requires clarification of its position within the organizational structure of the United States healthcare and residency training systems. Such an approach enables students to develop a coherent understanding of how medical institutions operate across different cultural contexts.

Accordingly, English for Specific Purposes should extend beyond teaching medical terminology and grammatical structures. It should facilitate the development of profession-specific background knowledge that enables future physicians to communicate effectively in intercultural professional settings. This knowledge encompasses culturally appropriate physician–patient communication, strategies for breaking bad news, and the principles of informed consent. It also includes patterns of inter-professional collaboration within multidisciplinary healthcare teams. In addition, it involves the appropriate interpretation and use of internationally recognized clinical abbreviations and documentation conventions, including *NPO*, *PRN*, *STAT*, *SOAP* notes, and *DNR* [17; 10].

The meanings of such linguistic units cannot be fully understood outside their professional and sociocultural contexts. Consequently, their acquisition requires not only linguistic instruction but also explicit sociocultural interpretation. Developing profession-specific background knowledge enhances medical students' intercultural communicative competence. It also facilitates the accurate interpretation of authentic medical texts and

clinical discourse while preparing future physicians for effective participation in international healthcare environments [3; 11].

The cultural specificity of these linguistic units necessitates the use of targeted pedagogical strategies for their presentation and acquisition. During vocabulary instruction, learners should be guided to understand both the denotative meaning of lexical items and the broader sociocultural knowledge they encode. Sociocultural commentary is recognized as one of the most effective instructional techniques. It can be implemented at three complementary levels: individual, systematic, and integrated [4].

Individual commentary focuses on explaining the sociocultural significance of individual lexical items within authentic professional contexts [4]. Rather than providing a direct translation, this approach contextualizes terminology by clarifying both its professional function and its cultural meaning. For example, introducing the term *attending physician* should involve not only identifying it as a senior supervising physician but also explaining its position within the hierarchy of undergraduate and postgraduate medical education in the United States, its relationship with residents, interns, and medical students, and the differences between this role and corresponding positions in the Ukrainian healthcare system. Such contextualized explanation promotes deeper conceptual understanding, minimizes intercultural misunderstanding, and strengthens learners' ability to interpret authentic medical discourse.

Systematic commentary is applied to groups of conceptually related lexical items that belong to a common semantic field. Its purpose is to demonstrate conceptual relationships within a professional domain while highlighting the distinctive characteristics of each concept [4]. For example, *primary care*, *secondary care*, *tertiary care*, *emergency care*, and *community care* should be presented as interconnected components of an integrated healthcare system, with emphasis placed on the specific functions and organizational roles of each level of care.

Integrated commentary is particularly effective when teaching vocabulary embedded within authentic professional contexts [4; 7], including topics such as *Patient Admission*, *Medical History Taking*, *Breaking Bad News*, *Evidence-Based Medicine*, *Interprofessional Communication*, *Medical Ethics*, and *Public Health*. In such cases, lexical items are introduced not as isolated terms but as integral elements of meaningful clinical communication. This approach enables students to construct coherent conceptual representations of professional discourse

while simultaneously developing linguistic, communicative, and sociocultural competence.

As a rule, most lexical units (non-equivalent and background vocabulary) used to convey cultural and country-specific information represent key concepts that can be interpreted through associated concepts constituting their semantic background [4]. We argue that effective acquisition of ESP vocabulary requires methodological approaches that help students organize individual terms into meaningful conceptual networks and relate them to professional situations. One of the contemporary instructional techniques is the use of concept maps or mind maps, which make it possible to visualize the interconnections among professional concepts [7; 19]. For example, when studying the topic *Pain Assessment*, the central concept *pain* may be surrounded by related categories such as *pain intensity*, *pain location*, *pain duration*, *pain radiation*, *pain management*, *analgesics*, *patient history*, and *visual analogue scale*, together with typical language patterns used for history taking (*Can you describe the pain?*, *When did it start?*, *Does anything relieve it?*). The integration of terminology, clinical concepts, authentic speech patterns, and visual elements creates a coherent cognitive structure that facilitates vocabulary acquisition, promotes the development of professional thinking, and supports the transfer of language knowledge to real medical communication [9]. This approach aligns with contemporary principles of ESP, multimodal learning, and cognitive psychology. According to these principles, knowledge is retained more effectively when organized into interconnected conceptual networks than when learned as isolated lexical items.

It should be emphasized that, in the context of training medical students, the sociocultural component of English language instruction extends far beyond familiarization with the culture of English-speaking countries. It contributes to the development of intercultural communicative competence required for effective professional interaction with patients, colleagues, and representatives of the international medical community. Culturally determined aspects of medical communication constitute an important component of professional education. They include professional ethics, doctor–patient interaction models, and the social norms that influence perceptions of health, illness, and treatment in different countries. Mastering these aspects broadens students' professional outlook and enhances their ability to provide culturally sensitive medical care [21, p. 88]. For instance, the analysis of authentic clinical dialogues from the United Kingdom or

the United States enables students to identify differences in the ways diagnoses are communicated, informed consent is obtained, palliative care is discussed, and patients from diverse cultural backgrounds are approached. Thus, integrating the sociocultural component into ESP instruction not only enhances professional foreign-language communication but also promotes empathy, ethical responsibility, cultural competence, and readiness to work within a globalized healthcare environment.

In contemporary medical education, the sociocultural component constitutes an integral part of English for Specific Purposes programmes. Professional medical communication requires more than mastery of specialized terminology. It also depends on an understanding of the cultural, ethical, and communicative norms governing interaction in the international medical environment. For this reason, the sociocultural aspect is integrated both into the curriculum content and into the organization of the educational process. At the explicit level, it is implemented through the selection of professionally oriented topics, authentic clinical materials, and terminology related to healthcare systems, intercultural communication, medical ethics, and patient-centred care. At the implicit level, sociocultural competence is developed through problem-based tasks, clinical case analysis, role plays [22], simulations involving patients from diverse cultural backgrounds, and assessment criteria that evaluate not only linguistic accuracy but also students' ability to demonstrate culturally sensitive, professional, and ethically justified communication [15; 10]. Simulated consultations with foreign patients provide opportunities to develop these competencies. In these settings, future physicians adapt their communication to patients' sociocultural characteristics and explain medical information in accessible English. They also develop the ability to account for cultural differences in attitudes toward diagnosis, treatment, and clinical decision-making. Such an approach ensures the organic integration of foreign-language professional competence with intercultural readiness for work in a globalized medical environment [9; 16].

An analysis of the English for Specific Purposes syllabus [8] for medical students demonstrates a gradual transition from traditional language training to an integrated model of professionally oriented instruction. The course covers not only English grammatical structures but also key areas of future medical practice, including medical education, healthcare systems, patient examination, pharmacology, anatomy, and human physiology.

This curriculum design indicates that language learning is closely connected with the development of professional knowledge and creates conditions for subject–language integration characteristic of contemporary ESP and CLIL approaches [14].

Particular attention is paid to topics involving comparisons of medical education and healthcare systems in Ukraine, the United Kingdom, and the United States [8]. Their inclusion indicates that the socio-cultural component is regarded not as an additional element of instruction but as an essential prerequisite for preparing medical students for international professional interaction. Familiarity with differences in healthcare organization, professional roles, and communicative norms within English-speaking medical environments contributes to the development of intercultural communicative competence and readiness to work in the global healthcare field.

The curriculum structure demonstrates a clear orientation toward the use of authentic clinical contexts as the principal means of teaching professional English. Topics such as *Comprehensive Examination of Outpatients and Inpatients*, *Outpatient Diagnostic Department*, and *Inpatient Medical Facilities* provide opportunities for modelling authentic professional communication [8]. Through role-playing and situational tasks, students practise history taking, explaining diagnoses, discussing treatment plans, and interacting with patients in English, which corresponds to contemporary principles of task-based and case-based ESP instruction [15]. This contributes not only to the development of language skills but also to the acquisition of cultural and communicative strategies essential for patient-centred medical practice.

The study of topics related to pharmacological groups of medicines, medicinal plants, the anatomical model of the human body, cellular structure, and tissue classification demonstrates that medical terminology performs not only a nominative but also a cognitive-cultural function. By mastering terms and word-formation patterns, students simultaneously acquire internationally accepted ways of describing anatomical structures, physiological processes, and clinical phenomena. This approach facilitates the formation of a shared professional thesaurus necessary for reading scientific literature, participating in international educational programmes, and engaging in professional communication within the global medical community [20].

The structure of the ESP course for medical students demonstrates the integrated development of linguistic, professional, and sociocultural competences. The sociocultural component is implemented

both explicitly, through the selection of topics reflecting the international medical context, and implicitly, through teaching methods, clinical case analysis, work with authentic texts, and the assessment of students' communicative behaviour [8]. In this context, ESP is no longer viewed merely as a supplementary subject. Instead, it functions as a psychological and pedagogical mechanism that prepares medical students for effective professional practice in the international medical environment.

Conclusions and Research Prospects. The theoretical analysis conducted in this study demonstrates that the development of sociocultural competence constitutes one of the key priorities in the contemporary preparation of medical students through English for Specific Purposes. Unlike the traditional approach, which primarily emphasizes the acquisition of medical terminology and linguistic structures, the contemporary ESP paradigm should ensure the integration of linguistic, professional, and socio-cultural dimensions of medical education. This article substantiates that the sociocultural competence of medical students encompasses not only knowledge of healthcare systems, professional ethics, and models of medical communication characteristic of English-speaking countries but also the acquisition of professional background knowledge, the ability to interpret non-equivalent and background medical vocabulary, the appropriate use of linguistic resources in intercultural professional communication, and sensitivity to the culturally determined features of clinical discourse. The study further provides a theoretical justification for the use of sociocultural commentary, concept mapping, authentic clinical scenarios, problem-based learning, and other contemporary pedagogical approaches as effective instructional tools for fostering the intercultural professional communicative competence of medical students. The proposed theoretical framework is consistent with current international trends in competency-based medical education, promotes the development of culturally responsive medical practice, and contributes to preparing medical students for professional activity within an increasingly globalized healthcare environment.

Future research should focus on the experimental validation of the proposed model for developing sociocultural competence, the design and validation of reliable assessment instruments for measuring its outcomes, and the investigation of opportunities to integrate simulation-based learning technologies and digital educational resources into the teaching of English for Specific Purposes.

BIBLIOGRAPHY:

1. Бондаренко Т. В. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців з туризму в умовах вищої школи. Наукові записки Кіровоградського національного технічного університету. 2018. Т. 53. С. 124–129.
2. Григор'єва Т. Ю., Кирдан Т. В. Формування основ лінгвосоціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей на матеріалі газетних статей. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 42. С. 50–56. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.9>
3. Кузьміна Н. В. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови в умовах вищої школи. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. 2019. Вип. 36. С. 98–101.
4. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. лінгвістичних ун-тів і фак. іноземних мов закладів вищої освіти / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
5. Морська Л. І. Міжкультурна комунікативна компетентність: навчальні аспекти. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2012. № 5. С. 63–69.
6. Ніколаєва С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні: ключові проблеми. Молодий вчений. 2015. № 8 (1). С. 125–131.
7. Ніколаєва С. Ю., Бориско Н. Ф., Майєр Н. В. Методика навчання іноземних мов і культур в європейському контексті у закладах вищої освіти : навч.-метод. посіб. для студентів магістратури. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2019. 100 с.
8. Силабус навчальної дисципліни “Англійська мова за професійним спрямуванням” (спеціальність І2 “Медицина”, 1–2 курси). Тернопіль : ТНМУ, 2026. 19 с. URL: <https://moodle.tdmu.edu.ua/course/view.php?id=21>
9. Ausubel D. P. Educational psychology: A cognitive view. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. 661 p.
10. Basturkmen H. Developing courses in English for specific purposes. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010. 154 p.
11. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 116 p.
12. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
13. Cleland J., Durning S. J., van der Vleuten C. P. M. (Eds.). Researching medical education. 2nd ed. Hoboken : Wiley-Blackwell, 2023. 368 p.
14. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge : Cambridge University Press, 2010. 170 p.
15. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for specific purposes: A multidisciplinary approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 301 p.
16. Frenk J., Chen L., Bhutta Z. A., Cohen J., Crisp N., Evans T., Fineberg H., Garcia P., Ke Y., Kelley P., Kistnasamy B., Meleis A., Naylor D., Pablos-Méndez A., Reddy S., Scrimshaw S., Sepulveda J., Serwadda D., Zurayk H. Health professionals for a new century: Transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*. 2010. Vol. 376, No. 9756. P. 1923–1958. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(10\)61854-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(10)61854-5)
17. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 188 p.
18. Kramsch C. *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press, 1993. 295 p.
19. Novak J. D., Cañas A. J. The theory underlying concept maps and how to construct and use them (Technical Report IHMC CmapTools 2006-01, Rev. 01-2008). Pensacola, FL : Florida Institute for Human and Machine Cognition, 2008. P. 1–35.
20. Paltridge B., Starfield S. (Eds.). The handbook of English for specific purposes. Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. 553 p.
21. Silverman J., Kurtz S., Draper J. Skills for communicating with patients. 3rd ed. London : Radcliffe Publishing, 2013. 302 p.
22. Swanwick T. (Ed.). Understanding medical education: Evidence, theory and practice. 3rd ed. Oxford : Wiley-Blackwell, 2019. 600 p.
23. World Health Organization. Global competency and outcomes framework for universal health coverage. Geneva : World Health Organization, 2021.

Yelahina N. I., Kitura H. Ya., Prokop I. A.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Князєв Д. Ю.,
здобувач вищої освіти

Національний університет біоресурсів і природокористування України

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

CREATIVE ABILITY DEVELOPMENT AMONG SOCIONOMIC STUDENTS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT: CRITERIA, INDICATORS, AND LEVELS

У статті розглянуто теоретичні аспекти розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій у закладах вищої освіти. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування системи критеріїв, показників і рівнів розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій та визначення педагогічних умов, що сприяють їх розвитку в освітньому середовищі університету. На основі аналізу, узагальнення та систематизації наукових підходів, представлених у сучасних українських дисертаційних дослідженнях і зарубіжних наукових працях, уточнено сутність творчих здібностей як цілісної якості особистості, що поєднує здатність генерувати нові ідеї та рішення з умінням ефективно реалізовувати їх у процесі професійної взаємодії з людьми. Обґрунтовано систему з чотирьох взаємопов'язаних критеріїв: мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального, діяльнісно-комунікативного та особистісно-рефлексивного. Для кожного критерію визначено відповідні показники, що охоплюють мотивацію до творчої діяльності, особливості мислення, здатність до творчої взаємодії та практичної реалізації ідей, а також рефлексивні вміння. Виокремлено три рівні розвитку творчих здібностей студентів: низький (репродуктивно-шаблонний), середній (варіативно-пошуковий) та високий (інноваційно-креативний). Окреслено педагогічні умови розвитку творчих здібностей у вищій школі, зокрема суб'єкт-суб'єктну взаємодію, проблемно-творче навчання, розвиток рефлексії, практичну спрямованість професійної підготовки та використання можливостей цифрового освітнього середовища. Запропонована система критеріїв, показників і рівнів може бути використана як теоретична основа для подальшої діагностики та експериментального дослідження розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій. Визначені положення можуть бути використані для вдосконалення організації освітнього процесу та подальшого розроблення моделі розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій.

Ключові слова: творчі здібності, креативність, соціономічні професії, критерії розвитку, показники розвитку, рівні розвитку.

The article examines the theoretical aspects of developing the creative abilities of students preparing for socionomic professions in higher education institutions. The purpose of the study is to theoretically substantiate a system of criteria, indicators, and levels for the development of students' creative abilities in socionomic professions and to identify pedagogical conditions that contribute to their development within the university educational environment. The study is based on the analysis, generalization, and systematization of scientific approaches presented in contemporary Ukrainian dissertation research and foreign scholarly works. On this basis, the essence of creative abilities is clarified as an integral personal quality that combines the ability to generate new ideas and solutions with the ability to implement them effectively in the process of professional interaction with people. A system of four interrelated criteria is substantiated: motivational-value, cognitive-intellectual, activity-communicative, and personal-reflexive. For each criterion, corresponding indicators are identified, covering motivation for creative activity, characteristics of thinking, the ability to engage in creative interaction and practical implementation of ideas, as well as reflective skills. Three levels of students' creative ability development are distinguished: low (reproductive-pattern), medium (variable-search), and high (innovative-creative). The pedagogical conditions for developing creative abilities in higher education are outlined, including subject-subject interaction, problem-based creative learning, the development of reflection, the practical orientation of professional training, and the use of the opportunities provided by the digital educational environment. The proposed system of criteria, indicators, and levels can serve as a theoretical basis for further diagnosis and experimental research into the development of creative abilities among students preparing for socionomic professions. The identified provisions can also be used to improve the organization of the educational process and to further develop a model for the development of creative abilities among students of socionomic professions.

Key words: creative abilities, creativity, socionomic professions, development criteria, development indicators, development levels.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі від фахівців соціономічних професій очікується не лише високий рівень теоретичних знань, а й здатність знаходити нестандартні рішення у складних ситуаціях взаємодії з людьми. Водночас розвиток творчих здібностей стає обов'язковим складником підготовки студентів у закладах вищої освіти. Проте реальний освітній процес часто зосереджується на репродуктивному засвоєнні матеріалу і не забезпечує системної підтримки креативності майбутніх спеціалістів. Творча складова в освітніх програмах соціономічного профілю нерідко має формальний характер.

У зв'язку з цим виникає суперечність між високими вимогами суспільства до творчого потенціалу майбутніх фахівців і недостатньою орієнтацією вищої школи на його цілеспрямований розвиток. Саме тому виникає потреба в теоретичному обґрунтуванні цілісної системи критеріїв, показників, рівнів та педагогічних умов, які дозволять ефективно розвивати творчі здібності студентів соціономічних спеціальностей у межах університетського навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна наука розглядає творчість як складну інтегровану якість особистості, що формується на перетині когнітивних процесів та соціального контексту. У працях вітчизняних науковців, зокрема М. Шкабаріної, Н. Антюхової, К. Балахтар та Г. Панченко, детально вивчено особливості розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців соціономічної сфери. Загальні теоретичні засади розуміння креативності як здатності створювати нові й цінні ідеї висвітлено у дослідженнях М. Runco та G. Jaeger. Питання критеріїв, показників та підходів до вимірювання творчості проаналізовано у роботі S. Said-Metwaly. Роль міжособистісної взаємодії та співпраці у креативному процесі підкреслюють D. Henriksen та P. Mishra.

Проблема визначення рівнів сформованості творчих якостей майбутніх фахівців відображена у працях С. Жейнової. Обґрунтуванню педагогічних умов розвитку креативності, зокрема ролі рефлексії та внутрішньої мотивації, присвячено дослідження Г. Алексєєвої, а також Д. Юдашевої та С. Ходжаєвої. Особливості використання цифрових технологій та віртуального середовища для стимулювання творчої взаємодії студентів висвітлено у праці V. Sojocariu та I. Boghian. Попри вагомий внесок зазначених науковців, проблема об'єднання критеріїв, рівнів та педагогічних умов у єдину систему з урахуванням специфіки

соціономічних професій потребує подальшого узагальнення.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки студентів соціономічних спеціальностей у закладах вищої освіти. Предметом дослідження виступають критерії, показники та рівні розвитку творчих здібностей студентів, а також педагогічні умови їх формування в освітньому середовищі.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є теоретичне обґрунтування системи критеріїв, показників і рівнів розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій. Для досягнення цієї мети передбачено проаналізувати сучасні наукові підходи до розуміння творчих здібностей фахівців соціономічної сфери. Також завдання дослідження передбачають визначення чотирьох ключових критеріїв і показників творчих здібностей студентів, опис рівнів їхньої сформованості та характеристики комплексу педагогічних умов, які стимулюють цей процес у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Творчі здібності у професійному контексті соціономічних спеціальностей слід розглядати як цілісну якість особистості, що забезпечує здатність бачити нестандартні рішення у ситуаціях взаємодії з іншими людьми. Щоб зрозуміти, як саме оцінити та виміряти творчі здібності студентів соціономічного профілю (педагогів, психологів тощо), варто звернутися до сучасних українських дисертаційних досліджень.

Питання розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи детально досліджено у праці М. А. Шкабаріної [1]. У межах зазначеного дослідження запропоновано оцінювати креативність студентів за трьома основними критеріями: емоційно-мотиваційним, когнітивним та комунікативно-діяльним. Кожен із них деталізовано через систему конкретних показників, серед яких: внутрішня потреба у творчості, гнучкість мислення, вміння працювати в команді та проявляти ініціативу. Дослідниця слушно зауважує, що творчість є обов'язковим елементом фахового становлення, адже креативність виступає як «невіддільний складник підготовки конкурентоспроможного сучасного вчителя». Обґрунтована авторкою модель виділяє три рівні розвитку цих здібностей: початково-пасивний (копіювання інших), пошуково-адаптивний (ситуативна творчість) та аналітично-узагальнювальний (найвищий рівень, коли студент здатний самостійно проектувати оригінальне освітнє середовище).

Психологічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов детально вивчено у дослідженні Н. І. Антюхової [2]. У зазначеній праці обґрунтовано, що цей процес передбачає активізацію внутрішніх ресурсів особистості, зокрема мотиваційного, інтелектуально-творчого та операційно-діяльнісного компонентів. Науково доведено, що суттєвим чинником успішного професійного становлення є подолання деструктивних внутрішніх факторів, а саме «прагнення здобувачів позбутися психологічних бар'єрів у професійному спілкуванні». Оцінювання розвитку досліджуваного потенціалу здійснюється за рівнями, які відображають поступовий перехід студентів від пасивного сприйняття інновацій (низький рівень) до епізодичного прояву креативності у тренінгових умовах (середній рівень) та сталої генерації нестандартних лінгводидактичних рішень (високий рівень).

Особливості впливу креативності на професійну діяльність та психологічний стан фахівців соціономічної сфери відображено у дисертаційному дослідженні К. С. Балахтар [3]. У межах цієї наукової розвідки креативність розглядається як інтегральний особистісний ресурс, що безпосередньо впливає на суб'єктивне благополуччя та адаптацію викладачів. Обґрунтовано, що розвинене творче мислення дозволяє фахівцям успішно долати професійні стреси, уникати шаблонів у міжособистісній взаємодії та мобільно реагувати на виклики освітнього середовища. Рівні прояву досліджуваних особливостей описуються в межах від стереотипно-шаблонного (використання виключно готових алгоритмів роботи) та варіативно-комбінаторного (здатність поєднувати відомі методики) до інтегровано-креативного рівня, який забезпечує створення унікальних стратегій педагогічної взаємодії.

Особливості художньо-емоційного розвитку творчих здібностей студентів відображено в дослідженні Г. П. Панченко [4]. У межах розробленої методики розвитку креативності майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки обґрунтовано доцільність виокремлення мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального та операційно-діяльнісного (виконавського) критеріїв. На основі проведеної роботи доведено, що високих результатів дозволяє досягти «використання комплексу методів емоційно-усвідомленого інтонування, що стимулюють унікальний креативний потенціал студентів». Діагностика сформованості досліджуваних здібностей здійснюється за трьома рівнями:

елементарним (низьким), репродуктивно-творчим (середнім) та інноваційно-креативним (високим).

Аналіз праць зазначених науковців дозволив обґрунтувати власну систему оцінювання для студентів соціономічних професій. Творчі здібності у професійному контексті розглядаються як цілісна якість особистості, що поєднує здатність генерувати нові рішення з умінням адаптувати їх у спілкуванні з людьми. Оскільки запропонована структура творчих здібностей об'єднує особистісні, мисленнєві та практичні компоненти, це безпосередньо зумовило вибір критеріїв дослідження. Виходячи з цієї структури, було виділено чотири критерії, і щоб оцінювання було точним і методологічно симетричним, кожен із них містить три показники:

Мотиваційно-ціннісний критерій (інтерес до творчості):

Показник 1: Студент має стійкий інтерес до творчої діяльності.

Показник 2: Розуміє, що креативність важлива для його майбутньої професії.

Показник 3: Прагне самовиражатися і намагається долати страх помилки.

Когнітивно-інтелектуальний критерій (знання та мислення):

Показник 1: Знає теоретичні основи та закономірності творчого процесу.

Показник 2: Має гнучке, оригінальне та нестандартне мислення.

Показник 3: Має розвинену професійну інтуїцію та уяву.

Діяльнісно-комунікативний критерій (творчість у дії та спілкуванні):

Показник 1: Вміє проявляти ініціативу та знаходити кілька варіантів рішень у складних ситуаціях.

Показник 2: Вміє творчо працювати в команді, підхоплювати та розвивати ідеї інших.

Показник 3: Здатний створювати власні творчі завдання, проєкти чи матеріали.

Особистісно-рефлексивний критерій (самоаналіз):

Показник 1: Вміє аналізувати власні вчинки, веде записи спостережень за своєю роботою.

Показник 2: Реалістично оцінює результати своєї творчої роботи, сприймає помилки як підказку.

Показник 3: Готовий змінювати свою поведінку та підходи на основі зворотного зв'язку від викладачів чи колег.

Запропоновані назви рівнів є узагальненням підходів, представлених у проаналізованих

наукових дослідженнях, та адаптовані до специфіки підготовки студентів соціономічних професій.

Відповідно до визначених критеріїв виокремлюються три рівні розвитку творчих здібностей студентів: низький (репродуктивно-шаблонний), середній (варіативно-пошуковий) та високий (інноваційно-креативний). Доцільно детальніше розглянути зміст виділених критеріїв у контексті обґрунтованого підходу та існуючих наукових концепцій.

Одним із ключових критеріїв розвитку творчих здібностей є когнітивно-інтелектуальний критерій. Він відображає здатність студента створювати оригінальні ідеї та мислити гнучко. Основними показниками цього критерію є оригінальність ідей, гнучкість мислення та здатність знаходити кілька можливих варіантів розв'язання, що обґрунтовано у роботах Said-Metwaly, Van den Noortgate та Kyndt [5]. Зазначені характеристики узгоджуються з класичним розумінням творчого мислення особистості, яке відображено у стандартному визначенні креативності Runco та Jaeger [6], але пристосовані до особливостей соціономічних спеціальностей. Наприклад, студент із високим рівнем розвитку цього критерію здатний швидко запропонувати кілька різних підходів до розв'язання педагогічної чи соціальної проблеми, що є основою для творчої професійної діяльності. Такий тип мислення особливо важливий під час розроблення нестандартних освітніх програм або власних методик, які враховують індивідуальні потреби учнів.

Важливу роль також відіграє діяльнісно-комунікативний критерій. Він відображає здатність студентів не просто спілкуватися, а здійснювати цей процес на творчих засадах. Сучасні дослідження демонструють, що ефективна творча діяльність завжди формується на перетині когнітивних процесів і соціального середовища. У цьому контексті обґрунтованою є думка, що інноваційні рішення часто виникають саме на стику міжособистісної взаємодії, колаборації та використання технологій [7]. Студент із розвиненим комунікативним компонентом активізує роботу в групі, підхоплює ідеї інших фахівців, розвиває їх та оперативно реагує на зміни в ході обговорення. Наприклад, майбутній педагог спроможний так вибудувати професійну дискусію, що кожен учасник не просто висловить власну думку, а реально долучиться до спільного розв'язання проблеми. У результаті звичайне обговорення перетворюється на процес колективного пошуку нових ідей.

Особистісно-рефлексивний критерій стосується того, наскільки студент розуміє власний творчий процес і вміє його осмислити. Йдеться про звичку повертатися до свого досвіду, розбирати його і робити висновки. Сюди входить уміння аналізувати власні дії, критично оцінювати результат і змінювати підхід за потреби. До показників тут відносимо регулярні записи спостережень за власною роботою, здатність бачити помилки не як провал, а як підказку, готовність коригувати власні дії та підходи на основі отриманого зворотного зв'язку, що детально описано у роботах Г. Алексєєвої та співавторів [8]. Саме через таке осмислення поступово зростає рівень творчості, адже людина починає свідомо вдосконалювати свої способи дії. Наприклад, якщо під час заняття щось пішло не так, студент може розібратися, що саме не спрацювало, і спробувати інший підхід наступного разу. Іноді саме такі моменти дають найсильніший поштовх для розвитку. У підсумку цей критерій напряму пов'язаний зі здатністю до саморозвитку, і без нього складно говорити про стійке зростання творчості.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризує ставлення студента до творчої діяльності та її значущості для майбутньої професії. Він відображає внутрішню готовність особистості до творчого самовираження, професійного розвитку та пошуку нових способів розв'язання завдань. Основними показниками цього критерію є стійкий інтерес до творчої діяльності, усвідомлення важливості креативності для майбутньої професійної діяльності, прагнення до самореалізації та готовність долати страх помилки. Студент із високим рівнем розвитку мотиваційно-ціннісного критерію активно залучається до творчих видів діяльності, проявляє ініціативу в освітньому процесі та розглядає творчі завдання як можливість для особистісного і професійного зростання. Внутрішня зацікавленість творчою діяльністю спонукає його до пошуку нових ідей, відкритості до експериментування та постійного самовдосконалення. Саме тому мотиваційно-ціннісний критерій виступає важливою передумовою розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців соціономічних професій.

Рівні розвитку творчих здібностей визначаються за принципом поступового зростання самостійності студента у творчій діяльності. Низький рівень (репродуктивно-шаблонний) пов'язується з відтворювальним мисленням і майже повною відсутністю творчої ініціативи, коли діяльність обмежується роботою за зразком.

Середній рівень (варіативно-пошуковий) означає, що до знань додається певна самостійність, яка проявляється у здатності змінювати відомі способи дій або знаходити кілька варіантів вирішення професійної ситуації. Високий рівень (інноваційно-креативний) свідчить про сформоване творче мислення та здатність до повної самостійності у розв'язанні нестандартних завдань, що детально розкрито у працях С. С. Жейнкової [9]. У межах розробленого підходу критерієм досягнення цього найвищого рівня студентами соціономічного профілю є розроблення власних методик або створення авторських проєктів для вирішення актуальних педагогічних чи соціальних проблем. Такий поділ дає змогу бачити динаміку розвитку майбутнього фахівця і відповідно підлаштовувати навчальний процес у закладі вищої освіти.

У контексті обґрунтованого підходу особливу увагу приділено педагогічним умовам розвитку творчих здібностей. Дослідники підкреслюють, що важливим чинником є створення умов для активної взаємодії між суб'єктами навчального процесу в ході професійної підготовки [10]. За такої організації студент виступає не виконавцем інструкцій, а активним учасником освітньої діяльності та партнером викладача. Рольові ігри, спільні проєкти та моделювання реальних професійних ситуацій допомагають створити атмосферу довіри й відкритості. У такому середовищі студенту легше пропонувати власні ідеї і не боятися помилок. Подібні форми роботи відповідають принципам партнерського навчання, які активно стимулюють творчість та сприяють розвитку творчого потенціалу студентів соціономічного профілю.

Доцільно застосовувати також проблемно-творче навчання. Робота з кейсами та проєктами, побудованими на реальних соціальних ситуаціях, спонукає студентів шукати нестандартні рішення. Це допомагає глибше зрозуміти матеріал і розвиває гнучкість мислення, що особливо важливо для соціономічних спеціальностей. Завдання, наближені до реальних викликів (наприклад, розбір конфлікту в колективі або вирішення соціальної проблеми), активізують самостійність та забезпечують пошук нових підходів [10].

Важливе місце посідає розвиток рефлексії. Регулярні практики, такі як ведення щоденників, обговорення результатів у групі чи аналіз власних рішень, допомагають студентам краще зрозуміти себе. Внутрішній інтерес й мотивація є рушійною

силою творчості, без якої вона не розвивається [8]. Тому варто створити таке середовище, де студент не боїться помилятися і може спокійно робити висновки. Доречним є і постійний зворотний зв'язок від викладача та одногрупників, адже він підсилює осмислення власного досвіду.

Не менш важливою є практична спрямованість навчання. Студент має бачити, як його ідеї працюють у реальному житті. Це можливо через участь у соціальних проєктах, практику або спеціальні практичні заняття, де студенти створюють власні рішення. Такий досвід формує відповідальність і спонукає шукати нові рішення. Наприклад, під час практики в школі студент може провести власний урок, а в соціальній сфері – запропонувати новий формат взаємодії з громадою. Саме так творчі ідеї переходять у реальні дії.

На завершення варто звернути увагу на використання цифрових технологій як важливої умови для розвитку творчості. Хмарні сервіси, онлайн-обговорення та віртуальні середовища дають змогу студентам працювати разом, обмінюватись ідеями і пробувати нові підходи на практиці. Це повністю узгоджується з висновками V. M. Cojocariu та I. Boghian [11], які підкреслюють важливу роль цифрового середовища у розвитку творчої взаємодії студентів у вищій освіті. Наприклад, студенти можуть разом створювати мультимедійні проєкти або моделювати професійні ситуації за допомогою спеціальних програм. Такі інструменти не лише підвищують інтерес до навчання, а й відкривають більше можливостей для реалізації власних ідей.

У підсумку всі ці умови формують середовище, у якому творчість не залишається на рівні ідей, а проявляється у реальних діях. Вони безпосередньо пов'язані з метою дослідження, оскільки сприяють розвитку творчого потенціалу студентів і оновлюють підходи до навчання у вищій школі.

Висновки. У ході дослідження на основі аналізу сучасних наукових праць і дисертаційних досліджень уточнено сутність творчих здібностей студентів соціономічних професій як цілісної якості особистості, що поєднує здатність генерувати нові ідеї та рішення з умінням ефективно реалізовувати їх у процесі професійної взаємодії з людьми.

Обґрунтовано систему критеріїв розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій, яка охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інтелектуальний, діяльнісно-комунікатив-

ний та особистісно-рефлексивний критерії. Для кожного з них визначено відповідні показники, що забезпечують комплексний підхід до оцінювання розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців.

Відповідно до визначених критеріїв і показників виокремлено три рівні розвитку творчих здібностей студентів: низький (репродуктивно-шаблонний), середній (варіативно-пошуковий) та високий (інноваційно-креативний).

Запропонована система критеріїв, показників і рівнів може слугувати теоретичною основою для подальшої діагностики та дослідження розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій в освітньому середовищі університету.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці моделі розвитку творчих здібностей студентів соціономічних професій в умовах університетської освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антюхова Н. І. Психологічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2017. 184 с. URL: https://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_antiukhova_1489984301.pdf
2. Балахтар К. С. Особливості впливу креативності на суб'єктивне благополуччя викладачів іноземних мов закладів вищої освіти : дис. ... доктора філософії : 053. Київ, 2021. URL: http://search.nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=DOC/DAK/0821U101960.pdf
3. Жейнова С. С. Критерії, показники та рівні сформованості творчих якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Проблеми освіти*. 2019. № 93. С. 116–130. URL: <https://imzo-journal.org.ua/index.php/journal/article/download/9/9>
4. Панченко Г. П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 195 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&image_file_name=DOC/2008/08pgppvp.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1
5. Шкабаріна М. А. Розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 279 с. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/11453/1/Dis_Shkabarina_A.M.pdf
6. Aliksieieva H., Kravchenko N., Horbatiuk L. et al. The Creative Abilities' Development as the Component of the Process of Formation of Soft Skills with the Help of Distant Technologies. *Creative Education*. 2020. Vol. 11, No. 12. P. 2499–2511. DOI: 10.4236/ce.2020.1112183
7. Cojocariu V. M., Boghian I. A literature review on digital creativity in higher education – Toward a conceptual model. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 11. Article 1189. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14111189>
8. Henriksen D., Mishra P. *Creativity, Technology & Education: Exploring their Convergence*. Cham : Springer, 2017. 124 p. DOI: 10.1007/978-3-319-70275-9
9. Runco M. A., Jaeger G. J. The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*. 2012. Vol. 24, No. 1. P. 92–96. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.650092>
10. Said-Metwaly S., Van den Noortgate W., Kyndt E. Approaches to Measuring Creativity: A Systematic Literature Review. *Creativity. Theories – Research – Applications*. 2017. Vol. 4, No. 2. P. 238–275. DOI: <https://doi.org/10.1515/ctra-2017-0013>
11. Yudasheva D., Khodjayeveva S. Pedagogical conditions for developing creative abilities in students during professional training. *Emergent: Journal of Educational Discoveries and Lifelong Learning*. 2025. Vol. 6, No. 5. P. 1–6. URL: <https://ejedl.academiascience.org/index.php/ejedl/article/view/797/755>

Князєв Д. Ю.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 19.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Самойленко Н. І.,

*кандидат історичних наук,
доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

Легейда А. О.,

*аспірант
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION IN THE FORMATION OF SOCIO-COMMUNICATIVE AND PERSONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

У статті досліджено проблему формування культури професійного спілкування як важливої складової соціально-комунікативної та особистісної компетентності майбутніх педагогів у системі вищої освіти. Актуальність теми зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки педагогічних кадрів, які передбачають не лише високий рівень фахових знань, а й здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, професійної комунікації, толерантного спілкування та відповідальної поведінки у професійному середовищі. У статті обґрунтовано значення культури професійного спілкування як інтегративної характеристики особистості майбутнього педагога, що поєднує комунікативні вміння, морально-етичні цінності, мовленнєву культуру та готовність до партнерської взаємодії.

Проаналізовано основні шляхи формування культури професійного спілкування у процесі професійної підготовки здобувачів освіти. Визначено особливості інтеграції комунікативного компонента у зміст професійних дисциплін, розкрито педагогічний потенціал інтерактивних і комунікативно орієнтованих методів навчання, зокрема дискусій, рольових ігор, кейс-методу, тренінгів та проєктної діяльності. Доведено, що використання таких методів сприяє розвитку професійного мовлення, навичок співпраці, уміння аргументовано висловлювати власну позицію та конструктивно вирішувати комунікативні ситуації.

Особливу увагу приділено ролі самоосвіти та самовиховання у розвитку культури професійного спілкування майбутніх педагогів. Наголошено, що постійне самовдосконалення, рефлексія власної комунікативної діяльності та усвідомлення значущості професійної етики забезпечують формування стійких комунікативних умінь і професійно важливих особистісних якостей. Зроблено висновок, що культура професійного спілкування є важливою умовою формування соціально-комунікативної та особистісної компетентності майбутніх педагогів і виступає необхідною складовою їхньої професійної самореалізації.

Ключові слова: культура професійного спілкування, соціально-комунікативна компетентність, особистісна компетентність, майбутні педагоги, інтерактивні методи навчання, самоосвіта, самовиховання, професійна комунікація, педагогічна взаємодія.

The article examines the problem of forming a culture of professional communication as an important component of the socio-communicative and personal competence of future teachers in the system of professional education. The relevance of the research is determined by modern requirements for the professional training of pedagogical specialists, which involve not only a high level of professional knowledge and practical skills, but also the ability to communicate effectively, cooperate productively, adhere to professional ethics, and demonstrate responsibility in interpersonal interaction.

The study substantiates that the culture of professional communication is an integrative characteristic of a future teacher's personality, combining communicative skills, speech culture, moral and ethical values, tolerance, empathy, and readiness for partnership interaction. It is emphasized that the formation of communication culture should be implemented systematically through the integration of communicative components into the content of professional disciplines, the use of interactive and communicatively oriented teaching methods, as well as through self-education and self-development of students.

The main directions of integrating professional communication culture into vocational and pedagogical training are identified, including content-based, activity-oriented, value-oriented, and speech-oriented approaches. It is proved that such integration contributes to the development of a holistic professional competence in which professional knowledge is closely connected with communicative culture and ethical behavior.

Particular attention is paid to the pedagogical potential of interactive teaching methods, such as discussions, debates, role-playing games, case studies, project-based learning, and communication trainings. Their application promotes the development of professional speech, teamwork skills, critical thinking, communicative responsibility, and the ability to solve professional communication problems constructively.

The article also highlights the role of self-education and self-upbringing in the continuous development of communication culture. It is noted that self-analysis, self-control, reflection, and motivation for self-improvement ensure the stability of communicative skills and support the professional and personal growth of future teachers.

The authors conclude that the culture of professional communication is an essential condition for the formation of socio-communicative and personal competence of future teachers and an important factor in their successful professional realization in the modern educational environment.

Key words: culture of professional communication, socio-communicative competence, personal competence, future teachers, communicative culture, interactive teaching methods, professional communication, self-education, self-upbringing, pedagogical interaction, communicative skills.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти орієнтована не лише на формування фахових знань і практичних умінь, а й на розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця, серед яких особливе місце посідає культура професійного спілкування.

Проблема формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів у сучасній педагогічній науці набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням вимог до комунікативної компетентності, міжособистісної взаємодії та професійної етики у сфері освіти. Сучасні наукові дослідження акцентують увагу на тому, що професійна підготовка педагогів має забезпечувати не лише засвоєння фахових знань і практичних умінь, а й розвиток соціально-комунікативної та особистісної компетентності, необхідної для ефективної педагогічної діяльності.

Значна кількість науковців досліджує проблему формування комунікативної компетентності як складової професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, Л. Байдук [1] наголошує, що комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професіоналізму педагога та передбачає здатність до конструктивного діалогу, співпраці й культури професійного мовлення. Авторка підкреслює важливість використання інтерактивних методів навчання та комунікативних завдань у процесі підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання міжкультурної та професійної комунікації розглядають О. Галіцан та Т. Осипова [2], які досліджують особливості формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх педагогів засобами інтерактивного навчання. Науковці доводять, що використання дискусій, рольових ігор, тренінгів і колективних форм

роботи сприяє розвитку вмінь ефективної професійної взаємодії та толерантного спілкування.

Л. Гусак та Л. Смалько [3] аналізують педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. Дослідники зазначають, що культура професійного спілкування тісно пов'язана з мовленнєвою культурою, емпатією, толерантністю та здатністю до конструктивної міжособистісної взаємодії. Автори наголошують на необхідності інтеграції комунікативного компонента у зміст професійної підготовки.

Комунікативну культуру як критерій сформованості соціальної компетентності майбутнього педагога досліджує Є. Дурманенко [4]. Науковиця розглядає культуру спілкування як показник соціальної зрілості особистості та готовності до професійної взаємодії. На її думку, комунікативна культура включає дотримання етичних норм, мовленнєву грамотність, емоційну стійкість і відповідальність у спілкуванні.

Важливе місце у сучасних дослідженнях посідає проблема педагогічного партнерства та взаємодії. В. Ковальчук [5] підкреслює, що формування компетентності педагогічного партнерства неможливе без розвитку культури професійного спілкування, заснованої на взаємоповазі, довірі та співробітництві.

Проблему міжкультурної комунікації в умовах глобалізації освіти досліджують О. Комар та А. Джурило [6]. Автори зазначають, що сучасний педагог повинен володіти високим рівнем комунікативної культури, здатністю до ефективної взаємодії в багатокультурному середовищі та навичками професійного діалогу.

Л. Лукіна [7] розглядає комунікативну компетентність як важливу складову професійної підготовки майбутніх учителів та наголошує на необхідності її системного формування через навчальну

діяльність, самоосвіту та рефлексію. Подібні ідеї висвітлює Я. Ляховський [8], який досліджує розвиток комунікативної компетентності майбутнього вчителя в умовах командної взаємодії.

Теоретичні аспекти сутності та розвитку комунікативної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти аналізують А. Марушкевич, О. Поляк та М. Жиленко [9]. Дослідники визначають комунікативну компетентність як інтегративну якість особистості, що поєднує мовленнєві вміння, етичні норми, культуру спілкування та професійну поведінку.

Вагомий внесок у дослідження соціально-комунікативної компетентності зробили Н. Самойленко та А. Мекшун [10], які обґрунтовують історико-педагогічні засади формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Науковці доводять, що культура професійного спілкування є важливим чинником професійної самореалізації та соціальної адаптації особистості.

Зарубіжні науковці також приділяють значну увагу даній проблематиці. W. Cholewa [11] досліджує формування міжкультурної комунікативної компетентності у європейському освітньому просторі та наголошує на важливості комунікативної взаємодії у професійному становленні педагога. M. Tovar-Correal та M. Gedik-Bal [12] вивчають проблему культурно чутливого спілкування та вплив соціокультурних чинників на педагогічну комунікацію. D. Zhou [13] аналізує взаємозв'язок між комунікативною компетентністю та взаємодією викладача й здобувачів освіти, доводячи позитивний вплив ефективної комунікації на результати навчання. H. Meddah та A. Benamara [14] розглядають вплив комунікативного підходу до навчання на розвиток соціолінгвістичних і стратегічних компетентностей педагогів.

Отже, аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що проблема формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів є багатогранною та залишається одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогічної науки. Науковці наголошують на необхідності комплексного підходу до розвитку комунікативної культури через інтеграцію комунікативного компонента у професійну підготовку, використання інтерактивних методів навчання, розвиток самоосвіти та самовиховання здобувачів освіти. У зв'язку з цим актуальним завданням вищої освіти є інтеграція елементів культури спілкування безпосередньо у зміст професійних дисциплін [14].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів як інтегративної складової соціально-комунікативної та особистісної компетентності та визначити можливості використання інтерактивних і комунікативно орієнтованих технологій навчання, самоосвіти й самовиховання у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція культури спілкування у зміст фахових дисциплін передбачає систематичне включення комунікативних знань, умінь і цінностей у процес вивчення фахових предметів. Такий підхід дає змогу формувати у здобувачів освіти здатність ефективно спілкуватися у професійному середовищі, дотримуватися норм ділового етикету, працювати в команді та конструктивно взаємодіяти з колегами, клієнтами й керівництвом.

Інтеграція у вищій освіті розглядається як поєднання змісту різних освітніх компонентів з метою формування цілісної професійної компетентності. Культура спілкування в цьому контексті виступає міждисциплінарною складовою, яка пронизує всі професійні дисципліни та реалізується через навчальні завдання, приклади, ситуації та форми організації занять [10].

Інтеграційний підхід забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями й практичними навичками спілкування, сприяє усвідомленню здобувачами освіти значущості комунікації у майбутній професійній діяльності. У процесі навчання професійних дисциплін здобувачі освіти вчать не лише виконувати фахові операції, а й пояснювати свої дії, аргументувати рішення, вести професійний діалог.

Інтеграція культури спілкування у зміст професійних дисциплін може здійснюватися за кількома основними напрямками. По-перше, це змістовий напрям, що передбачає включення до навчального матеріалу тем, пов'язаних із професійною комунікацією, діловим мовленням, етикою спілкування у конкретній галузі діяльності.

По-друге, важливим є діяльнісний напрям, який реалізується через виконання завдань, що потребують взаємодії: колективне розв'язання професійних проблем, робота в малих групах, обговорення виробничих ситуацій. Такі завдання сприяють формуванню навичок співпраці, відповідальності та взаємоповаги [6].

По-третє, ціннісно-орієнтаційний напрям інтеграції передбачає виховання у здобувачів освіти

відповідального ставлення до слова, толерантності, дотримання професійної етики та корпоративної культури. Через аналіз професійних ситуацій здобувачі освіти засвоюють моральні норми спілкування у фаховому середовищі.

Практична реалізація інтеграції культури спілкування у професійні дисципліни здійснюється шляхом використання ситуаційних завдань, професійно орієнтованих кейсів, рольових ігор та аналізу типових комунікативних помилок. Наприклад, під час вивчення технологічних або виробничих дисциплін доцільно включати завдання, що імітують спілкування з клієнтом, інструктаж працівників, робочі наради або вирішення конфліктних ситуацій.

Важливе значення має також мовленнєве оформлення професійної діяльності: пояснення алгоритмів дій, ведення технічної документації, усне та письмове звітування. Це сприяє формуванню культури професійного мовлення та розвитку комунікативної відповідальності [7].

Інтеграція культури спілкування у зміст професійних дисциплін забезпечує формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про професійну діяльність, у якій фахові знання нерозривно пов'язані з умінням спілкуватися. Такий підхід підвищує рівень готовності майбутніх фахівців до реальних умов праці, сприяє їхній адаптації в трудовому колективі та підвищує конкурентоспроможність на ринку праці [11].

Аналіз таблиці дає змогу узагальнити основні напрями інтеграції культури спілкування у зміст професійних дисциплін та визначити їх педагогічне значення. Представлені у таблиці напрями інтеграції – змістовий, діяльнісний, ціннісний та мовленнєвий – взаємопов'язані між собою й забезпечують комплексний підхід до формування культури професійного спілкування у здобувачів вищої освіти.

Змістовий напрям інтеграції орієнтований на включення до навчальних програм професійних дисциплін відомостей про особливості професійного спілкування, норми ділової етики та

специфіку комунікації у певній галузі діяльності. Це сприяє усвідомленню здобувачами освіти ролі спілкування як важливої складової професійної компетентності.

Діяльнісний напрям передбачає активне залучення здобувачів освіти до комунікативної взаємодії під час виконання навчальних завдань. Групова робота, аналіз професійних ситуацій, рольові ігри та кейси створюють умови для практичного відпрацювання навичок спілкування, розвитку вміння працювати в команді та відповідально ставитися до результатів спільної діяльності.

Ціннісний напрям інтеграції спрямований на формування у здобувачів освіти морально-етичних засад професійного спілкування. Аналіз типових виробничих ситуацій і комунікативних помилок сприяє розвитку відповідальності за власне мовлення, толерантності, поваги до співрозмовника та дотримання професійних норм поведінки.

Мовленнєвий напрям інтеграції забезпечує формування культури професійного мовлення через виконання усних і письмових завдань, пов'язаних із майбутньою фаховою діяльністю. Це сприяє розвитку точності, логічності та доречності мовлення у професійному контексті.

Отже, інтеграція культури спілкування у зміст фахових дисциплін є важливим напрямом удосконалення вищої освіти. Її реалізація забезпечує цілісне формування професійної компетентності, у якій фахові знання органічно поєднуються з комунікативними вміннями та ціннісними орієнтаціями.

Системне впровадження елементів культури професійного спілкування у навчання фахових дисциплін сприяє підвищенню рівня готовності здобувачів освіти до реальних умов професійної діяльності, формує здатність ефективно взаємодіяти в колективі та відповідально представляти власну професійну позицію. Це підтверджує доцільність інтеграційного підходу як одного з ключових у методиці формування культури

Таблиця 1

Інтеграція культури спілкування у зміст фахових дисциплін

Напрямок інтеграції	Зміст реалізації	Очікуваний результат
Змістовий	включення тем з професійного спілкування, етики	усвідомлення значення комунікації
Діяльнісний	групова робота, кейси, рольові ігри	розвиток навичок взаємодії
Ціннісний	аналіз професійних ситуацій, моральних норм	формування професійної відповідальності
Мовленнєвий	усні та письмові професійні завдання	культура професійного мовлення

спілкування в закладах професійної освіти та логічно завершує розгляд даного підpunkту курсового дослідження.

Сучасна вища освіта орієнтується на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного не лише якісно виконувати професійні обов'язки, а й ефективно взаємодіяти в колективі, вести професійний діалог та дотримуватися норм культури спілкування. У цьому контексті особливого значення набуває використання інтерактивних та комунікативно орієнтованих методів навчання, які сприяють активному залученню здобувачів освіти до процесу навчальної та професійної комунікації [8].

Інтерактивні методи навчання ґрунтуються на принципах співпраці, діалогу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і здобувачами освіти. Вони створюють умови для розвитку комунікативних умінь, формування культури мовлення, толерантності та відповідального ставлення до власної комунікативної поведінки.

Інтерактивні методи навчання передбачають активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу, що дозволяє здобувачам освіти не лише засвоювати навчальний матеріал, а й практично застосовувати знання у процесі спілкування. Комунікативно орієнтовані методи спрямовані на розвиток мовленнєвої діяльності, умінь вести діалог, аргументувати власну позицію та досягати взаєморозуміння у професійних ситуаціях [9].

На відміну від традиційних методів, інтерактивні технології стимулюють пізнавальну активність, формують позитивну мотивацію до навчання та створюють сприятливе середовище для розвитку комунікативної культури. Вони дають змогу враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти та сприяють їхній соціалізації.

Серед інтерактивних та комунікативно орієнтованих методів, які доцільно використовувати у закладах професійної освіти, важливе місце посідають дискусії та дебати. Вони розвивають умінь аргументувати власну думку, слухати співрозмовника та дотримуватися культури мовленнєвої поведінки.

Рольові та ділові ігри моделюють реальні професійні ситуації, у яких здобувачі освіти навчаються ефективно спілкуватися з колегами, клієнтами чи керівництвом. Такі методи сприяють формуванню професійної мовленнєвої компетентності та готовності до майбутньої діяльності [2].

Метод аналізу ситуацій (кейс-метод) дозволяє розглядати типові виробничі або комунікативні проблеми та знаходити оптимальні шляхи їх вирішення. У процесі обговорення кейсів здобувачі освіти вдосконалюють навички професійного спілкування, співпраці та прийняття рішень.

Ефективним є також метод проєктної діяльності, який передбачає тривалу командну роботу над спільним завданням. У ході виконання проєктів здобувачі освіти набувають досвіду комунікації, планування, розподілу обов'язків і відповідальності за результати спільної діяльності.

Результативність інтерактивних та комунікативно орієнтованих методів значною мірою залежить від педагогічної майстерності викладача та створення відповідного освітнього середовища. Викладач має виступати організатором і фасилітатором комунікативної діяльності, спрямовуючи взаємодію здобувачів освіти у конструктивне русло.

Важливою умовою є дотримання принципів партнерства, взаємоповаги та довіри. Атмосфера психологічного комфорту сприяє відкритості здобувачів освіти, знижує страх помилок і стимулює активну участь у комунікації [1].

Застосування інтерактивних і комунікативно орієнтованих методів навчання сприяє комплексному розвитку особистості майбутнього фахівця. У процесі такої діяльності здобувачі освіти формують умінь ефективно взаємодіяти, вирішувати комунікативні проблеми, дотримуватися норм професійної етики та культури мовлення. Інтерактивні методи дозволяють поєднати теоретичні знання з практичним досвідом спілкування, що є важливим чинником підготовки здобувачів освіти до реальних умов професійної діяльності [2].

Таблиця 2 узагальнює основні інтерактивні та комунікативно орієнтовані методи навчання, що доцільно використовувати у процесі формування культури професійного спілкування здобувачів професійної освіти. Подані в таблиці методи систематизовано відповідно до змісту їх застосування та педагогічних результатів, яких можна досягти у процесі навчання.

Аналіз таблиці свідчить, що кожен із представлених методів має чітко визначене комунікативне спрямування та сприяє розвитку окремих складових культури спілкування. Зокрема, дискусії й дебати формують умінь аргументовано висловлювати власну позицію та дотримуватися мовленнєвого етикету, рольові ігри забезпечують наближення навчання до реальних професійних

Таблиця 2

Інтерактивні та комунікативно орієнтовані методи формування культури спілкування

Метод	Зміст використання	Педагогічний результат
Дискусія, дебати	обговорення професійних проблем	розвиток аргументації та культури мовлення
Рольові ігри	моделювання професійних ситуацій	формування професійної комунікації
Кейс-метод	аналіз виробничих ситуацій	розвиток комунікативного мислення
Проектна діяльність	командна робота	навички співпраці та відповідальності
Тренінги	розвиток комунікативних умінь	підвищення рівня культури спілкування

ситуацій, а кейс-метод розвиває здатність аналізувати комунікативні проблеми та приймати виважені рішення.

Проектна діяльність і тренінги сприяють формуванню навичок командної роботи, відповідальності за результати спільної діяльності та розвитку міжособистісної взаємодії. Таким чином, таблиця 2 наочно демонструє можливості інтерактивних методів у забезпеченні комплексного й системного формування культури професійного спілкування, що підтверджує доцільність їх широкого використання у закладах професійної освіти.

У сучасних умовах розвитку професійної освіти дедалі більшого значення набувають процеси самоосвіти та самовиховання, які виступають важливими чинниками формування культури спілкування особистості. Культура спілкування не може бути сформована лише в межах аудиторної роботи, оскільки вона потребує постійного самовдосконалення, усвідомлення власної мовленнєвої поведінки та готовності до особистісних змін. Самоосвіта і самовиховання забезпечують безперервність розвитку комунікативних умінь і навичок упродовж усього життя [7].

Самоосвіта розглядається як цілеспрямована, систематична діяльність особистості, спрямована на самостійне набуття та поглиблення знань, умінь і навичок. У контексті формування культури спілкування самоосвіта передбачає самостійне опрацювання матеріалів з культури мовлення, етики спілкування, психології міжособистісної взаємодії та професійної комунікації.

Самовиховання, у свою чергу, спрямоване на свідоме формування особистісних якостей, норм поведінки та ціннісних орієнтацій. Воно включає самоконтроль мовленнєвих дій, аналіз власної комунікативної поведінки, корекцію недоліків та розвиток позитивних якостей, таких як толерантність, стриманість, відповідальність за слово [3].

Самоосвіта сприяє розширенню комунікативного кругозору здобувачів освіти, формує потребу в мовленнєвому самовдосконаленні та підвищенні загального рівня культури спілкування. Через читання наукової та публіцистичної літератури, перегляд освітніх ресурсів, участь у вебінарах і тренінгах здобувачі освіти набувають нових знань про сучасні комунікативні стратегії та норми професійної взаємодії.

Особливе значення має розвиток навичок самоаналізу комунікативної діяльності, що дозволяє особистості оцінювати власне мовлення, виявляти помилки та працювати над їх усуненням. Самоосвіта стимулює внутрішню мотивацію до вдосконалення культури спілкування та формує відповідальне ставлення до особистісного розвитку [4].

Самовиховання є важливим чинником розвитку культури спілкування, оскільки передбачає формування внутрішніх регуляторів поведінки. У процесі самовиховання здобувачі освіти навчаються контролювати емоції, дотримуватися норм мовленнєвого етикету, виявляти повагу до співрозмовника та враховувати соціальний контекст спілкування. Важливими елементами самовиховання є постановка особистісних цілей, планування роботи над собою, самоконтроль і самокорекція. Регулярна рефлексія власних комунікативних дій сприяє усвідомленню значущості культури спілкування для професійної діяльності та міжособистісних відносин [5].

Самоосвіта та самовиховання ефективно розвиваються у тісному зв'язку з організованим освітнім процесом. Викладач, створюючи умови для самостійної роботи, стимулює здобувачів освіти до самоаналізу, саморозвитку та відповідального ставлення до власної комунікативної культури.

Залучення здобувачів освіти до рефлексивних завдань, ведення щоденників самостпостереження, участі у тренінгах і дискусіях сприяє

усвідомленню необхідності постійного самовдосконалення. Таким чином, самоосвіта та самовиховання доповнюють педагогічний вплив і забезпечують стійкість сформованих комунікативних умінь. У сучасному професійному середовищі культура спілкування є важливим чинником успішної діяльності та професійного зростання. Здатність до самоосвіти й самовиховання дозволяє майбутньому фахівцеві адаптуватися до змін, удосконалювати власну комунікативну поведінку та підтримувати високий рівень професійної культури протягом усього життя [5].

Отже, самоосвіта та самовиховання відіграють ключову роль у розвитку культури спілкування здобувачів професійної освіти. Вони забезпечують безперервність особистісного й професійного зростання, формують внутрішню потребу в самовдосконаленні та відповідальному ставленні до власної комунікативної діяльності. Поєднання педагогічного впливу з активною самостійною роботою здобувачів освіти створює умови для формування стійкої культури професійного спілкування, що є необхідною складовою успішної професійної реалізації.

Таким чином, самоосвіта та самовиховання виступають не лише допоміжними, а й системоутворювальними чинниками розвитку культури спілкування особистості. Саме завдяки внутрішній мотивації до саморозвитку здобувач освіти переходить від зовнішнього засвоєння норм і правил спілкування до їх усвідомленого прийняття та практичного застосування у повсякденній і професійній діяльності. Це забезпечує стійкість комунікативних умінь і готовність до відповідальної взаємодії в різних соціально-професійних ситуаціях.

Особливого значення самоосвіта й самовиховання набувають у контексті безперервної професійної освіти, коли майбутній фахівець змушений постійно оновлювати знання, удосконалювати комунікативні стратегії та адаптувати власну поведінку до змінних умов професійного середовища. Усвідомлення цінності культури спілкування як складової професійної компетентності сприяє формуванню активної життєвої позиції, розвитку відповідальності за якість міжособистісної взаємодії та підвищенню рівня професійної самореалізації. Отже, поєднання цілеспрямованої педагогічної підтримки з активною самостійною роботою здобувачів освіти створює оптимальні умови для формування високого рівня культури професійного спілкування.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що культура професійного спілкування є однією з ключових інтегративних характеристик професійної підготовки майбутніх педагогів, оскільки забезпечує взаємозв'язок соціально-комунікативної, особистісної та професійної компетентностей. Її формування має здійснюватися на засадах компетентнісного, особистісно орієнтованого та партнерського підходів, що відповідає сучасним тенденціям модернізації вищої педагогічної освіти.

Встановлено, що ефективність формування культури професійного спілкування забезпечується комплексним поєднанням змістового, діяльнісного, ціннісного та мовленнєвого компонентів професійної підготовки. Їх інтеграція в освітній процес сприяє розвитку професійного мовлення, комунікативної культури, навичок конструктивної взаємодії, критичного мислення, толерантності, професійної відповідальності та готовності до педагогічного партнерства.

Обґрунтовано, що використання інтерактивних і комунікативно орієнтованих технологій навчання створює сприятливі умови для активізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, розвитку навичок командної роботи, професійної рефлексії та ефективного розв'язання педагогічних і комунікативних ситуацій. Водночас важливим чинником стійкого розвитку культури професійного спілкування виступають самоосвіта та самовиховання, які забезпечують безперервне професійне й особистісне самовдосконалення майбутнього педагога.

Практичне значення отриманих результатів полягає в можливості їх використання для вдосконалення змісту освітніх програм підготовки майбутніх педагогів, розроблення навчально-методичного забезпечення, упровадження інтерактивних технологій навчання та організації професійної підготовки на засадах педагогіки партнерства.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з розробленням і експериментальною перевіркою моделі формування культури професійного спілкування майбутніх педагогів в умовах цифрової трансформації освіти, визначенням педагогічних умов її ефективної реалізації, а також дослідженням потенціалу технологій штучного інтелекту, цифрових платформ і віртуального освітнього середовища для розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Байдюк Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів в сучасних умовах. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2022. № 2(26). URL: <https://psv.udpu.edu.ua/article/view/267621>
2. Галицан О., Осипова Т. Специфіка формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів засобами інтерактивного навчання. Наукові праці МАУП. Педагогічні науки. 2025. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/pedagogy/article/view/4855>
3. Гусак Л. Є., Смально Л. Є. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2023. URL: <https://enpuir.udp.edu.ua/entities/publication/9b9ee1f8-9978-43c8-9c22-039df9390bba>
4. Дурманенко Є. А. Комунікативна культура як критерій сформованості соціальної компетентності майбутнього вчителя. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2022. № 1(4). С. 84–90. URL: <https://www.academstudies.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/168>
5. Ковальчук В. Формування в майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. Нові технології навчання. 2025. № 99. URL: <https://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/429>
6. Комар О., Джурило А. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов у контексті глобалізації освіти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2024. URL: <https://znp.udpu.edu.ua/article/view/306322>
7. Лукіна Л. Комунікативна компетентність як важлива складова професійної підготовки майбутніх учителів. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2024. № 7. URL: <https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/1179>
8. Ляховський Я. Г. Розвиток комунікативної компетентності майбутнього вчителя в командній взаємодії. Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи. 2025. № 10. URL: <https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/1446>
9. Марушкевич А., Поляк О., Жиленко М. Комунікативна компетентність майбутнього викладача ЗВО: сутність, розвиток. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка». 2021. № 14. URL: <https://pedvisnyk.knu.ua/index.php/pedagogy/article/view/333>
10. Самойленко Н. І., Мекшун А. Д. Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців: історико-педагогічний дискурс. Суспільство та національні інтереси. 2025. № 9(17) 2025. С. 836 С. 350-362
11. Cholewa W. Formation of intercultural communicative competence in the context of the European educational space. *Glottodidactica*. 2026. 52(2), 45–61. URL: <https://www.researchgate.net/publication/404807313>
12. Tovar-Correal M., Gedik-Bal M. Gender Ethnicity and Teaching Competencies: Do They Influence Culturally Responsive Communication? *Education Sciences*. 2025 15(5), 520. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/5/520>
13. Zhou D. The role of teacher-student developmental relationships in linking communicative competence and classroom interaction. *Frontiers in Psychology*. 2025. 16, 1635428. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2025.1635428>
14. Meddah H., Benamara A. The Impact of Communicative Language Teaching on Enhancing Sociolinguistic and Strategic Competencies of Educators. *International Journal of Pedagogical Studies*. 2024, 12(1), 89–104. URL: <https://www.researchgate.net/publication/389886525>

Самойленко Н. І., Легейда А. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 28.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Fedorenko S. V.,

*Doctor of Sciences in Education, Professor,
Professor at the Philology and Translation Department
Kyiv National University of Technologies and Design*

Kanishevska L. V.,

*Doctor of Sciences in Education, Professor,
Deputy Director for Research and Experimental Work
Institute of Educational Problems
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

THEORETICAL FOUNDATIONS OF FOSTERING CIVIC IDENTITY AMONG SCHOOL STUDENTS IN THE UNITED KINGDOM

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ

Contemporary democratic transformations, globalization, digitalization, and increasing cultural diversity have intensified the importance of fostering civic identity among young people as a key objective of modern education. Against this background, the British model of citizenship education has attracted considerable scholarly attention due to its comprehensive, competence-oriented, and value-based approach to preparing students for active participation in democratic society. The purpose of this study is to provide a comprehensive analysis of the theoretical foundations and pedagogical mechanisms underlying the formation of civic identity among school students in the United Kingdom. The research is based on a set of interrelated theoretical methods, including analysis, synthesis, generalization, and systematization of scholarly literature, as well as documentary analysis of official policy and curriculum documents of the United Kingdom, the Council of Europe, UNESCO, and the European Union. The study demonstrates that the British model conceptualizes civic identity as a multidimensional construct integrating democratic values, political literacy, social responsibility, critical thinking, and active civic participation. Particular attention is given to the compulsory "Citizenship" curriculum in England, the implementation of the "British Values" framework, cross-curricular integration, democratic school culture, and experiential learning as complementary mechanisms for civic identity formation. The analysis also reveals significant differences in the implementation of citizenship education across England, Scotland, Wales, and Northern Ireland, reflecting the devolved structure of the UK education system while maintaining a common commitment to democracy, human rights, and social cohesion. Furthermore, the study highlights the growing importance of digital citizenship, media literacy, and intercultural competence in response to contemporary societal challenges. It is concluded that the effectiveness of the British model derives from the interaction of curriculum content, school ethos, democratic participation, and sustained cooperation among educational institutions, governmental agencies, and professional organizations. The findings may contribute to comparative education research and provide valuable insights for the modernization of citizenship education in Ukraine within the context of European integration and democratic development.

Key words: civic identity, citizenship education, civic competences, British Values, National curriculum, democratic culture, school students, cross-curricular approach.

Сучасні демократичні трансформації, глобалізація, цифровізація суспільства та посилення культурного різноманіття актуалізують проблему формування громадянської ідентичності молодого покоління як одного з пріоритетних завдань сучасної освіти. У цьому контексті британська модель громадянської освіти привертає значну увагу дослідників завдяки її комплексному, компетентісно орієнтованому та ціннісному підходу до підготовки учнівської молоді до активної участі в демократичному суспільстві. Метою статті є здійснення комплексного аналізу теоретичних засад і педагогічних механізмів формування громадянської ідентичності учнівської молоді у Сполученому Королівстві. Дослідження ґрунтується на комплексі взаємопов'язаних теоретичних методів, зокрема аналізі, синтезі, узагальненні та систематизації наукових джерел, а також документальному аналізу офіційних нормативно-правових і програмних документів Сполученого Королівства, Ради Європи, UNESCO та Європейського Союзу. Встановлено, що британська модель розглядає громадянську ідентичність як багатовимірний конструкт, який інтегрує демократичні цінності, політичну

грамотність, соціальну відповідальність, критичне мислення та активну громадянську участь. Особливу увагу приділено обов'язковому навчальному предмету «Громадянськість» в Англії, реалізації концепції «Британські цінності», міжпредметній інтеграції, демократичній культурі школи та практико орієнтованому навчанню як взаємодоповнювальним механізмам формування громадянської ідентичності. Аналіз також засвідчив наявність суттєвих відмінностей у реалізації громадянської освіти в Англії, Шотландії, Уельсі та Північній Ірландії, що відображає деволюційну модель управління освітою у Великій Британії за збереження спільної орієнтації на демократію, права людини та соціальну згуртованість. Окрему увагу приділено зростаючій ролі цифрової громадянськості, медіаграмотності та міжкультурної компетентності у відповідь на сучасні суспільні виклики. Зроблено висновок, що ефективність британської моделі забезпечується взаємодією змісту освіти, демократичного шкільного середовища, практик громадянської участі та сталого партнерства між закладами освіти, державними інституціями й професійними організаціями. Результати дослідження можуть бути використані у порівняльно-педагогічних дослідженнях і становлять практичний інтерес для модернізації громадянської освіти в Україні в умовах європейської інтеграції та розвитку демократичного суспільства.

Ключові слова: громадянська ідентичність, громадянська освіта, громадянські компетентності, британські цінності, громадянськість, Національний курикулум Англії, демократична культура, учнівська молодь, міжпредметна інтеграція.

Introduction. In the context of contemporary democratic transformations, globalization, the digitalization of society, and increasing intercultural interaction, the issue of fostering civic identity has become particularly significant. Growing social mobility, the expansion of multicultural environments, the spread of disinformation and information manipulation, as well as emerging security challenges, have intensified the need to educate citizens capable of critical thinking, responsible civic engagement, the protection of democratic values, and adherence to the principles of the rule of law, respect for human rights, and social responsibility.

Under these circumstances, citizenship education has evolved beyond its traditional function of transmitting knowledge about the state and society. Instead, it has become increasingly oriented toward the development of civic competences, democratic culture, social participation, and a sustainable civic identity. Consequently, the international educational discourse has witnessed a shift from a knowledge-based model of citizenship education to a competence-based approach that integrates curricular, educational, and experiential learning activities.

Within this context, the experience of the United Kingdom is of particular scholarly interest, as it has developed a comprehensive model for fostering the civic identity of school students over the past decades. This model combines cross-curricular integration, education grounded in the principles of “British Values” concept, the cultivation of a democratic school culture, and the systematic engagement of students in democratic and civic participation practices. The analysis of the British experience is important not only from the perspective of comparative education but also for identifying effective approaches to enhancing citizenship education in Ukraine in the context of European integration and post-war recovery.

Analysis of recent research and publications.

Analysis of the contemporary scholarly discourse indicates that research on civic identity has evolved from a traditional understanding of citizenship education as a means of transmitting political and legal knowledge toward a competence-based paradigm aimed at developing active, responsible, and socially engaged citizens. Whereas earlier studies primarily emphasized knowledge acquisition concerning the state, political institutions, and legal systems, contemporary scholarship conceptualizes civic identity as a multidimensional construct emerging from the interaction of cognitive, value-based, emotional, and behavioural dimensions of personality.

The theoretical foundations of this paradigm are reflected in the works of J. Arthur, I. Davies та C. Hahn [1], C. Hahn [13], D. Heater [14], O. Ichilov [15], who interpret citizenship education as a strategic mechanism for strengthening democratic societies. Despite differences in their methodological perspectives, these scholars share the view that civic identity results from the integration of political literacy, civic responsibility, democratic values, and active participation in public life. Collectively, these studies demonstrate a clear transition from an information-oriented understanding of citizenship education toward the development of civic competences and democratic participation.

The conceptual foundations of the British model of citizenship education were established by The Crick Report [21], which marked a turning point in educational policy in England. The report fundamentally redefined the objectives of citizenship education by placing equal emphasis on social and moral responsibility, political literacy, and active community participation alongside the acquisition of civic knowledge. Consequently, it laid the foundation for the contemporary competence-based approach,

according to which civic identity is developed not only through formal instruction but also through authentic experiences of democratic participation. Nevertheless, subsequent scholarly discussions have demonstrated that, despite its systematic character, the Crick model remained primarily focused on citizenship within the national context. More recent approaches have expanded this perspective by incorporating global, intercultural, and digital dimensions of citizenship, reflecting the changing social and political realities of the twenty-first century [21].

These principles have been further developed in the policy documents of the Department for Education [6–8], which illustrate the evolution of British educational policy from a subject-oriented curriculum toward a comprehensive framework of citizenship education. The analysis of these documents demonstrates that the concept of British Values is not treated as a separate curricular component but rather as an integrative value framework underpinning the entire educational process. Democratic principles, the rule of law, individual liberty, mutual respect, and tolerance are promoted through the integration of classroom learning, extracurricular activities, cross-curricular teaching, and students' participation in school governance. Compared with broader European approaches, however, the British model places greater emphasis on strengthening national civic identity, whereas international organisations increasingly advocate balancing national citizenship with global citizenship and intercultural competence.

A comparative analysis of the policy frameworks developed by the Council of Europe and the European Commission demonstrates a gradual expansion of the traditional concept of citizenship education toward the broader notion of a democratic culture. While the Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education [3] defines citizenship education as a lifelong process of developing knowledge, skills, and values necessary for democratic participation, the Reference Framework of Competences for Democratic Culture [4; 5] proposes a comprehensive competence model integrating values, attitudes, skills, knowledge, and critical understanding. Likewise, the Eurydice report [9] highlights the transition of European education systems toward integrated models of citizenship education that increasingly incorporate digital citizenship, media literacy, intercultural dialogue, social inclusion, and democratic resilience.

An important direction in contemporary research concerns the reconceptualisation of civic identity under conditions of globalisation. UNESCO's *Global*

Citizenship Education framework [22] broadens the national perspective of citizenship education by emphasising global responsibility, a culture of peace, intercultural understanding, sustainable development, and shared responsibility for addressing global challenges. Consequently, international educational policy increasingly promotes the integration of national and global civic identities as complementary dimensions of preparing individuals for life in an interconnected world.

Recent scholarship has also reconsidered the mechanisms through which civic identity is developed. L. Jerome and B. Kisby [16] examine citizenship education in relation to character education and moral development, arguing that effective civic formation requires the integration of cognitive, ethical, and behavioural dimensions. By contrast, A. Osler and H. Starkey [18] advocate a model of cosmopolitan citizenship centred on human rights, cultural diversity, and social justice. A. Peterson, I. Durrant, B. Bentley, and S. Monteiro [19], meanwhile, argue for a transition from traditional patriotic education toward active citizenship based on democratic participation, critical thinking, and collective responsibility for addressing societal and global challenges. Taken together, these perspectives reveal two complementary tendencies in contemporary citizenship education: strengthening democratic values and moral responsibility while simultaneously fostering learners' agency, civic engagement, and global competence.

More recent studies further demonstrate that citizenship education is increasingly associated with the development of digital citizenship, democratic resilience, and information literacy. In digitally mediated societies, civic identity extends beyond political participation to encompass responsible online behaviour, critical evaluation of information, resistance to disinformation, and ethical engagement in digital environments. These emerging dimensions have become particularly significant in the context of rapid technological change and contemporary security challenges.

Within the Ukrainian scholarly context, citizenship education has likewise attracted growing academic attention. The studies by Ukrainian scholars [10–12] provide a systematic analysis of international models of citizenship education, global educational initiatives, and mechanisms for developing global competence. Particular emphasis is placed on the interrelationship between citizenship education, democratic culture, value formation, and international academic cooperation. In a joint

study, S. Fedorenko and C. Mirra [10] conceptualise civic engagement as a key factor in fostering solidarity, social responsibility, and active citizenship among young people. Furthermore, the work of S. Fedorenko, H. Voronina, and K. Zhurba [11] expands understanding of civic identity formation by examining the interconnections among national identity, family upbringing, and socialisation processes.

Therefore, the reviewed literature demonstrates a clear evolution from knowledge-oriented models of citizenship education toward a competence-based paradigm centred on democratic values, civic participation, critical thinking, intercultural dialogue, digital citizenship, and global responsibility. However, despite the substantial body of research devoted to citizenship education, previous studies have predominantly examined individual components of the British model, such as British values, civic competences, democratic culture, or student participation. Considerably less attention has been devoted to analysing how these elements function collectively as an integrated pedagogical system for fostering civic identity among school students. This research gap is particularly evident in Ukrainian comparative education scholarship and highlights the need for a comprehensive analysis of the British experience.

The aim of the article. This study aims to provide a comprehensive analysis of the theoretical foundations and pedagogical mechanisms underlying the formation of civic identity among school students in the United Kingdom. Specifically, the study seeks to: 1) to analyse contemporary scholarly approaches to the concepts of civic identity and citizenship education within the British academic discourse; 2) to characterise the theoretical foundations of civic identity formation in the British school education system; 3) to examine the principal pedagogical mechanisms for fostering civic identity in British secondary schools; 4) to analyse the content of the *Citizenship* curriculum in England and determine its role in fostering the civic identity of school student

Research Methods. This study is based on a set of interrelated theoretical research methods. Analysis, synthesis, generalisation, and systematisation of scholarly sources were employed to examine contemporary theoretical approaches to civic identity formation and citizenship education. Documentary analysis encompassed official legislative, policy, and curriculum documents of the United Kingdom, including The Crick Report, the National Curriculum for England, and policy documents issued by the Department for Education, as well as key documents of the Council of Europe, UNESCO, and the

European Union. This approach made it possible to identify the conceptual foundations and pedagogical mechanisms underlying the formation of civic identity.

Results & Discussion. In the contemporary academic discourse [11; 14; 18; 20], civic identity is conceptualised as an integrative personal characteristic that reflects an individual's awareness of belonging to the state and society, commitment to democratic values, respect for human rights and the rule of law, as well as readiness to participate responsibly in civic and political life. This perspective is grounded in the understanding of civic identity as a dynamic process through which active, responsible, and socially conscious citizens are developed, enabling them to engage constructively within a democratic society.

A distinctive feature of the British model is its emphasis on fostering civic identity, which is founded on shared democratic values irrespective of an individual's ethnic, cultural, or religious background. Within this framework, civic identity is understood as a sense of belonging to a political community united by the principles of democracy, individual liberty, the rule of law, mutual respect, and tolerance. These principles constitute the conceptual foundation of the UK's policy on citizenship education and are implemented through the framework of the concept "British Values", which represents an integral component of the national education policy. The British Values framework seeks to cultivate a democratic culture, promote respect for human rights, encourage social responsibility, strengthen civic engagement, and prepare students to live and participate effectively in a multicultural society [7].

Although citizenship education across the United Kingdom is underpinned by shared democratic values, its content and implementation mechanisms are shaped by the educational policies of the individual constituent nations, as education is a devolved area of governance. Consequently, England, Scotland, Wales, and Northern Ireland have developed their own legislative and policy frameworks, curricula, and institutional approaches to fostering civic identity among school students [14].

In England, citizenship education is delivered through the compulsory subject "Citizenship", which forms part of the National Curriculum for England and is mandatory for students in Key Stage 3 and Key Stage 4. Educational policy in this area is coordinated by the Department for Education (DfE), which defines the curriculum for citizenship education, supports the implementation of the British

Values framework, and promotes the development of democratic culture in schools.

In Scotland, Citizenship is not offered as a separate subject. Instead, civic identity is fostered through the Curriculum for Excellence, which integrates citizenship education across all curriculum areas. Particular emphasis is placed on developing Responsible Citizenship, promoting human rights, social justice, sustainable development, and intercultural understanding. Government policy is coordinated by the Education and Skills Directorate of the Scottish Government, while pedagogical guidance and implementation support are provided by Education Scotland.

In Wales, citizenship education is embedded within the Curriculum for Wales, introduced in 2022. One of the curriculum's four overarching purposes is to develop ethical, informed citizens of Wales and the world. Civic identity formation is integrated into the Humanities Area of Learning and Experience, encompassing history, geography, religion, values and ethics, business studies, and the social sciences. Responsibility for educational policy rests with the Education Directorate of the Welsh Government.

In Northern Ireland, citizenship education is incorporated into the compulsory subject Learning for Life and Work (LLW), within which Local and Global Citizenship constitutes one of the core learning strands. The curriculum is designed to foster democratic culture, respect for human rights, political literacy, intercultural dialogue, and peaceful conflict resolution – an emphasis that reflects the region's historical and socio-political context. Overall responsibility for educational policy is held by the Department of Education of Northern Ireland.

The analysis of educational policies across the constituent nations of the United Kingdom demonstrates that, despite a shared commitment to promoting democratic values, human rights, active citizenship, and social responsibility, each education system has developed its own model of fostering civic identity. England places particular emphasis on the compulsory subject "Citizenship" and the British Values framework; Scotland and Wales prioritise cross-curricular integration of citizenship education; whereas Northern Ireland combines citizenship education with peacebuilding, mutual understanding, and social cohesion. This diversity illustrates both the flexibility of the British educational model and its capacity to respond to the historical, sociocultural, and political contexts of each constituent nation.

One of the principal mechanisms for fostering civic identity in England is citizenship education,

which is a compulsory subject for students in Key Stage 3 and Key Stage 4 (ages 11–16). The curriculum is prescribed by the National Curriculum for England and is designed to develop the knowledge, skills, values, and competences required for active participation in a democratic society [6].

According to the National Curriculum for England [6], the principal objectives of citizenship education are to:

- develop students' understanding of the political system of the United Kingdom;
- promote knowledge of the principles of democracy and the functioning of Parliament;
- provide an understanding of the legal system;
- develop students' ability to analyse social and political issues;
- foster critical thinking, reasoned debate, and evidence-based decision-making;
- prepare students for active citizenship and meaningful participation in democratic society.

The "Citizenship" curriculum syllabus encompasses a broad range of thematic areas designed to promote the comprehensive development of students' civic competences, which are as follows: Democracy and the Electoral Process; Human Rights; Government and Parliament; Legal Responsibility; Financial and Economic Literacy; Media Literacy; Cultural Diversity; Social Justice; Global Issues [2].

Rather than focusing solely on the transmission of civic knowledge, the aforementioned curriculum adopts a competence-oriented approach that integrates political understanding, democratic values, critical thinking, and practical civic engagement. This reflects a broader shift in British citizenship education from knowledge acquisition toward the development of informed, responsible, and active citizens capable of participating effectively in democratic society.

A distinctive characteristic of the British model of civic identity formation is its integrative and cross-curricular nature. Unlike educational systems in which citizenship education is confined to a single subject, the British approach systematically embeds civic themes across multiple curriculum areas. Such integration ensures the continuity of civic learning throughout compulsory education while enabling students to explore democratic values within diverse social, cultural, historical, and political contexts [6; 7].

For example, History enables students to examine the development of democratic institutions, constitutional traditions, and the evolution of human

rights and civil liberties. Through Religious Education, learners develop respect for cultural and religious diversity, intercultural dialogue, and tolerance. Geography promotes understanding of global interdependence, sustainable development, environmental challenges, and global citizenship, while the Social Sciences provide opportunities to analyse social structures, public institutions, and mechanisms of civic participation. A particularly important role is played by Personal, Social, Health and Economic Education (PSHE), which supports the development of personal, social, health-related, and economic competences that underpin responsible decision-making, ethical behaviour, and active participation in community life [8].

From a pedagogical perspective, cross-curricular integration facilitates the transition from the acquisition of theoretical knowledge to the development of authentic civic experience. Citizenship education therefore extends beyond the boundaries of an individual school subject and becomes a transversal dimension of the educational process, linking academic learning with democratic values, social responsibility, and active civic participation. This integrated approach strengthens the coherence of civic learning and contributes to the formation of civic identity as a multidimensional educational outcome rather than as the product of a single curriculum area.

Overall, the British education system implements a comprehensive model of civic identity formation based on the interaction of several mutually reinforcing components: the compulsory subject “Citizenship”, cross-curricular integration, the British Values framework, a democratic school ethos, and authentic opportunities for civic participation. Consequently, the primary objective of this model is not merely to enhance students’ political and legal literacy but to foster democratic dispositions, social responsibility, critical thinking, respect for cultural diversity, and the capacity for active participation in democratic society.

An important contribution to maintaining the quality of citizenship education and disseminating effective pedagogical practices is made by the Association for Citizenship Teaching (ACT (<https://www.teachingcitizenship.org.uk/>)), the United Kingdom’s leading professional organisation for citizenship educators. Established in 2001 following the introduction of Citizenship into the National Curriculum for England, ACT provides professional and methodological support for citizenship education, promotes teachers’ professional development,

develops innovative teaching resources, and encourages research-informed pedagogical practice.

ACT serves as a national professional platform bringing together teachers, researchers, educational experts, policymakers, and representatives of public institutions. Its activities include professional development programmes, national conferences, webinars, specialist consultations, and the publication of the peer-reviewed professional journal *Teaching Citizenship*. The Association also develops curriculum resources, pedagogical guidance, and assessment tools that support the effective implementation of citizenship education across schools.

A distinctive feature of ACT’s work is its close collaboration with governmental bodies and democratic institutions. The Association provides expert advice to the Department for Education on curriculum development and the implementation of the National Curriculum for England; collaborates with the Home Office in developing educational resources on civic security, democratic participation, and community resilience; and works with the Welsh Government on initiatives to strengthen citizenship education. In addition, ACT maintains strategic partnerships with the UK Parliament Education and Engagement Service, the Electoral Commission, parliamentary committees, and other national educational organisations. These partnerships ensure that the professional educational community actively contributes to the continuous improvement of citizenship education policy and practice.

ACT’s 2024–2030 Strategic Plan identifies equitable access to high-quality citizenship education, the promotion of democratic culture, the strengthening of active citizenship, and the enhancement of teachers’ professional competence as its principal priorities. The Association’s activities therefore demonstrate that the effectiveness of the British model of citizenship education depends not only on governmental policy and statutory curriculum requirements but also on sustained collaboration with the professional educational community. This partnership-based approach represents one of the defining characteristics of the British system and constitutes an important factor in its long-term sustainability and continuous development.

The analysis of the British education system makes it possible to identify several defining characteristics of civic identity formation among school students.

First, civic identity formation is characterised by a holistic and systemic approach. Rather than being confined to a single curriculum subject, citizenship

education permeates the entire educational process and is embedded within school culture, extracurricular activities, democratic governance, and everyday educational practice. Such an approach ensures continuity in the development of civic competences and reinforces the relationship between formal learning and students' lived experiences.

Second, the British model demonstrates a strong emphasis on the experiential dimension of citizenship education. Students are encouraged to engage actively in community initiatives, school governance, volunteering, debates, and other forms of democratic participation, thereby transforming theoretical knowledge into authentic civic practice.

Third, the model adopts a multicultural and inclusive perspective that reflects the cultural, ethnic, and religious diversity of contemporary British society. Civic identity is therefore constructed not through cultural homogeneity but through commitment to shared democratic values, mutual respect, tolerance, and social cohesion.

Fourth, the development of critical thinking and political literacy constitutes a central pedagogical objective. Students are expected to analyse social and political issues critically, evaluate information from diverse sources, construct evidence-based arguments, and make informed democratic decisions.

Finally, contemporary citizenship education increasingly incorporates the principles of digital citizenship. Particular attention is devoted to media literacy, digital ethics, responsible online participation, and the critical evaluation of digital information, reflecting the growing importance of civic engagement within digitally mediated societies.

Conclusions & Research Prospects. The findings of this study indicate that the formation of civic identity among school students in the United Kingdom represents a purposeful, coherent, and multidimensional educational process implemented through

the curriculum, school ethos, extracurricular activities, and democratic practices embedded within everyday school life. The British model is underpinned by democratic values, the rule of law, respect for human rights, cultural diversity, and active civic participation, all of which collectively shape students' civic identity.

The analysis further demonstrates that British citizenship education extends beyond the transmission of political and legal knowledge toward a competence-based educational model that integrates political literacy, social responsibility, critical thinking, democratic participation, and intercultural understanding. Within this framework, the British Values concept performs an integrative function by establishing a shared value foundation that supports social cohesion while acknowledging the multicultural character of British society.

An important characteristic of the British model is the interaction of several complementary pedagogical mechanisms, including the compulsory Citizenship curriculum, cross-curricular integration, democratic school culture, experiential learning, and sustained collaboration between educational institutions, governmental agencies, and professional organisations such as the Association for Citizenship Teaching. Their combined implementation contributes to the development of civic identity as a dynamic and multidimensional construct rather than merely an educational outcome.

The findings also suggest that the British experience provides valuable insights for comparative education research and may inform the further development of citizenship education in other national contexts. In particular, future research should explore the possibilities of adapting selected elements of the British model to the Ukrainian education system in the context of European integration, democratic transformation, and post-war educational reconstruction.

BIBLIOGRAPHY:

1. Arthur J., Davies I., Hahn C. The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy. London : SAGE Publications, 2008. 592 p.
2. Association for Citizenship Teaching. Citizenship curriculum. URL : <https://www.teachingcitizenship.org.uk/> (дата звернення: 15.07.2026).
3. Council of Europe. Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Strasbourg : Council of Europe, 2010. URL : <https://www.coe.int/> (дата звернення: 15.07.2026).
4. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 1: Context, Concepts and Model. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 216 p.
5. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Vol. 2: Descriptors of Competences for Democratic Culture. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. 344 p.
6. Department for Education. National curriculum in England: Citizenship programmes of study for key stages 3 and 4. London : Department for Education, 2023. URL : <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study> (дата звернення: 15.07.2026).

7. Department for Education. Promoting fundamental British Values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools. London : Department for Education, 2014. 12 p.
8. Department for Education. Relationships Education, Relationships and Sex Education (RSE) and Health Education: Statutory guidance. London: Department for Education, 2026. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6970e7e67e827090d02d42e0/Relationships_education_relationships_and_sex_education__RSE__and_health_education__for_intro_1_September_2026_.pdf (дата звернення: 15.07.2026).
9. Eurydice. Citizenship Education at School in Europe – 2023. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2023. 286 p.
10. Fedorenko S., Mirra C. Civic Engagement in Forming the Solidarity Generation of Modern Students. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2024. № 28 (2). С. 213–221. DOI : <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2024-28-2-213-221>
11. Fedorenko S., Voronina H., Zhurba K. School-Family Interaction in Forming Adolescents' National Identity: The Ukrainian Pedagogical Experience. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020. Vol. 12, № 4. P. 189–204. DOI : <https://doi.org/10.18662/rrem/12.4/341>
12. Fedorenko S. V., Zhurba K. O., Shepeleva O. V. Value-Integrative Context of Forming Global Competence in High School Youth: International Educational Initiatives. *Science and Education*. 2024. № 1. P. 40–46. DOI : <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2024-1-7>
13. Hahn C. L. Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education. Albany : State University of New York Press, 1998. 260 p.
14. Heater D. A Brief History of Citizenship. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2004. 200 p.
15. Ichilov O. Citizenship and Citizenship Education in a Changing World. London : Woburn Press, 2012. 282 p. DOI : <https://doi.org/10.25656/01:3307>
16. Jerome L., Kisby B. The Rise of Character Education in Britain: Heroes, Dragons and the Myths of Virtue. Cham : Palgrave Macmillan, 2019. 145 p.
17. Kerr D. Citizenship Education in England: The Making of a New Subject. *Online Journal of Social Sciences Education*. 2003. № 2. DOI : <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v2-i2-472>
18. Osler A., Starkey H. Extending the theory and practice of education for cosmopolitan citizenship. *Educational Review*. 2018. Vol. 70, № 1. P. 31–40. DOI : <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388616>
19. Peterson A., Durrant I., Bentley B., Monteiro S. Beyond patriotism: Teaching and learning citizenship in a global context. *Educational Review*. 2015. Vol. 67, № 1. P. 83–98.
20. Print M., Lange D. Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies. Rotterdam : Sense Publishers, 2012. 324 p.
21. Qualifications and Curriculum Authority. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship (The Crick Report). London : Qualifications and Curriculum Authority, 1998. 90 p.
22. UNESCO. Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris : UNESCO Publishing, 2015. 62 p.

Fedorenko S. V., Kanishevska L. V.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 19.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



РОЗДІЛ 2 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (ЗА ПРЕДМЕТНИМИ СПЕЦІАЛЬНОСТЯМИ)

УДК 378.147:81'243:004:378.015.3:005.32

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-13-13>

ORCID ID: 0000-0002-2903-4189

ORCID ID: 0000-0002-0653-7453

Ананьян Е. Л.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної професійної підготовки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Нікітіна Н. П.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мовної професійної підготовки

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРЕДМЕТНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

DIGITAL TOOLS AS A MEANS OF SUPPORTING THE MOTIVATION OF PRE-SERVICE SUBJECT TEACHERS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

У статті актуалізовано проблему підтримки мотивації здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. Обґрунтовано, що цифрові інструменти в сучасній іншомовній підготовці доцільно розглядати не лише як засоби оптимізації освітнього процесу, а як чинники, що здатні впливати на структуру мотивації, характер навчальної активності та позицію здобувача освіти як суб'єкта навчання. Методологічну основу дослідження становлять положення теорій мотивації навчальної діяльності, самодетермінації, соціально-когнітивного підходу, а також сучасні концепції цифровізації освіти та технологічно опосередкованого навчання. У процесі дослідження використано методи аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел, а також узагальнення практичного досвіду використання цифрових технологій у процесі іншомовної підготовки. У статті визначено основні механізми мотиваційного впливу цифрових інструментів, серед яких: забезпечення автономності навчання, персоналізація освітньої траєкторії, оперативний зворотний зв'язок, інтерактивність освітнього середовища, гейміфікація та створення умов для автентичної іншомовної комунікації. Розкрито особливості впливу цифрових засобів на трансформацію мотиваційної структури здобувача освіти – від зовнішньо зумовленої та ситуативної мотивації до більш стійкої, саморегульованої й професійно орієнтованої. Науковий внесок дослідження полягає в обґрунтуванні концепції мотиваційної цифрової екосистеми іншомовної підготовки майбутніх учителів-предметників та розробленні її структурно-функціональної моделі. Запропонована модель розглядає цифрове освітнє середовище як інтегровану систему взаємопов'язаних компонентів, у якій операційно-організаційний, когнітивно-інтерактивний та соціально-комунікативний рівні забезпечують реалізацію відповідних мотиваційних функцій.

Ключові слова: цифрові інструменти; цифрове освітнє середовище; мотивація навчальної діяльності; мотиваційна цифрова екосистема; іншомовна підготовка; іноземна мова за професійним спрямуванням; здобувачі педагогічної освіти; майбутні вчителі-предметники; персоналізація навчання; саморегуляція; цифровізація освіти.

The article addresses the problem of supporting the motivation of pre-service subject teachers to learn a foreign language for professional purposes in the context of the digital transformation of the educational environment. It is substantiated that digital tools in contemporary foreign language education should be considered

not only as means of optimizing the educational process but also as factors capable of influencing the structure of motivation, the nature of learning activity, and the position of the learner as an active subject of education. The methodological framework of the study is based on the principles of theories of learning motivation, self-determination theory, the social cognitive approach, as well as contemporary concepts of educational digitalization and technology-enhanced learning. The research employed methods of analysis, systematization, and generalization of scientific sources, as well as the synthesis of practical experience in the use of digital technologies in foreign language education. The article identifies the main mechanisms of the motivational influence of digital tools, including the enhancement of learner autonomy, personalization of the learning trajectory, immediate feedback, interactivity of the educational environment, gamification, and the creation of conditions for authentic foreign language communication. The study reveals the specific features of the influence of digital tools on the transformation of learners' motivational structure – from externally determined and situational motivation to more stable, self-regulated, and professionally oriented motivation. The scientific contribution of the research lies in substantiating the concept of a motivational digital ecosystem of foreign language education for future subject teachers and developing its structural-functional model. The proposed model views the digital educational environment as an integrated system of interconnected components, in which the operational-organizational, cognitive-interactive, and socio-communicative levels ensure the implementation of corresponding motivational functions.

Key words: digital tools; digital educational environment; learning motivation; motivational digital ecosystem; foreign language education; foreign language for professional purposes; pre-service teachers; future subject teachers; personalized learning; self-regulation; educational digitalization.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи вищої педагогічної освіти характеризується процесами цифровізації, які суттєво впливають на зміст, форми та методи організації освітнього процесу. Упровадження цифрових технологій у діяльність закладів вищої освіти сприяє модернізації освітнього середовища, розширенню можливостей доступу до навчальних ресурсів, урізноманітненню форм взаємодії між суб'єктами освітнього процесу та підвищенню рівня його гнучкості й адаптивності. Водночас цифрова трансформація освіти актуалізує необхідність пошуку ефективних педагогічних механізмів, спрямованих на забезпечення активної участі здобувачів педагогічної освіти в навчальній діяльності, розвиток їхньої самостійності та підтримку стійкої навчальної мотивації.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування та підтримки мотивації здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Мотивація розглядається як один із ключових чинників ефективності навчальної діяльності, що визначає рівень пізнавальної активності, спрямованість навчальних зусиль, наполегливість у досягненні освітніх цілей та результативність оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. З огляду на це важливого значення набуває вивчення потенціалу цифрових інструментів як засобу підтримки та розвитку мотивації майбутніх учителів у процесі професійної іншомовної підготовки.

Підкреслимо, що, незважаючи на широке впровадження цифрових технологій в освітній процес, недостатньо дослідженими залишаються

не лише можливості використання окремих цифрових інструментів, а насамперед педагогічні механізми їхнього мотиваційного впливу на здобувачів педагогічної освіти під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Отже, подальшого наукового осмислення потребують механізми використання цифрових інструментів для створення мотиваційно насиченого освітнього середовища, здатного забезпечити активну навчальну діяльність майбутніх учителів та підвищити ефективність професійної іншомовної підготовки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема мотивації навчальної діяльності традиційно належить до ключових у психолого-педагогічних дослідженнях і розглядається як багатовимірне явище, що інтегрує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти навчальної активності. У працях В. Горбунової, В. Климчука, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших дослідників мотивація розглядається як важливий регулятор діяльності особистості, що визначає її спрямованість, активність, цілеспрямованість та ставлення до навчальної діяльності [1; 8; 2]. Науковці акцентують увагу на взаємозв'язку мотиваційної сфери з потребами особистості, внутрішніми спонуканнями, ціннісними орієнтаціями та формуванням активної позиції суб'єкта навчання.

У сучасній науковій літературі такі науковці, як А. Бандура, Б. Вайнер, Е. Десі, Р. Раян, Б. Циммерман, Д. Шунк, інтерпретують мотивацію як системоутворювальний чинник успішності навчання, що визначає рівень залученості здобувача освіти, його наполегливість та здатність до регуляції й організації власної навчальної

діяльності [5; 13; 6; 14; 10]. Зокрема, відповідно до теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, внутрішня мотивація формується за умови задоволення базових психологічних потреб особистості в автономії, компетентності та соціальній взаємодії [6].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що значний внесок у розроблення теоретичних засад мотивації в контексті вивчення іноземних мов здійснили дослідники Р. Гарднер і В. Ламберт, які в межах соціально-психологічної моделі вивчення іноземної мови обґрунтували роль інтегративної та інструментальної орієнтацій. На їхню думку, інтегративна орієнтація полягає в прагненні інтегруватися в мовну спільноту, тоді як інструментальна орієнтація пов'язана із прагматичними цілями оволодіння мовою, такими як професійне зростання або освітні досягнення [4].

Подальший розвиток цієї проблематики представлено у працях британського лінгвіста З. Дернеї, який запропонував динамічний підхід до вивчення мотивації, розглядаючи її як процес, що змінюється в часі та залежить від навчального контексту. У праці «Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning» дослідник обґрунтовує багатокомпонентну структуру мотивації, до складу якої входять інструментальна та інтегративна підсистеми мотивації, потреба в досягненні (Need for Achievement) і атрибуція попередніх невдач (Attributions about Past Failures) [7, с. 68–69]. Потреба в досягненні розуміється як внутрішнє прагнення досягати успіху в навчальній діяльності, що проявляється у прагненні студента до високих результатів, академічних досягнень і самореалізації: «Я хочу добре вивчити мову»; «Я хочу отримувати високі результати»; «Я хочу бути успішним у навчанні» тощо. Атрибуція успіху/невдачі полягає у способах пояснення студентом причин власних успіхів або невдач у навчальній діяльності. Так, наприклад, «Я отримав погану оцінку, бо я не здібний» (негативна атрибуція) або «Я отримав погану оцінку, бо мало підготувався» (конструктивна атрибуція). Важливим є, як людина пояснює свої успіхи і невдачі, тому що саме характер атрибуції впливає на подальшу навчальну активність та мотиваційну поведінку студента.

Підкреслимо, що у сучасних умовах цифровізації освітнього середовища все більшої актуальності набуває питання впливу технологічних засобів навчання на мотиваційний потенціал освітньої діяльності здобувачів освіти. Водночас, незважаючи на значний обсяг наукових

напрацювань у сфері мотивації навчальної діяльності та використання цифрових технологій у мовній освіті, питання визначення механізмів мотиваційного впливу цифрових інструментів на здобувачів педагогічної освіти у процесі вивчення іноземних мов за професійним спрямуванням залишається недостатньо теоретично й методично опрацьованим. Потребують подальшого наукового узагальнення механізми підтримки мотивації за допомогою цифрових засобів у процесі вивчення іноземної мови та педагогічні умови їх ефективного використання у підготовці майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Метою статті є концептуалізація ролі цифрових інструментів у формуванні та трансформації мотивації здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, а також обґрунтування функціонування мотиваційної цифрової екосистеми іншомовної підготовки та узагальнення практичного досвіду використання цифрових інструментів в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах статті акцентуємо увагу на тому, що розгляд цифрових інструментів у контексті професійної іншомовної підготовки доцільно здійснювати не лише як аналіз окремих технологічних ресурсів, а насамперед через визначення механізмів їхнього впливу на мотиваційну сферу здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей. У цьому аспекті важливим є з'ясування педагогічних механізмів, завдяки яким використання цифрових засобів сприяє підтримці інтересу до навчання, активізації пізнавальної діяльності та формуванню стійкої мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Аналіз наукових джерел З. Дернеї, Е. Десі, Р. Раяна, Х. Райндерса, Г. Стоквелла, Т. Ушіоди та узагальнення практичного досвіду дають підстави виокремити кілька взаємопов'язаних механізмів мотиваційного впливу цифрових інструментів [7; 6; 9; 11; 12]. До них належать забезпечення автономності навчання, персоналізація освітньої діяльності, оперативний зворотний зв'язок, інтерактивність освітнього середовища та створення умов для відстеження індивідуального прогресу. Саме сукупність зазначених чинників визначає мотиваційний потенціал цифрових технологій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх учителів.

Водночас важливим є зміщення дослідницького акценту від переліку цифрових інструментів до аналізу трансформації мотиваційної структури

здобувача освіти під їхнім впливом. У цифровому освітньому середовищі відбувається поступовий перехід від зовнішньо зумовленої мотивації до саморегульованої, від суто навчально-академічної до професійно орієнтованої, а також від ситуативної навчальної активності до більш стійкої та довготривалої мотиваційної спрямованості.

Переходячи до розгляду механізмів мотиваційного впливу цифрових інструментів, зазначених вище, підкреслимо, що *забезпечення автономності навчання* є найважливішим. Цифрове освітнє середовище надає здобувачам педагогічної освіти предметних спеціальностей можливість самостійно планувати навчальну діяльність, визначати темп опрацювання матеріалу та здійснювати контроль власних результатів. Реалізації цього механізму сприяє LMS (Learning Management System), клас систем управління навчанням, призначених для створення, організації, супроводу та оцінювання освітнього процесу. До LMS належать, зокрема, Moodle, Google Classroom, Canvas, Blackboard Learn, Schoology тощо. Здобувачі освіти отримують цілодобовий доступ до навчальних матеріалів, завдань і критеріїв оцінювання. Наявність структурованого контенту та можливість самостійно визначати послідовність його опрацювання формують відчуття відповідальності за результати навчання та сприяють розвитку навичок саморегуляції.

Важливу роль відіграють також мобільні застосунки для вивчення іноземних мов, які дозволяють студентам самостійно визначати інтенсивність роботи, повторювати матеріал у зручний час і контролювати власний прогрес. У результаті навчальна діяльність поступово виходить за межі аудиторних занять і набуває безперервного характеру, що позитивно позначається на підтримці внутрішньої мотивації.

Наступним механізмом мотиваційного впливу цифрових інструментів у процесі іншомовної підготовки здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей є персоналізація освітньої траєкторії. Підкреслимо, що її сутність полягає в адаптації змісту, темпу, рівня складності та форм навчальної діяльності до індивідуальних потреб, освітніх запитів і мовної підготовки студентів. На думку Г. Шевчук, «формування й реалізація індивідуальних освітніх траєкторій – багатоплановий процес, що покликаний забезпечити розвиток самостійності та ініціативності студента, дати можливість найповнішої реалізації його особистісного та пізнавального потенціалу, допомогти набути

досвіду у виборі цілей, майбутньої діяльності, самостійної організації діяльності, самооцінки» [3, с. 57]. На відміну від традиційної організації навчання, орієнтованої переважно на уніфіковані вимоги до академічної групи, цифрове освітнє середовище створює можливості для побудови індивідуальної траєкторії оволодіння іноземною мовою. Реалізація персоналізованого підходу забезпечується завдяки використанню адаптивних можливостей систем управління навчанням, мобільних застосунків для вивчення мов та інструментів штучного інтелекту. Зокрема, платформи Duolingo, Busuu та Memrise використовують алгоритми адаптивного навчання, які враховують результати попередньої діяльності користувача та відповідно добирають навчальний контент, інтенсивність повторення матеріалу й рівень складності завдань. Це дозволяє підтримувати оптимальний баланс між складністю навчальної діяльності та реальними можливостями студента, що є важливою умовою збереження його мотивації.

Додаткові можливості персоналізації відкриває використання інструментів штучного інтелекту: платформи на основі штучного інтелекту (ChatGPT – генерування навчальних матеріалів, створення діалогів, пояснення граматики, розвиток письма та мовлення; Gemini – створення навчальних завдань, робота з текстами, мовна практика; Claude – аналіз текстів, редагування письмових робіт, пояснення мовних явищ; Talkpal – мовна практика з використанням штучного інтелекту; ELSA Speak – розвиток фонетичних навичок і вимови; Speak – тренування усного мовлення через діалогову взаємодію зі штучним інтелектом; ChatGPT – персональний мовний асистент). У цьому контексті формується ефект навчальної релевантності, коли зміст завдань максимально наближається до професійних інтересів і реальних комунікативних потреб студента. Це створює умови для індивідуалізованого навчання, що сприяє формуванню суб'єктної позиції здобувача освіти.

Важливо підкреслити, що цифрові інструменти не функціонують ізольовано, а утворюють систему взаємопов'язаних мотиваційних впливів. Так, поєднання гейміфікації та оперативного зворотного зв'язку забезпечує ефект швидкого емоційного підкріплення; інтеграція персоналізації та штучного інтелекту формує ефект навчальної релевантності; а комунікативні платформи у поєднанні з автентичним мовним середовищем створюють ефект професійної включеності.

Такий механізм мотиваційного впливу цифрових інструментів як *забезпечення оперативного зворотного зв'язку між результатами навчальної діяльності та їх усвідомленням здобувачем освіти* можливо реалізувати через тестові модулі системи Moodle, сервіси Google Forms, Kahoot!, Quizizz та Quizlet. На відміну від традиційних форм контролю, результати яких нерідко мають відкладений характер, цифрові інструменти автоматично обробляють результати виконаних завдань та забезпечують можливість миттєвого оцінювання навчальних досягнень. Такий підхід дозволяє оперативно виявляти прогалини у знаннях, здійснювати корекцію навчальних дій та визначати напрями подальшого вдосконалення іншомовної підготовки. Мотиваційний потенціал оперативного зворотного зв'язку полягає не лише у виконанні контролюючої функції. Важливого значення набуває можливість відстеження індивідуального прогресу, яка сприяє формуванню у студентів відчуття компетентності та усвідомлення власних досягнень. Регулярне отримання підтвердження позитивних результатів навчальної діяльності створює ситуацію успіху, підвищує впевненість у власних можливостях та стимулює подальшу пізнавальну активність. Крім того, цифрові засоби оцінювання забезпечують більшу прозорість навчального процесу, оскільки здобувачі освіти мають можливість не лише ознайомитися з підсумковим результатом, а й проаналізувати власні помилки та динаміку особистих досягнень. У контексті професійної іншомовної підготовки це сприяє розвитку рефлексивних умінь, навичок самооцінювання та саморегуляції навчальної діяльності, що є важливими передумовами підтримки стійкої внутрішньої мотивації до вивчення іноземної мови. Регулярна візуалізація прогресу посилює мотиваційний ефект за рахунок усвідомлення власної динаміки розвитку.

Ще одним механізмом мотиваційного впливу цифрових інструментів є *забезпечення високого рівня інтерактивності освітнього процесу*. Інтерактивність передбачає активну взаємодію здобувача освіти з навчальним контентом, викладачем та іншими учасниками освітнього процесу, що сприяє підвищенню рівня навчальної залученості та пізнавальної активності. У процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням інтерактивні форми роботи створюють умови для активного використання мовних знань у професійно орієнтованих навчальних ситуаціях, що сприяє усвідомленню практичної значущості іншомовної підготовки, підвищенню навчальної

залученості та формуванню стійкої мотивації до професійного використання іноземної мови. Реалізації зазначеного механізму сприяють такі цифрові інструменти, як Kahoot!, Quizizz, Wordwall та LearningApps, які дозволяють організовувати виконання навчальних завдань у форматі інтерактивної взаємодії. На відміну від традиційних форм контролю знань, використання зазначених ресурсів передбачає активну участь студентів у виконанні вправ, оперативне отримання результатів та можливість порівняння власних досягнень із попередніми результатами. Це сприяє підтриманню уваги, підвищенню зацікавленості навчальним матеріалом та створенню позитивного емоційного фону освітньої діяльності. У цьому випадку навчальна діяльність набуває характеру активного залучення, що зміщує акцент із пасивного засвоєння знань на діяльну участь.

Особливе місце серед мотиваційних можливостей цифрових інструментів посідає *геймізоване навчальне середовище*, реалізоване, зокрема, через платформи Classcraft, Duolingo, Quizizz, Wordwall, Edmodo, Nearpod, Lyricstraining, які забезпечують інтеграцію ігрових механік у навчальний процес. Його ключова особливість полягає у поєднанні емоційного підкріплення та навчальної цілеспрямованості, що дозволяє підтримувати тривалу навчальну активність.

Розглядаючи мотиваційні можливості цифрових інструментів, слід підкреслити їхнє вагоме місце у *створенні умов для розвитку професійної іншомовної комунікативної діяльності* здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей; їхню роль в *організації автентичної або наближеної до реальної професійної мовленнєвої взаємодії*, у межах якої іноземна мова використовується як засіб розв'язання професійних комунікативних завдань, а не лише як об'єкт навчального опрацювання. Реалізації цього механізму сприяють платформи відеозв'язку, зокрема Zoom, Microsoft Teams, Padlet та Flip, які забезпечують проведення дискусій, презентацій, дебатів і групових проєктів іноземною мовою в режимі реального часу. Такі форми роботи наближають навчальну діяльність до реальних ситуацій професійного та академічного спілкування, що підвищує усвідомлення практичної значущості мовної підготовки.

Додаткові можливості для формування автентичного професійно орієнтованого іншомовного середовища створюють цифрові платформи міжнародної освітньої співпраці, зокрема eTwinning

та European Schoolnet. Їх використання в процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів-предметників забезпечує моделювання ситуацій професійного спілкування, участь у міжнародних освітніх проектах, аналіз сучасних педагогічних практик та розвиток здатності використовувати іноземну мову як засіб професійної взаємодії. Залучення здобувачів освіти до таких видів діяльності сприяє усвідомленню практичної значущості іншомовної компетентності та посиленню мотивації до її формування. Окреме місце серед цифрових засобів підтримки мотивації посідають інструменти штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, які розширюють можливості формування професійної іншомовної комунікативної компетентності здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей. Їх використання забезпечує моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій, пов'язаних із майбутньою діяльністю вчителя, зокрема обговорення педагогічних проблем, аналіз фахової інформації іноземною мовою, підготовку професійно орієнтованих повідомлень, участь у дискусіях та представлення власної позиції в іншомовному середовищі. Такий формат роботи сприяє усвідомленню практичної значущості володіння іноземною мовою, підвищує навчальну мотивацію та формує готовність майбутніх учителів-предметників використовувати іноземну мову як інструмент професійного й академічного спілкування.

На основі проведеного аналізу виокремлено модель трансформації мотивації здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей у процесі використання цифрових інструментів у вивченні іноземної мови. Початковий тип мотивації характеризується як зовнішньо зумовлений, ситуативний та переважно академічно-орієнтований, що визначається вимогами навчальної програми та оцінювальними процедурами. Цифрові інструменти створюють умови для трансформації мотиваційної структури здобувача освіти, що зумовлюється дією таких механізмів, як персоналізація навчання, оперативний зворотний зв'язок, гейміфікація, підвищення рівня автономії та включення в автентичну комунікацію. У результаті формується новий тип мотивації – внутрішньо детермінований, саморегульований та професійно орієнтований, який характеризується стійкістю, довготривалістю та усвідомленням практичної значущості іншомовної компетентності.

Матеріал представлений вище дозволяє розглядати цифрові інструменти як елементи єдиної

«мотиваційної цифрової екосистеми» професійної іншомовної підготовки, у межах якої LMS забезпечують автономію, штучний інтелект – інтелектуалізацію навчання, комунікаційні платформи – соціально-професійну комунікацію та взаємодію, а гейміфікація – емоційне підкріплення навчальної діяльності. Підкреслимо, що мотиваційна цифрова екосистема не є сукупністю ізольованих технологічних засобів, а функціонує як багаторівнева інтегрована система взаємопов'язаних компонентів, у межах якої кожен елемент виконує специфічну мотиваційну функцію та взаємодіє з іншими рівнями. Узагальнення визначених механізмів мотиваційного впливу цифрових інструментів дозволило розробити авторську структурно-функціональну модель мотиваційної цифрової екосистеми професійно орієнтованої іншомовної підготовки здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей.

Представлена модель містить три взаємопов'язані рівні: операційно-організаційний (LMS як базова інфраструктура управління навчанням), когнітивно-інтерактивний (AI-інструменти та адаптивні платформи, що забезпечують індивідуалізацію змісту й навчальну релевантність), а також соціально-комунікативний (платформи взаємодії та комунікації, що формують автентичне професійно орієнтоване іншомовне середовище). Взаємодія між рівнями має нелінійний характер і реалізується через механізми взаємного підсилення: зокрема, результати роботи в LMS можуть бути використані AI-інструментами для адаптації навчального контенту; комунікативна активність у зовнішніх платформах, у свою чергу, впливає на корекцію індивідуальних траєкторій навчання; а елементи гейміфікації інтегруються в усі рівні системи, забезпечуючи емоційне підкріплення навчальної діяльності. Таким чином, цифрова екосистема функціонує як динамічна мережа мотиваційних впливів, а не як сукупність окремих інструментів. Нижче графічно представимо авторську концепцію структурно-функціональної моделі мотиваційної цифрової екосистеми професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх учителів-предметників.

Висновки. Результати теоретичного дослідження засвідчили, що цифрові інструменти в професійно орієнтованій іншомовній підготовці функціонують як системний чинник, що створює умови для трансформації мотиваційної архітектури навчальної діяльності здобувачів

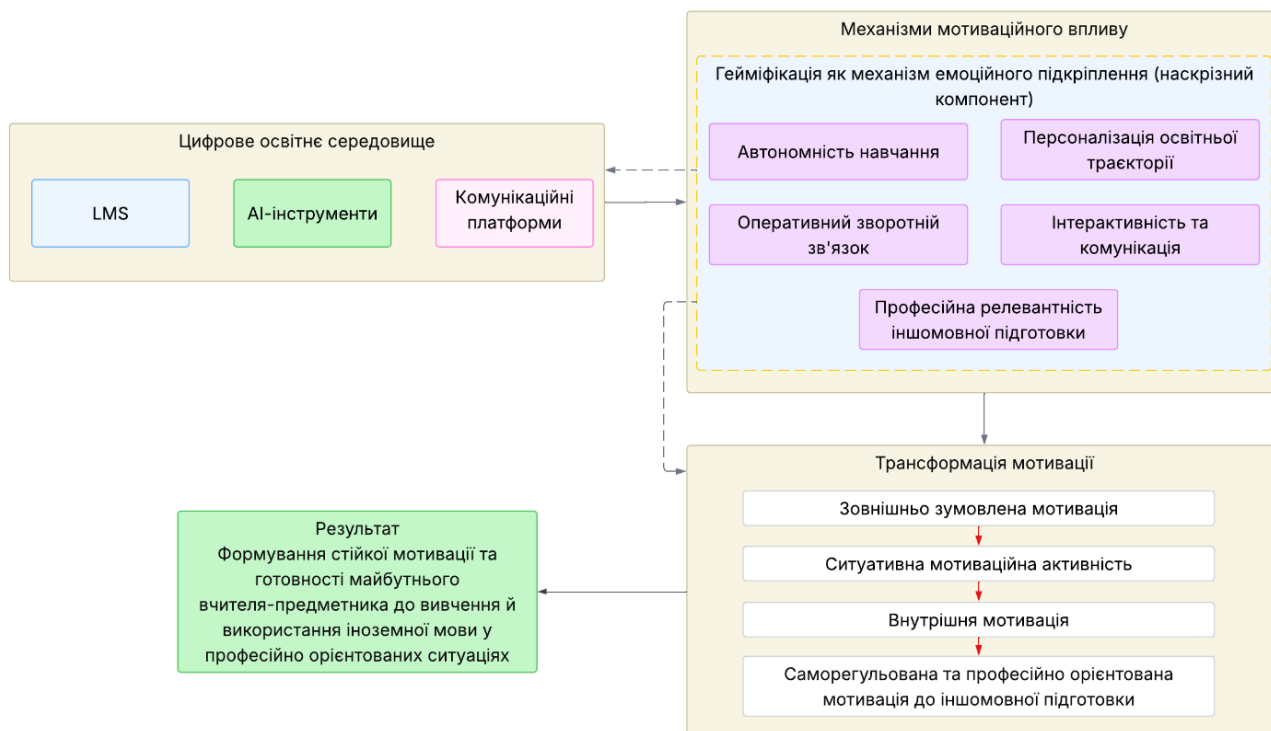


Рис. 1. Структурно-функціональна модель мотиваційної цифрової екосистеми професійно орієнтованої іноземної підготовки майбутніх учителів-предметників

педагогічної освіти предметних спеціальностей. Їхній вплив виходить за межі дидактичного забезпечення та проявляється у зміні характеру навчальної регуляції, структури мотиваційних доміант і способів організації навчальної взаємодії.

Визначено, що мотиваційний ефект цифрового середовища має інтегративну природу та формується внаслідок взаємодії різнорівневих компонентів освітньої системи, які забезпечують поєднання організаційної структурованості, когнітивної адаптації, соціальної взаємодії та емоційного підкріплення навчальної діяльності. Така взаємодія зумовлює синергетичний характер мотиваційного впливу. Обґрунтовано, що цифрові інструменти створюють умови для зміщення

мотиваційної регуляції від зовнішньо детермінованих і ситуативних форм до внутрішньо організованих, стійких та професійно орієнтованих. Це свідчить про потенційне зростання рівня автономії здобувача освіти та посилення його суб'єктної позиції в освітньому процесі.

Узагальнення визначених механізмів мотиваційного впливу цифрових інструментів дозволило розробити структурно-функціональну модель мотиваційної цифрової екосистеми професійно орієнтованої іноземної підготовки здобувачів педагогічної освіти предметних спеціальностей, у якій систематизовано взаємозв'язок між рівнями цифрового середовища, функціями цифрових засобів та механізмами підтримки навчальної мотивації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді: теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 108 с.
2. Мельничук О. Б., Пасічник Р. Ф., Вольнова Л. М. Психологія особистості : Хрестоматія : Навч. посіб./ О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічник, Л. М. Вольнова та ін. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 532 с.
3. Шевчук Г. Й. Індивідуальна освітня траєкторія студента: суть і ключові аспекти організації. *Педагогічні науки*. 2021. №95. С. 56–61. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-95-8>. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4437/3922> (дата звернення: 4.07.2026).
4. Al-Hoorie A. H., Dr. MacIntyre P. D. Contemporary Language Motivation Theory: 60 Years Since Gardner and Lambert (1959). *Multilingual Matters*, 2019. 368 p.
5. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. 1st Edition. *Worth Publishers*, 1997. 604 p.
6. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press, 1985. 367 p.

7. Dörnyei Z. Conceptualizing Motivation in Foreign-Language Learning. *Language Learning. A Journal of Research in Languages Studies*. 1990. Vol. 40, No. 1. P. 45–78.
8. Leontiev A. N. Activity, Consciousness, and Personality. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978. URL: <https://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/leontev/> (дата звернення: 7.07.2026).
9. Reinders H., Warschauer M., Thomas M. Contemporary Computer-Assisted Language Learning. Bloomsbury Academic, 2012. 417 p.
10. Schunk D. H. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*. 1991. Vol. 26, No. 3–4. P. 207–231.
11. Stockwell G. Computer-Assisted Language Learning: Diversity in Research and Practice. Cambridge University Press, 2012. 229 p.
12. Ushioda E., Dörnyei Z. Teaching and Researching Motivation. 3rd Edition. Routledge, 2021. 295 p.
13. Weiner B. Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research. 2nd Edition. SAGE Publications, Inc., 1992. 408 p.
14. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. 2002. URL: <https://www.rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-eportfolio/documents/zimmerman.pdf> (дата звернення: 12.07.2026).

Ананьян Е. Л., Нікітіна Н. П.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Бурцева О. Г.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри математики і фізики
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МЕДІАОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ВИЗНАЧЕНОГО ІНТЕГРАЛА В КУРСІ МАТЕМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ

MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING THE DEFINITE INTEGRAL IN THE COURSE OF MATHEMATICAL ANALYSIS

У статті обґрунтовано дидактичний потенціал медіаосвітніх технологій у навчанні визначеного інтеграла в курсі математичного аналізу. Актуальність дослідження зумовлена цифровою трансформацією освіти, необхідністю реалізації компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, а також підготовкою майбутніх учителів математики до ефективного використання цифрових ресурсів у професійній діяльності. Метою статті є визначення педагогічних умов і методичних можливостей застосування медіаосвітніх технологій під час вивчення поняття визначеного інтеграла, його властивостей, геометричного змісту та способів обчислення. У дослідженні використано аналіз науково-методичної літератури, узагальнення педагогічного досвіду, спостереження, порівняння та елементи педагогічного експерименту. Розкрито можливості цифрових графічних сервісів, інтерактивних моделей, презентацій, навчальних відео й онлайн-форм для візуалізації площі криволінійної трапеції, демонстрації залежності значення інтеграла від меж інтегрування, перевірки властивостей визначеного інтеграла та формування навичок застосування формули Ньютона–Лейбніца. Доведено, що поєднання аналітичного, графічного й числового подання матеріалу сприяє глибшому розумінню абстрактних математичних понять, розвитку логічного, алгоритмічного та критичного мислення, підвищенню пізнавальної активності й навчальної мотивації здобувачів освіти. Визначено, що медіаосвітні технології доцільно використовувати не лише як засіб наочності або контролю, а як інструмент організації дослідницької діяльності, моделювання, самоконтролю та диференціації навчання. Практичне значення дослідження полягає в можливості застосування запропонованих підходів у викладанні математичного аналізу та методики навчання математики. Зроблено висновок, що педагогічно обґрунтована інтеграція медіаосвітніх технологій підвищує результативність засвоєння теми «Визначений інтеграл. Властивості визначеного інтеграла. Теорема про похідну від визначеного інтеграла із змінною верхньою межею. Обчислення визначених інтегралів» і сприяє формуванню математичної та інформаційно-цифрової компетентностей.

Ключові слова: пізнавальна активність здобувачів освіти, візуалізація математичних понять, визначений інтеграл, математичний аналіз, медіаосвітні технології, методика навчання математики, цифрові освітні ресурси, пізнавальна активність здобувачів освіти.

The article substantiates the didactic potential of media educational technologies in teaching the definite integral in the course of mathematical analysis. The relevance of the study is due to the digital transformation of education, the need to implement competency-based, activity-based and personality-oriented approaches, as well as the preparation of future mathematics teachers for the effective use of digital resources in professional activities. The aim of the article is to determine the pedagogical conditions and methodological possibilities of using media educational technologies when studying the concept of the definite integral, its properties, geometric content and calculation methods. The study uses an analysis of scientific and methodological literature, generalization of pedagogical experience, observation, comparison and elements of a pedagogical experiment. The possibilities of digital graphic services, interactive models, presentations, educational videos and online forms for visualizing the area of a curvilinear trapezoid, demonstrating the dependence of the integral value on the limits of integration, checking the properties of the definite integral and forming skills in applying the Newton–Leibniz formula are revealed. It is proven that the combination of analytical, graphic and numerical presentation of the material contributes to a deeper understanding of abstract mathematical concepts, the development of logical, algorithmic and critical thinking, increasing cognitive activity and learning motivation of students. It is determined that media educational technologies should be used not only as a means of visualization or control, but as a tool for organizing research activities, modeling, self-control and differentiation of learning. The practical significance of the study lies in the possibility of applying the proposed approaches in teaching mathematical analysis and mathematics teaching methods. It is concluded that pedagogically justified integration

of media educational technologies increases the effectiveness of mastering the topic “Definite integral. Properties of the definite integral. Theorem on the derivative of a definite integral with a variable upper limit. Calculation of definite integrals” and contributes to the formation of mathematical and information and digital competencies.

Key words: cognitive activity of students, visualization of mathematical concepts, definite integral, mathematical analysis, media educational technologies, mathematics teaching methods, digital educational resources, cognitive activity of students.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією та посиленням ролі інформаційних технологій у навчанні математичних дисциплін. За таких умов професійна підготовка майбутнього вчителя математики передбачає не лише ґрунтовне засвоєння змісту математичного аналізу, а й формування вмінь ефективно працювати в цифровому інформаційному середовищі, критично оцінювати медіаінформацію та педагогічно доцільно застосовувати медіаосвітні технології. Особливої актуальності ці вміння набувають під час вивчення визначеного інтеграла, оскільки усвідомлення його сутності потребує поєднання аналітичного, графічного та геометричного способів подання навчального матеріалу. Використання цифрових візуалізацій, інтерактивних моделей, графічних сервісів і мультимедійних матеріалів дає змогу наочно розкрити геометричний зміст визначеного інтеграла, продемонструвати процес наближення інтегральних сум до площі криволінійної трапеції, дослідити залежність значення інтеграла від функції та меж інтегрування, а також забезпечити усвідомлене застосування формули Ньютона–Лейбніца. У цьому контексті медіаосвітні технології є важливим складником підготовки майбутніх учителів математики, адже педагог має не лише володіти відповідним математичним апаратом, а й уміти добирати цифрові засоби для пояснення абстрактних понять, організації навчально-дослідницької діяльності, аналізу математичних моделей і формування пізнавальної активності здобувачів освіти. Рівень медіаграмотності та інформаційно-цифрової компетентності вчителя безпосередньо впливає на здатність учнів і студентів інтерпретувати графіки, встановлювати зв'язки між геометричним та аналітичним змістом інтеграла, здійснювати обчислення й застосовувати здобуті знання для розв'язування навчальних і практико орієнтованих задач [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання медіаосвітніх і цифрових технологій у навчанні математики активно досліджується в сучасній педагогічній науці. Теоретичні засади медіаосвіти, медіаграмотності та формування критичного мислення розкрито

у працях Г. Онкович, Л. Найдюнової, В. Іванова, О. Волошенюк та інших учених. Дослідники підкреслюють важливість формування в здобувачів освіти вмінь аналізувати інформацію, критично оцінювати медіаповідомлення та відповідально використовувати цифрові ресурси. Питання застосування цифрових засобів у навчанні математичного аналізу висвітлено у працях Ю. Ботузової [2] Н. Кугай [4], Л. Білоусової, Н. Житенської [1] та інших науковців. Обґрунтовано дидактичні можливості Learning Apps, Canva, GeoGebra, Google Forms та інших онлайн-сервісів для візуалізації математичних понять, проведення навчальних експериментів, організації самоконтролю й формувального оцінювання. Особливе значення такі технології мають під час вивчення визначеного інтеграла, оскільки дають змогу наочно представити інтегральні суми, площу криволінійної трапеції, залежність значення інтеграла від меж інтегрування та застосування формули Ньютона–Лейбніца. Водночас наявні дослідження переважно стосуються загальних питань цифровізації математичної освіти або використання окремих програмних засобів. Недостатньо розробленою залишається цілісна методика застосування медіаосвітніх технологій у навчанні визначеного інтеграла, що поєднувала б візуалізацію, моделювання, дослідницьку діяльність, практико орієнтовані завдання та цифровий контроль результатів навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності використання медіаосвітніх технологій у навчанні визначеного інтеграла в курсі математичного аналізу, а також визначення їхнього впливу на якість засвоєння навчального матеріалу, розвиток пізнавальної активності, математичної та інформаційно-цифрової компетентностей здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективність використання медіаосвітніх технологій у навчанні визначеного інтеграла в курсі математичного аналізу залежить від дотримання низки методичних умов, спрямованих на підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, розвиток пізнавальної активності та формування математичної й інформаційно-цифрової компетентностей здобувачів освіти. Навчання математичного

аналізу передбачає не лише передавання системи теоретичних знань, а й формування вмінь самостійно досліджувати математичні об'єкти, встановлювати взаємозв'язки між їх аналітичним, графічним і геометричним поданням, обґрунтовувати отримані результати та застосовувати їх у навчальних і практико орієнтованих ситуаціях.

Застосування GeoGebra забезпечує динамічну візуалізацію геометричного змісту визначеного інтеграла, побудову криволінійної трапеції, моделювання інтегральних сум та дослідження залежності значення інтеграла від зміни функції й меж інтегрування. Сервіс Canva доцільно використовувати для створення інфографіки, схем і візуальних алгоритмів, які систематизують означення, властивості визначеного інтеграла та послідовність застосування формули Ньютона–Лейбніца. LearningApps дає змогу розробляти інтерактивні вправи на встановлення відповідностей, упорядкування етапів обчислення, розпізнавання формул і виправлення типових помилок. Google Forms забезпечує проведення вхідного, поточного та підсумкового контролю, оперативне отримання зворотного зв'язку й аналіз результатів навчальної діяльності здобувачів освіти. Комплексне використання зазначених сервісів сприяє поєднанню аналітичного, графічного, числового та геометричного способів подання навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності, розвитку самоконтролю та глибшому усвідомленню сутності визначеного інтеграла. Медіаосвітні технології можуть застосовуватися на різних етапах опрацювання теми: під час актуалізації знань про первісну та невизначений інтеграл; пояснення геометричного змісту визначеного інтеграла; дослідження його властивостей; вивчення інтеграла зі змінною верхньою межею; опрацювання формули Ньютона–Лейбніца; розв'язування тренувальних і прикладних задач; проведення поточного й підсумкового контролю. Зокрема, цифрові графічні сервіси дають змогу змінювати функцію, межі інтегрування та кількість елементів розбиття, спостерігаючи за відповідними змінами інтегральної суми й площі криволінійної трапеції. Це створює умови для проведення навчального експерименту, формулювання гіпотез і самостійного встановлення математичних закономірностей.

Важливою методичною умовою є інтеграція медіаосвітніх технологій із проблемним, дослідницьким і діяльнісним навчанням. Доцільно пропонувати здобувачам освіти завдання на порівняння різних способів обчислення інтеграла,

перевірку отриманого результату за допомогою цифрового сервісу, дослідження впливу зміни меж інтегрування, аналіз помилок у готових розв'язаннях і створення власних візуальних пояснень [2]. Така діяльність сприяє розвитку логічного й критичного мислення, умінь аргументувати власні міркування, оцінювати достовірність цифрових результатів і усвідомлено використовувати медіаресурси. Особливої уваги потребує індивідуалізація навчання. Медіаосвітні технології дають можливість пропонувати різнорівневі завдання, змінювати темп опрацювання матеріалу, використовувати різні форми його подання та забезпечувати повторне звернення до цифрових пояснень [1]. Здобувачі освіти можуть самостійно аналізувати графічні моделі, виконувати тренувальні вправи, перевіряти проміжні обчислення й отримувати оперативний зворотний зв'язок. Це створює сприятливі умови для навчання студентів із різним рівнем математичної підготовки та сприяє формуванню навичок самоконтролю [4].

Необхідним складником методики є організація інтерактивного контролю й формуального оцінювання. Онлайн-тести, цифрові опитування та завдання з автоматизованою перевіркою можуть використовуватися для діагностики розуміння означення визначеного інтеграла, його властивостей, геометричного змісту та правил обчислення. Оперативний зворотний зв'язок дає змогу своєчасно виявляти типові помилки, коригувати навчальну діяльність і стимулювати відповідальність здобувачів освіти за її результати. Під час добору медіаосвітніх технологій необхідно враховувати доступність програмного забезпечення, рівень технічного забезпечення закладу освіти, цифрову готовність викладача і студентів, відповідність ресурсу навчальній меті, коректність подання математичного змісту та можливість його використання для самостійної роботи. Водночас цифрові засоби не повинні замінювати аналітичні міркування та ручне виконання основних математичних перетворень. Їх доцільно застосовувати як інструмент візуалізації, дослідження, перевірки результатів і поглиблення розуміння сутності визначеного інтеграла [3].

Отже, педагогічно обґрунтоване використання медіаосвітніх технологій у навчанні визначеного інтеграла дає змогу поєднати теоретичний, обчислювальний, графічний і прикладний складники математичного аналізу. Воно сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку

самостійності, критичного та дослідницького мислення, підвищенню мотивації й результативності навчання, а також формуванню готовності майбутніх учителів математики до використання цифрових ресурсів у професійній діяльності.

Експериментальне дослідження проводився на другому курсі при вивченні теми «Визначений інтеграл. Властивості визначеного інтеграла. Теорема про похідну від визначеного інтеграла із змінною верхньою межею. Обчислення визначених інтегралів». В експерименті приймали участь 20 здобувачів. Полягав він в тому, що проводилися заняття, одне з них було традиційне, а в іншому – матеріал пояснювався за допомогою цифрових технологій, а саме онлайн-сервісу Canva (пояснення визначеного інтегралу) (рис. 1), а тестування (самостійна робота) проводилося за

допомогою онлайн-сервісу LearningApps (рис. 2). Для обробки та достовірності даних використано в експерименті критерій G. Критерій знаків G дозволяє встановити, в який бік у вибірці в цілому змінюються значення ознаки при переході від першого виміру до другого: чи змінюються показники у бік поліпшення, підвищення або посилення або, навпаки, в бік погіршення, зниження або ослаблення.

Гіпотези

H₀: Переважання типового напрямку зсуву є випадковим, тобто використання медіаосвітніх технологій не поліпшує знання здобувачів освіти та активізацію пізнавальної діяльності.

H₁: Переважання типового напрямку зсуву не є випадковим, тобто технологія використання медіаосвітніх технологій поліпшує знання

Визначений інтеграл
Означення, властивості, теорема та способи обчислення

1. Що таке визначений інтеграл?
Визначений інтеграл функції $f(x)$ на відрізку $[a; b]$ — це границя інтегральних сум:

$$\int_a^b f(x) dx = \lim_{\max \Delta x_i \rightarrow 0} \sum_{i=1}^n f(\xi_i) \Delta x_i$$

Геометричний зміст: чисельно дорівнює орієнтованій площі під графіком функції $y = f(x)$ на $[a; b]$.

2. Властивості визначеного інтеграла

- $\int_a^a f(x) dx = 0$
- $\int_a^b f(x) dx = - \int_b^a f(x) dx$
- $\int_a^b [f(x) + g(x)] dx = \int_a^b f(x) dx + \int_a^b g(x) dx$
- $\int_a^b k f(x) dx = k \int_a^b f(x) dx$
- $\int_a^c f(x) dx = \int_a^b f(x) dx + \int_b^c f(x) dx$
- Якщо $f(x) \geq 0$ на $[a; b]$, то $\int_a^b f(x) dx \geq 0$
- Якщо $f(x) \leq g(x)$ на $[a; b]$, то $\int_a^b f(x) dx \leq \int_a^b g(x) dx$

3. Теорема про похідну від визначеного інтеграла із змінною верхньою межею
Якщо функція f неперервна на $[a; b]$, а

$$F(x) = \int_a^x f(t) dt,$$

то $F'(x) = f(x)$.

★ Це одна з форм основної теореми аналізу.

Наслідок (формула Ньютона—Лейбніца):

$$\int_a^b f(x) dx = \Phi(b) - \Phi(a),$$

де $\Phi'(x) = f(x)$.

4. Обчислення визначених інтегралів

- Знайти первісну $\Phi(x)$ для функції $f(x)$.
- Обчислити різницю $\Phi(b) - \Phi(a)$.
- Записати відповідь.

Приклад 1
 $\int_0^2 x dx = \left[\frac{x^2}{2} \right]_0^2 = 2$

Приклад 2
 $\int_0^{\pi} \sin x dx = [-\cos x]_0^{\pi} = 2$

Приклад 3
 $\int_1^e \frac{1}{x} dx = [\ln x]_1^e = 1$

Пам'ятай: для застосування формули Ньютона—Лейбніца потрібно знати первісну функції.

Рис. 1.

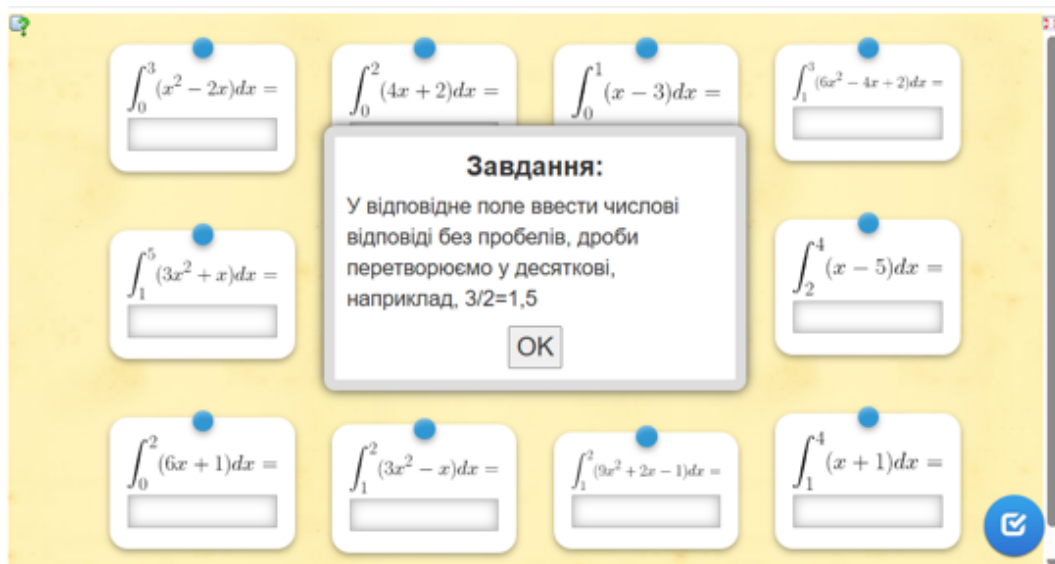


Рис. 2.

здобувачів освіти та активізацію пізнавальної діяльності.

Кількість спостережень в обох вимірах – не менше 5 і не більше 300 (таблиця 1).

Таблиця 1

Назва таблиці			
№	Результати здобувачів освіти (бали)		
	Заняття 1	Заняття 2	Зсув
1			
2	6	6	0
3	5	7	2
4	7	9	2
5	9	10	1
6	8	6	-2
7	7	8	1
8	5	8	3
9	4	7	3
10	6	7	1
11	9	10	1
12	9	10	1
13	10	11	1
14	9	10	1
15	9	10	1
16	8	9	1
17	5	6	1
18	6	5	-1
19	6	8	2
20	7	10	3
21	8	10	2

Підрахуємо спочатку кількість додатних, від'ємних і нульових зсувів. Це необхідно для виявлення «типових» знаків зміни оцінок і зменшить подальші розрахунки (таблиця 2).

Таблиця 2

Назва таблиці	
Розрахунок кількості додатних, від'ємних та нульових зсувів	
Кількість зсувів	
додатні	17
від'ємні	2
нульові	1
сума	20

Розрахуємо зсув.

З додатку 3 визначаємо критичне значення критерію G. Це максимальна кількість «нетипових», які менше зустрічаються, знаків, при яких зсув у «типову» сторону ще можна вважати істотним.

Щоб визначити кількість для таблиці, потрібно підсумувати кількість додатних і від'ємних зсувів. $n = 17 + 2 = 19$

З додатку 3 $n = 19$

Типовий зсув – додатний

Від'ємних зсувів – 2.

$$G_{кр} = \begin{cases} 4(p \leq 0,05) \\ 3(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$G_{емп}$ – кількість нетипових зсувів, тобто $G_{емп} = 2$

$$G_{емп} < G_{кр}$$

Отже, H_0 – відкидається, а H_1 – приймається. Сходячи з гіпотези, експеримент показав, що заняття, де були використані медіаосвітні технології (використання навчальної інфографіки за допомогою Canva та тестування за допомогою LearningApps) поліпшує знання здобувачів освіти та активізацію пізнавальної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило доцільність використання медіаосвітніх технологій у навчанні визначеного інтеграла. Їх застосування забезпечує поєднання аналітичного, числового, графічного та геометричного подання матеріалу, що сприяє глибшому розумінню сутності визначеного інтеграла, його властивостей, геометричного змісту та формули Ньютона–Лейбніца. Використання GeoGebra, LearningApps, Canva, Google Forms та інших онлайн-сервісів активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, розвиває логічне, критичне й дослідницьке мислення, навички самостійної роботи та

самоконтролю. Ефективність медіаосвітніх технологій залежить від їх відповідності меті й змісту заняття, рівню підготовки студентів та поєднання з проблемними і дослідницькими методами навчання. Водночас цифрові засоби мають доповнювати, а не замінювати аналітичні міркування й традиційні способи обчислень. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням системи інтерактивних завдань і динамічних моделей, удосконаленням формувального оцінювання та перевіркою впливу медіаосвітніх технологій на формування математичної й інформаційно-цифрової компетентностей майбутніх учителів математики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Білоусова Л. І., Житеньова Н. В. Функціональний підхід до використання технологій візуалізації для інтенсифікації навчального процесу. Інформаційні технології і засоби навчання. 2017. Т. 57, № 1. С. 38–49.
2. Ботузова Ю. В. Досвід використання засобів ІКТ у навчанні математичного аналізу майбутніх учителів математики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 75, № 1. С. 153–169.
3. Коваль Т. І., Бесклінська О. П. Використання засобів візуалізації для створення електронних освітніх ресурсів у процесі навчання математичних дисциплін у закладах вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Т. 77, № 3. С. 145–161.
4. Кугай Н. В. Застосування Google-застосунків для формувального оцінювання студентів під час вивчення інтегрального числення функції однієї змінної. Інформаційні технології і засоби навчання. 2026. Т. 111, № 1. С. 238–255.
5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник/ Ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; За науковою редакцією В. В. Різуна. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.

Бурцева О. Г.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Войталюк С. В.,
доктор філософії (Phd),
старший викладач кафедри слов'янської філології
Хмельницький національний університет

Огінська А. О.,
асистент кафедри української мови
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПОЛОНІСТІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

THE DEVELOPMENT OF REFLECTIVE SKILLS OF FUTURE POLISH PHILOLOGISTS THROUGH DIGITAL TECHNOLOGIES

У статті розглянуто проблему формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів засобами цифрових технологій. Обґрунтовано актуальність розвитку рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців-філологів в умовах цифровізації вищої освіти. Здійснено аналіз наукових праць українських і польських дослідників щодо сутності рефлексії та рефлексивних умінь, їх ролі в особистісному й професійному розвитку здобувачів освіти. Визначено значення рефлексивних умінь для формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів та їхньої готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

Охарактеризовано можливості використання цифрових технологій як засобу розвитку навичок самоаналізу, самоконтролю та самооцінювання у процесі вивчення польської мови. Проаналізовано дидактичний потенціал системи дистанційного навчання Moodle, інтерактивних сервісів Kahoot і Mentimeter, інструментів штучного інтелекту NotebookLM та ChatGPT для організації рефлексивної діяльності студентів. Представлено практичний досвід використання зазначених цифрових інструментів під час викладання дисциплін «Практичний курс польської мови», «Практичний курс польської мови (початковий і базовий рівні)», «Сучасна польська мова. Морфологія», «Теорія і практика перекладу» та «Орфографічний практикум польської мови».

Установлено, що використання цифрових технологій сприяє розвитку здатності студентів до критичного осмислення результатів власної навчальної діяльності, виявлення та аналізу помилок, планування індивідуальної освітньої траєкторії та підвищення рівня сформованості іншомовної компетентності. Доведено, що цифрові технології є ефективним засобом формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів та важливим чинником їхнього професійного становлення в умовах сучасного цифрового освітнього середовища.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивні уміння, цифрові технології, майбутні філологи-полоністи, польська мова, професійна підготовка, іншомовна компетентність.

The article addresses the issue of developing reflective skills in future Polish philologists through the use of digital technologies. The relevance of fostering reflective skills in the professional training of future philologists under the conditions of higher education digitalization is substantiated. The study analyzes the works of Ukrainian and Polish scholars concerning the essence of reflection and reflective skills, as well as their role in the personal and professional development of students. The significance of reflective skills for the formation of foreign language competence and readiness for continuous professional self-improvement among future Polish philologists is determined.

The possibilities of using digital technologies as a means of developing self-analysis, self-monitoring, and self-assessment skills in the process of learning Polish are characterized. The didactic potential of the Moodle learning management system, the interactive services Kahoot and Mentimeter, as well as the artificial intelligence tools NotebookLM and ChatGPT for organizing students' reflective activities is analyzed. The article presents practical experience in using these digital tools while teaching the courses Practical Course of the Polish Language, Practical Course of the Polish Language (Elementary and Basic Levels), Modern Polish Language. Morphology, Theory and Practice of Translation, and Polish Orthography Practicum.

The study establishes that the use of digital technologies contributes to the development of students' ability to critically reflect on the outcomes of their learning activities, identify and analyze errors, plan their individual learning trajectories, and improve their foreign language competence. It is proved that digital technologies are an effective means of developing reflective skills in future Polish philologists and an important factor in their professional growth within the contemporary digital educational environment.

Key words: reflection, reflective skills, digital technologies, future Polish philologists, Polish language, professional training, foreign language competence.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується активною цифровізацією освітнього процесу, інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій у навчальне середовище та зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливої актуальності ці тенденції набувають у процесі підготовки майбутніх філологів-полоністів, професійна діяльність яких потребує не лише ґрунтовних мовних знань і комунікативних умінь, а й здатності до критичного осмислення власної навчальної та професійної діяльності, самооцінювання результатів навчання, виявлення та корекції мовленнєвих помилок.

Важливим складником професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів є формування рефлексивних умінь, які забезпечують усвідомлення студентами власного рівня володіння польською мовою, сприяють розвитку навичок самоконтролю, самоаналізу та самовдосконалення. Рефлексія дає можливість здобувачам освіти критично оцінювати результати своєї навчальної діяльності, аналізувати труднощі, що виникають у процесі вивчення польської мови, визначати шляхи їх подолання та прогнозувати подальший професійний розвиток.

Особливого значення формування рефлексивних умінь набуває у процесі вивчення польської мови як іноземної україномовними студентами. Близькоспорідненість української та польської мов, з одного боку, полегшує засвоєння нового мовного матеріалу, а з іншого – зумовлює виникнення міжмовної інтерференції, що потребує постійного усвідомленого контролю за власним мовленням. Саме тому розвиток рефлексивних умінь сприяє підвищенню ефективності формування іншомовної компетентності майбутніх філологів-полоністів.

Суттєвий потенціал у розвитку рефлексивних умінь студентів мають цифрові технології, які забезпечують оперативний зворотний зв'язок, створюють умови для самооцінювання та взаємооцінювання результатів навчання, сприяють індивідуалізації освітнього процесу та підвищують навчальну мотивацію. Використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів,

інтерактивних сервісів, електронних портфоліо та інструментів штучного інтелекту відкриває нові можливості для організації рефлексивної діяльності студентів і розвитку їхньої здатності до самостійного навчання.

У зв'язку з цим актуалізується проблема теоретичного обґрунтування та практичного використання цифрових технологій як засобу формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів у процесі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема рефлексії та рефлексивних умінь посідає важливе місце у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Теоретичні засади рефлексії, її роль у професійному становленні особистості та розвитку рефлексивних умінь висвітлено у працях О. Герасимової, А. Лозенко, Н. Сенчиної, О. Андрущенко, М. Вітківської (M. Witkowska) та С. А. Новак (S. A. Nowak). У працях зазначених науковців рефлексія розглядається як важлива умова особистісного й професійного розвитку, самопізнання, самоконтролю та самовдосконалення особистості, а рефлексивні уміння – як необхідний складник ефективної навчальної та професійної діяльності.

Досліджуючи сутність рефлексивних умінь, А. П. Лозенко наголошує, що «рефлексивні уміння – це багатомірні комплексні психічні утворення, які представлені системою знань теоретичних основ рефлексивної діяльності, знань про об'єкт та способи дій з ним шляхом екстенсивної, інтенсивної та конструктивної мисленнєвої діяльності (інтелектуальні рефлексивні уміння), уміннями особистості здійснювати рефлексивну діяльність стосовно категорії часу та етапів діяльності (прогностичні, ситуативні та ретроспективні рефлексивні уміння); уміннями враховувати у діяльності власні індивідуально-психологічні особливості, адекватно оцінювати себе (особистісні рефлексивні уміння), уміннями змінювати уявлення про іншу людину на більш адекватні для даної ситуації, знаннями про рольову структуру учасників спілкування та вміннями співпрацювати з іншими людьми (комунікативно-кооперативні рефлексивні уміння)

з метою їх інтегрованого застосування у типових і творчих ситуаціях» [5, с. 49–50]. Наведене визначення дає підстави розглядати рефлексивні уміння як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, особистісний, комунікативний та діяльнісний компоненти й забезпечує здатність особистості до усвідомленого аналізу власної діяльності та її результатів.

Важливі аспекти феномену рефлексії висвітлено у праці О. І. Герасимової. Дослідниця зазначає, що «рефлексія розуміється як інтегральний психічний процес, який виявляється в здатності розмірковувати над змістом свідомості іншої людини та розмірковувати над змістом власної свідомості» [2, с. 7]. Авторка підкреслює, що рефлексивність виступає важливою властивістю практичного мислення та забезпечує зв'язок між теоретичними знаннями й особистісним досвідом людини. На думку О. І. Герасимової, «рефлексія в діяльності – це процес мисленнєвого ретроспективного аналізу будь-якої проблеми, труднощів або успіху, в результаті чого з'являється осмислення сутності проблеми, народжуються нові перспективи її вирішення» [2, с. 7].

У сучасній педагогіці рефлексія розглядається як необхідний складник освітнього процесу та важлива умова розвитку особистості. Так, Н. Сенчина зазначає, що «рефлексія є складною, багатоаспектною міждисциплінарною категорією, суть якої полягає в унікальному досвіді особистісного осмислення, переживання, оцінки ставлення до того, що пов'язано з різними сферами діяльності людини» [6, с. 199]. Науковиця наголошує, що рефлексія забезпечує осмислення минулого досвіду, проектування майбутнього та виступає важливим механізмом особистісного розвитку. Крім того, «рефлексія допомагає учням осмислити отримані знання й результати, окреслити цілі своєї майбутньої діяльності, у разі необхідності відкоригувати власну навчальну діяльність, зіставити цілі своєї діяльності з отриманими результатами» [6, с. 199].

Особливої актуальності проблема розвитку рефлексивних умінь набуває у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. На думку О. О. Андрющенка, «рефлексивні вміння як метавміння стають для майбутнього вчителя початкових класів дієвим механізмом особистісного і професійного зростання, успішного формування власної педагогічної концепції викладання і навчання та сприяють підвищенню рівня професійної компетентності вчителя» [1, с. 62]. Дослідник підкреслює, що використання рефлексивних

методів навчання сприяє розвитку рефлексивного мислення та здатності ефективно вирішувати професійні й життєві проблеми.

Польська дослідниця М. Вітковська (M. Witkowska) підкреслює важливу роль рефлексії у професійному розвитку педагога, зазначаючи, що «рефлексія є ключем до успіху в навчанні» [8, с. 179]. На думку авторки, рефлексія сприяє усвідомленню сутності педагогічної діяльності та вдосконаленню професійних умінь, оскільки «Рефлексія допомагає зрозуміти сутність педагогічної діяльності та сприяє вдосконаленню професійних умінь учителя» [8, с. 187]. У цьому контексті рефлексію можна розглядати як важливий механізм професійного становлення майбутніх філологів-полоністів, розвитку їхньої здатності до самоаналізу, самоконтролю та самовдосконалення.

Значний внесок у дослідження рефлексії в мовній освіті зробила польська науковиця С. А. Новак (S. A. Nowak). Авторка наголошує, що «здобуття знань і вмінь має бути активним і рефлексивним процесом, заснованим на цілісному розвитку особистості» [7, с. 9]. На думку дослідниці, рефлексія сприяє підвищенню ефективності навчання та розвитку метакогнітивних умінь студентів, зокрема здатності контролювати, аналізувати й оцінювати власний процес навчання [7, с. 9–10]. Зазначені положення мають важливе значення для підготовки майбутніх філологів-полоністів, оскільки формування іншомовної компетентності передбачає не лише засвоєння мовних знань і розвиток мовленнєвих умінь, а й здатність до самоаналізу, самооцінювання та свідомого вдосконалення власної навчальної діяльності.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні ролі цифрових технологій у формуванні рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів, а також у визначенні найбільш ефективних цифрових інструментів і способів їх використання для розвитку навичок самоаналізу, самоконтролю та самооцінювання у процесі вивчення польської мови.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць українських і польських дослідників засвідчує, що рефлексія є важливим механізмом особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця, а рефлексивні уміння виступають необхідною умовою усвідомленого навчання, саморозвитку й професійного самовдосконалення. Для майбутніх філологів-полоністів сформованість рефлексивних умінь має особливе значення,

оскільки забезпечує здатність аналізувати результати власної мовленнєвої діяльності, оцінювати рівень сформованості іншомовної компетентності, виявляти труднощі у процесі оволодіння польською мовою та визначати шляхи їх подолання. У сучасних умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває використання цифрових технологій як засобу розвитку рефлексивних умінь, оскільки вони створюють сприятливі умови для організації самооцінювання, самоконтролю та рефлексивної діяльності студентів.

Сучасний розвиток системи вищої освіти України відбувається в умовах активної цифровізації освітнього процесу. Відповідно до Закону України «Про освіту», однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, є інформаційно-комунікаційна компетентність, яка передбачає впевнене, критичне й відповідальне використання цифрових технологій для навчання, професійної діяльності та особистісного розвитку [3]. Водночас у Концепції розвитку цифрових компетентностей в Україні наголошено на необхідності формування у здобувачів освіти здатності до критичного мислення, самооцінювання результатів діяльності, самостійного навчання та безперервного професійного вдосконалення [4].

У таких умовах цифрові технології набувають статусу не лише засобу передавання навчальної інформації, а й ефективного інструменту розвитку рефлексивних умінь студентів. Їх використання створює сприятливі умови для самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання та усвідомленого коригування результатів власної навчальної діяльності. Особливого значення це набуває у процесі професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів, для яких здатність до рефлексії є важливою передумовою формування іншомовної компетентності та професійного саморозвитку.

Одним із ефективних засобів формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів є система дистанційного навчання Moodle, яка забезпечує можливості для організації самостійної роботи студентів, моніторингу їхніх навчальних досягнень та здійснення рефлексивної діяльності. Використання електронних курсів у середовищі Moodle сприяє реалізації студентоцентрованого підходу, що передбачає активну участь здобувачів освіти у плануванні, контролі та оцінюванні власної навчальної діяльності.

Важливою перевагою Moodle є можливість отримання оперативного зворотного зв'язку

щодо результатів виконання навчальних завдань. Після проходження тестів або виконання практичних вправ студенти можуть аналізувати власні помилки, порівнювати результати з попередніми досягненнями та визначати аспекти, які потребують додаткового опрацювання. Це сприяє розвитку навичок самоаналізу та формує відповідальне ставлення до навчання.

Особливу роль у розвитку рефлексивних умінь відіграє можливість відстеження індивідуального освітнього прогресу. Накопичення результатів навчальної діяльності дозволяє студентам оцінювати динаміку власних досягнень, рівень сформованості мовних знань і мовленнєвих умінь, а також ефективність обраних стратегій навчання.

У процесі підготовки майбутніх філологів-полоністів Moodle використовується для організації різних видів рефлексивної діяльності. Після опрацювання окремих тем студентам пропонується аналізувати труднощі, визначати причини допущених помилок та оцінювати ефективність використаних стратегій навчання. Важливу роль відіграють також інструменти зворотного зв'язку, що дають змогу отримувати коментарі викладача, брати участь в обговореннях та критично осмислювати результати власної роботи.

Таким чином, використання системи Moodle сприяє активному залученню студентів до рефлексивної діяльності, усвідомленню власної освітньої траєкторії та формуванню готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Ефективним засобом формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів є використання інтерактивних цифрових сервісів Kahoot та Mentimeter. Застосування цих платформ у процесі вивчення польської мови сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, підвищенню навчальної мотивації та створює умови для систематичного самооцінювання результатів навчання.

У процесі професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів сервіс Kahoot доцільно використовувати під час вивчення складних граматичних тем, які традиційно викликають труднощі в україномовних студентів. Зокрема, інтерактивні тести застосовувалися під час опрацювання тем «Odmiana liczebników», «Wyjątki czasu przeszłego» та «Zaimki osobowe». Виконуючи завдання, студенти мали можливість перевірити правильність власних відповідей, проаналізувати результати тестування та виявити типові помилки.

Після завершення тестування студентам пропонувалося визначити завдання, які викликали

найбільші труднощі, пояснити причини допущених помилок та окреслити способи їх уникнення. Наприклад, під час вивчення теми «Wyjątki czasu przeszłego» студенти аналізували випадки неправильного вживання форм дієслів минулого часу, а під час роботи над темою «Odmiana liczebników» визначали найбільш проблемні відмінкові форми числівників. Така діяльність сприяла розвитку навичок самоаналізу та критичного оцінювання власних мовних досягнень.

Не менш важливим інструментом розвитку рефлексивних умінь є сервіс Mentimeter, який дає змогу організовувати рефлексивні опитування після завершення практичних занять або вивчення окремих тем. Студентам пропонувалося відповісти на запитання: «Що було для мене найскладнішим?», «Які знання та вміння я вдосконалив(ла)?», «Над чим мені ще потрібно працювати?», «Які завдання допомогли мені найкраще зрозуміти тему?». Аналіз відповідей дозволяв усвідомити власний навчальний досвід та оцінити рівень сформованості мовних умінь.

Особливу цінність Mentimeter становить можливість візуалізації результатів у формі хмар слів, рейтингових шкал та відкритих відповідей. Це дає змогу студентам не лише аналізувати власні досягнення, а й співвідносити їх із результатами академічної групи, що сприяє формуванню об'єктивної самооцінки та усвідомленню індивідуальної освітньої траєкторії.

Отже, використання сервісів Kahoot і Mentimeter сприяє розвитку рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів через залучення студентів до аналізу результатів власної навчальної діяльності, виявлення причин помилок та планування подальшого професійного самовдосконалення.

У процесі професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів NotebookLM використовувався для систематизації навчальних матеріалів, аналізу мовних явищ та узагальнення результатів самостійної роботи студентів. Зокрема, сервіс застосовувався під час вивчення тем «Czas przeszły», «Czas przyszły», «Aspekt czasowników», «Tryb przypuszczający (warunkowy)». Студенти завантажували до середовища NotebookLM навчальні матеріали, презентації, тексти, власні конспекти та результати виконаних завдань, після чого здійснювали їх аналіз і систематизацію. Це дозволяло структурувати значний обсяг інформації та усвідомлювати взаємозв'язки між мовними явищами і граматичними категоріями.

Особливу увагу було приділено темам «Fałszywi przyjaciele tłumacza» та «Leksyko-semantyczna interferencja języka ukraińskiego i polskiego», які потребують не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й аналізу типових помилок та причин їх виникнення. Використовуючи NotebookLM, студенти зіставляли мовні явища двох споріднених мов, аналізували приклади інтерференції та формулювали власні висновки щодо шляхів уникнення мовних помилок.

Важливою перевагою сервісу є можливість ставити запитання до завантажених джерел, отримувати узагальнення матеріалу, виокремлювати ключові поняття та швидко знаходити необхідну інформацію. Під час роботи з граматичними темами студенти перевіряли правильність власного розуміння матеріалу, уточнювали складні аспекти польської граматики та аналізували причини допущених помилок, що сприяло розвитку навичок самоконтролю.

Крім того, NotebookLM використовувався під час підготовки презентацій, індивідуальних проєктів і доповідей польською мовою. Працюючи з навчальними матеріалами, студенти відбирали та оцінювали інформацію, порівнювали різні джерела й критично осмислювали отримані результати. Це сприяло розвитку академічної рефлексії, уміння аргументувати власну позицію та усвідомлювати рівень сформованості іншомовної компетентності.

Отже, використання NotebookLM створює сприятливі умови для розвитку рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів, оскільки спонукає студентів до аналізу власної навчальної діяльності, оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу та пошуку ефективних шляхів подолання труднощів.

Важливим інструментом формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів є сервіс ChatGPT. Завдяки можливості оперативного отримання зворотного зв'язку та аналізу результатів власної діяльності студенти можуть здійснювати самооцінювання рівня сформованості мовних знань і мовленнєвих умінь, виявляти типові помилки та визначати напрями подальшого вдосконалення.

У процесі вивчення польської мови ChatGPT доцільно використовувати під час опрацювання тем «Listy prywatne», «Listy urzędowe», «Opis wyglądu», «Cechy charakteru», «Porównywanie», «Zainteresowania i rozrywki» та «Sposoby spędzania wolnego czasu». Студенти можуть

створювати власні тексти польською мовою та аналізувати їх за допомогою сервісу, отримуючи рекомендації щодо вдосконалення лексичного наповнення, граматичної правильності, стилістичної доречності та логіки викладу думок.

Особливу цінність ChatGPT становить можливість організації рефлексивного аналізу письмових робіт. Після виконання завдання студентам пропонується не лише ознайомитися із запропонованими виправленнями, а й проаналізувати причини власних помилок, визначити труднощі та оцінити рівень сформованості відповідних мовних умінь. Така діяльність сприяє розвитку навичок самоаналізу, самоконтролю та самокорекції.

Крім того, ChatGPT може використовуватися як інструмент рефлексивного діалогу. Після завершення роботи над певною темою студенти можуть ставити запитання щодо власних труднощів у навчанні, з'ясовувати причини типових помилок і отримувати рекомендації щодо ефективних стратегій вивчення польської мови. Це сприяє усвідомленню сильних і слабких сторін власної підготовки та розвитку здатності до самостійного управління освітньою діяльністю.

Досвід використання ChatGPT засвідчує, що найбільший рефлексивний потенціал мають завдання, пов'язані з аналізом власних текстів, порівнянням різних варіантів виконання роботи та обґрунтуванням вибору мовних засобів. У таких умовах студенти не лише вдосконалюють іншомовну компетентність, а й набувають досвіду критичного оцінювання результатів власної діяльності.

Практичний досвід використання цифрових технологій у процесі професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів підтверджує їх значний потенціал у розвитку рефлексивних умінь студентів. Упродовж 2024–2025 навчального року цифрові інструменти Moodle, Kahoot, Mentimeter, NotebookLM та ChatGPT систематично використовувалися під час викладання освітніх компонентів «Практичний курс польської мови», «Практичний курс польської мови (початковий і базовий рівні)», «Сучасна польська мова. Морфологія», «Теорія і практика перекладу» та «Орфографічний практикум польської мови».

У межах зазначених дисциплін цифрові технології застосовувалися не лише як засіб організації навчальної діяльності, а й як інструмент розвитку навичок самоаналізу, самоконтролю та самооцінювання. Студенти отримували можливість

аналізувати результати власної роботи, виявляти типові помилки, оцінювати рівень сформованості мовних і мовленнєвих умінь та визначати напрями подальшого вдосконалення.

Під час вивчення дисципліни «Сучасна польська мова. Морфологія» цифрові інструменти сприяли усвідомленню особливостей функціонування граматичних категорій польської мови та виробленню ефективних стратегій подолання труднощів. У курсах практичного спрямування значна увага приділялася розвитку здатності студентів до самостійного оцінювання власних мовленнєвих досягнень, а під час вивчення дисципліни «Теорія і практика перекладу» – аналізу перекладацьких рішень і формуванню професійної рефлексії.

Особливу ефективність у розвитку рефлексивних умінь продемонстрували NotebookLM та ChatGPT. Їх використання дало змогу студентам аналізувати власні письмові роботи, систематизувати навчальний матеріал, зіставляти різні способи розв'язання мовних і перекладацьких завдань та отримувати оперативний зворотний зв'язок щодо результатів своєї діяльності.

Спостереження за навчальною діяльністю студентів і результати виконання рефлексивних завдань засвідчили підвищення рівня усвідомленості щодо власних навчальних труднощів, готовності до самооцінювання та самокорекції, а також розвиток здатності планувати подальшу освітню діяльність. Це дає підстави стверджувати, що цифрові технології є ефективним засобом формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів у процесі професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування рефлексивних умінь є важливим складником професійної підготовки майбутніх філологів-полоністів, оскільки забезпечує здатність до самоаналізу, самоконтролю, самооцінювання та свідомого вдосконалення власної навчальної діяльності. Аналіз наукових джерел засвідчив, що рефлексія виступає важливим механізмом особистісного і професійного розвитку та сприяє формуванню готовності до безперервного самовдосконалення.

Установлено, що сучасні цифрові технології мають значний потенціал для розвитку рефлексивних умінь студентів. Використання Moodle, Kahoot, Mentimeter, NotebookLM та ChatGPT створює сприятливі умови для самоаналізу, самооцінювання, моніторингу навчальних досягнень і коригування результатів навчання.

Апробація зазначених цифрових інструментів у процесі підготовки майбутніх філологів-полоністів підтвердила їх ефективність у розвитку навичок самоконтролю, самокорекції та усвідомленого професійного зростання. Використання цифрових технологій сприяє підвищенню рівня іншомовної компетентності та

формуванню готовності студентів до самостійного навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та експериментальній перевірці методики формування рефлексивних умінь майбутніх філологів-полоністів засобами цифрових технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко О. О. Науково-методичні аспекти розвитку рефлексивних умінь майбутніх учителів початкової школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. № 79. Т. 1. С. 59–63. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.79.1.12.
2. Герасимова О. І. Виховання рефлексивних умінь у майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. Педагогічний процес: теорія і практика. 2011. № 4. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4162/1/O.Gerasymova_PVStsSS_2011_FLMD_PI.pdf (дата звернення: 12.05.2026).
3. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 22.02.2025).
4. Концепція розвитку цифрових компетентностей в Україні : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 03 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text> (дата звернення: 10.05.2026).
5. Лозенко А. П. Формування рефлексивних умінь у майбутніх учителів початкової школи в процесі дидактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2010. 350 с.
6. Сенчина Н. Організація рефлексивної діяльності учнів у сучасній середній школі. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 43. Т. 3. С. 195–200. DOI: 10.24919/2308-4863/43-3-32.
7. Nowak S. A. Refleksja w kształceniu językowym. Zastosowanie dzienników w nauczaniu zorientowanym na działanie. Kraków : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2020. 194 s. DOI: 10.24917/9788380845350.
8. Witkowska M. Reflective practitioners: expectations vs facts. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*. 2010. Vol. 36. P. 179–188.

Войталюк С. В., Огінська А. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Маріонда І. І.,*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»***Товт В. А.,***кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

INNOVATIVE APPROACHES TO MODELING MOTION GAMES IN MODERN SCHOOL

У статті здійснено комплексне теоретико-методологічне обґрунтування та розроблено практичні параметри інноваційного моделювання рухливих ігор у сучасному освітньому просторі Нової української школи. Виявлено та систематизовано ключові суперечності, що стримують потенціал ігрової інтенсифікації у закладах загальної середньої освіти. Зокрема, окреслено гострий конфлікт між декларативним розширенням переліку новітніх варіативних ігрових модулів та реальним матеріально-технічним дефіцитом шкіл, а також методичною невідповідністю кадрів і термінологічним дефіцитом, який виникає внаслідок механічного запозичення іноземних ігор без їхньої належної дидактичної адаптації. У межах дослідження обґрунтовано параметри дидактичного моделювання ігрового процесу за чотирма провідними напрямками: проектування змісту (перехід до багаторівневого дизайну), просторова архітектура (варіативна адаптація майданчиків, поділ на функціональні зони), ергономіка інвентарю (використання полегшеного та зменшеного обладнання) та педагогічна етика (гуманізація взаємодії). Особливу увагу приділено стратегічному значенню ревіталізації етноспортивної спадщини на основі підходу traditional game-based та domestic games. На прикладі успішної імплементації європейського досвіду модернізації румунської народної гри «ойна» доведено, що інтеграція автентичних національних рухливих ігор, покладена на сучасну матрицю покрокового проектування, дозволяє вирішувати завдання етнічної самоідентифікації молоді, когнітивного засвоєння соціальних норм та формування ключових компетентностей учнів, мінімізуючи при цьому залежність шкіл від дорогого імпортного обладнання.

Ключові слова: Нова українська школа, педагогічне моделювання, рухливі ігри, компетентнісний підхід, Small-Sided Games, фізкультурна освіта, етноспортивна спадщина, traditional game-based.

The article provides a comprehensive theoretical and methodological substantiation and develops practical parameters for the innovative modeling of motion games within the modern educational space of the New Ukrainian School. The key contradictions hindering the potential of game intensification in institutions of general secondary education have been identified and systematized. Specifically, the study outlines a sharp conflict between the declarative expansion of the list of latest variable game modules and the real material and technical deficit of schools, as well as the methodological unpreparedness of teaching staff and the terminological deficit resulting from the mechanical borrowing of foreign games without proper didactic adaptation. Within the framework of the research, the parameters of didactic modeling of the game process are substantiated in four leading directions: content design (transition to multi-level design), spatial architecture (variable adaptation of playgrounds, division into functional zones), ergonomics of equipment (use of lightweight and downsized equipment), and pedagogical ethics (humanization of interaction). Special attention is paid to the strategic social and educational significance of revitalizing ethnosport heritage based on the «traditional game-based» and «domestic games» approaches. Using the example of the successful implementation of the European experience in modernizing the Romanian folk game «oina», it is proved that the integration of authentic national motion games, applied to a modern matrix of step-by-step pedagogical design, allows for solving tasks of youth ethnic self-identification, cognitive assimilation of social norms, and the formation of students' key life competences, while minimizing the dependence of schools on expensive imported equipment.

Key words: New Ukrainian School, pedagogical modeling, motion games, competence approach, Small-Sided Games, physical education, ethnosport heritage, traditional game-based.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку національної системи освіти в рамках реалізації концепції Нової української школи (НУШ) вимагає докорінного переосмислення парадигми фізичного виховання. Динамічні трансформаційні процеси, орієнтовані на гуманізацію та впровадження компетентнісного підходу, актуалізують пошук новітніх організаційно-методичних інструментів, здатних трансформувати класичні фізкультурно-оздоровчі засоби відповідно до запитів сучасних школярів. Шкільна дисципліна «Фізична культура» в умовах реформи має стати дієвим засобом формування ключових життєвих компетентностей учнів через створення спеціальних виховних ситуацій як в урочній, так і в позаурочній формах діяльності. Провідне місце у цьому процесі належить ігровій діяльності, яка традиційно розглядається як універсальний чинник одночасного та активного впливу на психофізіологічну, моторну та духовно-моральну сфери особистості [3, с. 223–228].

Проте сьогоднішні реалії впровадження оновлених модельних навчальних програм висвітлили глибоку суперечність: задекларована варіативність та стрімке розширення переліку інноваційних ігрових модулів вступають у гострий конфлікт із реальними матеріально-технічними можливостями закладів загальної середньої освіти та рівнем методичної підготовленості педагогічних кадрів. Запозичення новітніх закордонних ігрових систем найчастіше відбувається механічно, без належного врахування ментальних та національних особливостей, а також без належної дидактичної адаптації їхнього термінологічного апарату та правил. Зазначене зумовлює необхідність переходу від репродуктивного копіювання до науково обґрунтованого педагогічного моделювання рухливих ігор. Моделювання ігрового процесу дозволяє здійснити багаторівневий дизайн проектування уроку, гнучко адаптувати геометрію ігрового простору, ергономіку інвентарю та параметри навантаження під індивідуальні можливості й інтереси учнів. Як підкреслили О. Киселиця та її колеги, саме реалізація компетентнісного підходу через оптимізацію ігрових засобів дозволяє подолати суперечності між теоретичними характеристиками предмета та реальним виконанням рухових дій. Розв'язання проблеми дидактичної трансформації ігрової діяльності є ключовим завданням для створення збалансованого освітнього середовища, де інноваційні технології гармонійно поєднуються з завданнями масового оздоровлення, колективної

взаємодії та формування цілісної особистості школяра [1, с. 75–78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливої актуальності набуває пошук ефективних шляхів модернізації фізичного виховання, що зумовлює необхідність детального аналізу практичного впровадження новітніх підходів у шкільну практику.

Наступне дослідження засвідчує фундаментальну суперечність сучасної фізкультурної освіти – декларативне різноманіття інноваційних ігрових модулів вступає у гострий конфлікт із реальними матеріально-технічними можливостями шкіл та методичною невідповідністю вчителів. Робота І. Помещикової та Л. Цветкової слугує науковим підтвердженням того, що інноваційне моделювання рухливих ігор у сучасній школі має відбуватися не шляхом сліпого копіювання іноземних модулів, а через їх глибоку дидактичну адаптацію, розробку вітчизняного термінологічного апарату та оптимізацію під наявну матеріальну базу шкіл. Дослідження доводить, що правильно змодельована ігрова діяльність у школі виступає як простір гармонійного балансу між нормативами та актуальними інтересами сучасних школярів, забезпечуючи навички колективної взаємодії та формування особистості [5, с. 111–114].

Вагоме значення для розробки та теоретико-методичного обґрунтування інноваційних підходів до моделювання рухливих ігор у сучасному закладі освіти має дослідження О. Цибанюк, присвячене імплементації концепції Small-Sided Games (SSG) у систему фізичного виховання в сучасній школі. Автор не просто констатує фізіологічні переваги малих ігрових форматів, а пропонує модифікувати правила та формати ігор (зменшення майданчика, мінімізація кількості гравців, впровадження креативних елементів), що автоматично збільшує моторну щільність заняття та підвищує внутрішню мотивацію учнів [6].

Сучасна модернізація системи фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти вимагає пошуку нових організаційно-методичних рішень, здатних гармонізувати світовий досвід із національно-ідейними цінностями. Трансформація народної рухливої гри лаптового характеру в структуровану державну навчальну програму «Практична спортивна підготовка. Ойна» для 5–12 класів є яскравим прикладом педагогічного моделювання макрорівня. Замість копіювання виключно уніфікованих глобальних спортивних трендів, інновація полягає у зверненні до

історичного коріння для розв'язання сучасних завдань: формування етнічної самоідентифікації молоді, підвищення моторної щільності занять та оптимізації відбору до спорту вищих досягнень.

Крім того, з точки зору інноваційних підходів до трансформації рухливих ігор, ойна демонструє варіативність архітектури ігрового простору та інвентарю під вікові та локаційні особливості. Отже, вивчений досвід Румунії є прямим методологічним орієнтиром для сучасної української школи. Аналогічне моделювання може бути застосоване до українських національних рухливих ігор та забав (наприклад, козацькі забави, українська лапта, системи традиційного рухового виховання). Автор доводить, що етнопедагогічний компонент, покладений на сучасну матрицю компетентнісного підходу та покрокового педагогічного проектування, перетворюється з архаїчного елемента на високоефективну інноваційну технологію сучасної фізичної культури [7, с. 174–186].

Адаптація передового міжнародного досвіду є стратегічно важливим кроком для модернізації вітчизняної системи освіти та фізичної культури в умовах сучасних суспільних і геополітичних викликів. Аналіз іноземних дидактичних моделей, успішних кейсів інтеграції інноваційних гібридних та альтернативних ігрових дисциплін в освітній простір, дозволяє Україні знайти гнучкі та ефективні інструменти для подолання стресу в учнів, зміцнення їхнього ментального здоров'я та забезпечення реальної інклюзії. Імпорт перевірених світових практик ефективної рухової активності допомагає швидше відійти від застарілих норм, переорієнтувавши навчальний процес на розвиток рухового інтелекту, формування стійкої внутрішньої мотивації молоді та побудову безбар'єрного середовища, що відповідає європейським стандартам якості освіти.

Необхідно зазначити, що у дослідженнях даного напрямку, використовується поняття «traditional game-based» (на основі традиційних ігор – І. М.), яке має чітке операційне та науково-методичне визначення як педагогічний підхід та структурна модель навчання, яка використовує автентичні народні (етнічні) рухливі ігри та забави, інтегровані в освітній процес за допомогою дидактичної модифікації, з метою комплексного розвитку рухових навичок, фізичних якостей та соціокультурної ідентичності здобувачів освіти [11, с. 787–796].

Дослідники наголошують на потужному культурно-виховному та когнітивному контексті впровадження традиційних, автентичних для певного регіону чи етносу ігор, визнаючи результативність

поєднання фізичного розвитку із когнітивним засвоєнням соціальних норм, вихованням командного духу, взаємодопомоги тощо [9].

Знаходимо такою використання терміну «внутрішніх ігор» (domestic games – І. М.), зокрема в контексті їх розповсюдження. Х. Chang, Т. Zhen, Y. Wang вбачають у активному впровадженні народних рухливих ігор, з однієї сторони, можливості збереження національної ідентичності, а з другої – орієнтир для поширення позитивного іміджу країни [10, с. 147–150].

Отже, у сучасній школі traditional game-based – це не просто «пограти в народні ігри», а науково вивірена інноваційна технологія, де етнокультурний руховий матеріал стає інструментом для досягнення сучасних освітніх і оздоровчих цілей.

Мета статті – дослідити інноваційні підходи до проектування й моделювання структури рухливих ігор у закладах загальної середньої освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу НУШ та визначити шляхи адаптації міжнародного й етноспортивного досвіду до вітчизняних реалій фізкультурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Реалізація реформи «Нова українська школа» актуалізує необхідність розробки та практичного впровадження інноваційних технологій фізичного виховання, здатних збалансувати нормативні вимоги із руховими інтересами сучасних школярів. Інноваційне моделювання рухливих та спортивних ігор у цьому контексті розглядається як багатовекторний процес дидактичної трансформації, який охоплює структурування компетентнісного потенціалу, адаптацію матеріально-технічного середовища та врахування етнопедагогічних засад освітнього процесу.

Важливою складовою модернізації ігрової діяльності в НУШ є інтегрований підхід до структурування занять. На думку дослідників, сучасні варіативні модулі мають забезпечувати комплексний вплив на особистість, поєднуючи психофізіологічну та моторну сфери. Вони наголошують, що кожному ключову компетентність освітньої реформи необхідно впроваджувати у практику фізичного виховання як в урочній, так і в позаурочній формах, створюючи для дитини спеціальні розвивальні ситуації [3, с. 223–228].

У контексті цілісного проектування ігрового процесу доцільно спиратися на модель макrorівня, успішно апробовану в європейській практиці, зокрема у програмах підготовки з етноспортивних ігор (таких як румунська «ойна»). Ця модель передбачає чітку декомпозицію змісту

навчання на п'ять взаємопов'язаних груп компетенцій: сомато-функціональну (загально-фізичну), технічну (диференційовані специфічні дії), спортивно-результативну (навички самооцінки), психологічну (командна взаємодія та вольові якості) та загальнокультурну (принципи fair-play).

Ефективне моделювання структури уроку дозволяє подолати суперечності між теоретичними параметрами рухових дій та їхнім реальним виконанням у практичній діяльності школярів. С. Онищук підкреслює, що впровадження концепції НУШ вимагає переходу до інноваційних технологій, які здатні забезпечити високу щільність уроку через ігрову інтенсифікацію. Важливим інструментом розширення дидактичного простору стало залучення великої кількості новітніх варіативних модулів (доджбол, флорбол, корфбол, панна, піклбол тощо) [4, с. 83–87].

Проте практичний аналіз реалій фізкультурної освіти доводить, що механічне копіювання закордонних аналогів без їхньої дидактичної адаптації та розробки вітчизняного термінологічного апарату суттєво знижує освітній ефект занять. Робота вчителя ускладнюється термінологічним дефіцитом, що перешкоджає чіткій та конкретній постановці лаконічних педагогічних завдань. На переконання С. Моїсєєва та співавторів нова фізична культура в НУШ має ефективно балансувати між класичними й інноваційними технологіями, допомагаючи учням знайти радість і задоволення від систематичних занять у непростих матеріальних умовах [2, с. 91–94].

Критичним бар'єром на шляху моделювання новітніх ігор залишається матеріально-технічне забезпечення закладів освіти. Анкетні опитування педагогів, проведені А. Ястребом, свідчать, що саме наявність обладнання є головним критерієм вибору ігрового модуля, через що в реальній практиці досі домінують традиційні види спорту (футбол, баскетбол) [8, с. 652].

З огляду на це, перспективним вектором інноваційного моделювання рухливих ігор у сучасній школі є ревіталізація національної етноспортивної спадщини. Інтеграція автентичних народних ігор, адаптованих за допомогою сучасних ергономічних та просторових параметрів, дозволяє мінімізувати залежність від дорогого імпортного інвентарю, підвищити моторну щільність уроків та одночасно вирішувати завдання національної самоідентифікації й духовного виховання учнів. Моделювання ігрового навантаження при цьому має базуватися на принципі безперервної адаптації – планомірного і прогресивного збільшення інтенсивності, складності та обсягу рухових завдань упродовж усього навчального року.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Доведено, що в умовах реалізації реформи Нової української школи інноваційне моделювання рухливих ігор виступає не просто як рекреаційний елемент, а як цілісна науково вивірена технологія та багатовекторний процес дидактичної трансформації. Воно дозволяє інтегрувати компетентнісний потенціал уроку, збалансувати нормативні вимоги із руховими інтересами сучасного покоління, а також забезпечити гармонійне поєднання психофізіологічного, моторного та духовно-морального розвитку особистості. Ефективний перехід від репродуктивного копіювання до проектування ігор базується на багаторівневому дизайні (від перспективного планування до індивідуальних карт підготовки) та варіативній модифікації ігрових параметрів. Встановлено, що оптимізація форматів у межах концепції Small-Sided Games (SSG), раціональний поділ майданчика на функціональні зони, зменшення складів команд та впровадження полегшеного й ергономічного інвентарю дозволяють суттєво підвищити моторну щільність занять, посилити внутрішню мотивацію учнів і подолати суперечності між теоретичним змістом предмета та його практичною реалізацією.

Таблиця 1

Параметри дидактичного моделювання інноваційного ігрового процесу в сучасній школі

Напрямок моделювання	Традиційний підхід	Інноваційний підхід (за вимогами НУШ)
Проектування змісту	Жорстка уніфікація, орієнтація на обмежене коло класичних ігор.	Багаторівневий дизайн (від перспективного річного планування до індивідуальних карт підготовки).
Просторова архітектура	Стандартні габарити майданчиків без урахування специфіки віку.	Варіативна адаптація, поділ на функціональні зони та коридори, зменшення складів команд.
Ергономіка інвентарю	Використання важкого дорослого або неспецифічного інвентарю.	Стандартизація полегшеного та зменшеного інвентарю під анатомо-фізіологічні особливості дітей.
Педагогічна етика	Авторитарне керівництво, орієнтація суто на нормативний результат.	Гуманізація взаємодії, категоріальне виключення будь-яких форм вербальної чи фізичної агресії.

Визначено високу педагогічну спроможність та стратегічне значення ревіталізації етноспортивної спадщини в освітньому просторі. На прикладі успішної імплементації європейського досвіду модернізації гри «ойна» обґрунтовано, що інтеграція автентичних національних рухливих ігор та забав, покладена на сучасну матрицю покрокового дидактичного проектування, дозволяє вирішувати завдання етнічної самоідентифікації молоді. Крім того, такий підхід мінімізує залежність закладів освіти від дорогого обладнання, забезпечуючи високий рівень фізичного та когнітивного розвитку школярів. Систематизовано ключові реалії та суперечності, що стримують потенціал ігрової інтенсифікації в сучасній школі. Виявлено гострий конфлікт між декларативним

розширенням переліку новітніх ігрових модулів і реальним матеріально-технічним забезпеченням шкіл, який змушує вчителів обирати класичні види спорту. Окреслено проблему «термінологічного дефіциту» та методичної невідповідності кадрів через механічне запозичення іноземних ігор без їх глибокої адаптації, що суттєво нівелює дидактичну складову уроку. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці деталізованого науково-методичного супроводу, чіткого термінологічного апарату та специфічних критеріїв оцінювання для новітніх варіативних модулів НУШ, а також у створенні адаптаційних моделей українських традиційних ігор (козацьких забав, лапти тощо) для їх безперешкодного впровадження у практику сучасних закладів загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Киселиця О. М., Богданюк А. М., Гауряк О. Д., Гуліна Л. В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в сучасній школі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44. Т. 3. С. 75–78.
2. Моїсєєв С. О., Гузар В. М., Свирида В. С. Нова фізична культура у вимірах інновацій. Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та однокласників у закладах вищої освіти. 2021. Т. 1. С. 91–94.
3. Москаленко, Н.В., Сороколіт, Н.С., & Турчик, І.Х. Ключові компетентності у фізичному вихованні школярів в рамках реформи Нова українська школа". *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2019. (5К). С. 223–228.
4. Онищук С. О. Впровадження концепції Нової української школи на уроках фізичної культури. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2019. № 72(2). С. 83–87.
5. Помещикова І.П., Цветкова Л.Ю. Використання спортивних ігор в Новій українській школі. *Збірник статей міжнародної XX наукової конференції «Проблеми і перспективи розвитку спортивних ігор та однокласників у закладах вищої освіти» (Харків, 09 лютого 2024 р.)*. С. 111–114.
6. Цибанюк О. О. Концепція Small-Sided Games (SSG) у формуванні моделі «Активна нація»: рухова активність школярів як чинник національної стійкості. *Академічні візії*, (49). 2025. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/2338>
7. Цибанюк О.О. Національна румунська гра «Ойна» як складова навчальної програми «Фізична культура і спорт». *Вісник післядипломної освіти*. Серія «Педагогічні науки». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2019. Вип. 7 (36). С. 174–186.
8. Ястреб А. Р. Особливості процесу вибору варіативних модулів навчальної програми з фізичної культури НУШ. *Магістерські студії. Альманах*. Херсон ; Івано-Франківськ : ХДУ, 2023. С. 651–655.
9. Birri Moh. S., Hariyanto A., Tuasikal A.R. S. Development of Traditional Sport Game Model "Bentengan" for Student's Physical Fitness in Sports and Health Physical Education Learning (Case Study on Class IV MI Students of Maduran Lamongan District). *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*, 3(3). 2020. DOI: <https://doi.org/10.33258/birle.v3i3.1251>
10. Chang X., Zhen T., Wang Y. Exploring the Innovative Pathways of Chinese Traditional Culture's Foreign Communication through 'Domestic Games Going Abroad': A Case Study of Genshin Impact. *International Journal of Education and Humanities*, 8(1), 2023. 147–150. DOI: <https://doi.org/10.54097/ijeh.v8i1.7253>
11. Yudhistira D., Maliki O., Suherman W. S., Prasetyo Y., Pradipta G. D., Paryadi Virama L. O. A. Developing a traditional game-based physical education learning model to improve students' physical fitness: content validity. *Retos*, 62, 2025. 787–796. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v62.110401>

Маріонда І. І., Товт В. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 15.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Месарош Л. В.,

кандидат фізико-математичних наук,

доцент кафедри математики та інформатики

Закарпатський угорський університет імені Ференца Ракоці II

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

PSYCHOLOGICAL MECHANISMS IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' VISUAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICS

У сучасних умовах цифровізації освіти, стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та широкого впровадження мультимедійних і цифрових засобів навчання проблема формування візуальної компетентності студентів набуває особливої актуальності. Зростання обсягів візуальної інформації потребує від майбутніх фахівців здатності її сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати та використовувати у професійній діяльності. Мета статті: здійснити теоретичний аналіз психологічних механізмів формування візуальної компетентності студентів та обґрунтувати їх роль у процесі вивчення фізики. У роботі обґрунтовано, що формування візуальної компетентності ґрунтується на взаємодії низки психологічних процесів і механізмів, серед яких провідне місце посідають візуальне сприйняття, увага, візуальна пам'ять, уява, образне (просторове) та критичне мислення. Саме вони забезпечують ефективне опрацювання візуальної інформації, формування цілісних образів, встановлення взаємозв'язків між об'єктами та явищами. Важливим чинником розвитку візуальної компетентності є інтеграція візуальної та вербальної інформації, використання мультимедійних засобів, цифрових технологій і технологій штучного інтелекту, які створюють нові можливості для візуалізації навчального матеріалу. З'ясовано, що застосування таких засобів потребує сформованого критичного ставлення до візуальної інформації, умінь оцінювати її достовірність, наукову коректність та доцільність використання. Встановлено, що формування візуальної компетентності відбувається на основі взаємодії когнітивних, психологічних та педагогічних чинників. Її цілеспрямований розвиток у процесі вивчення фізики сприяє глибшому розумінню природничих явищ, розвитку наукового мислення, інформаційної грамотності та професійних компетентностей студентів, що є одним із важливих завдань сучасної освіти.

Ключові слова: візуальна компетентність; психологічні механізми; фізика; цифрові технології, вища освіта.

In today's context of the digitalization of education, the rapid development of information and communication technologies, and the widespread adoption of multimedia and digital learning tools, the issue of developing students' visual literacy has become particularly relevant. The growing volume of visual information requires future professionals to be able to perceive, analyze, interpret, critically evaluate, and apply it in their professional activities. The purpose of this article is to conduct a theoretical analysis of the psychological mechanisms underlying the development of students' visual competence and to substantiate their role in the process of studying physics. The study demonstrates that the development of visual competence is based on the interaction of a number of psychological processes and mechanisms, among which visual perception, attention, visual memory, imagination, visual (spatial) thinking, and critical thinking play a leading role. It is these skills that enable the effective processing of visual information, the formation of coherent images, and the establishment of connections between objects and phenomena. An important factor in the development of visual competence is the integration of visual and verbal information, as well as the use of multimedia tools, digital technologies, and artificial intelligence technologies, which create new opportunities for visualizing educational material. It has been established that the use of such tools requires a well-developed critical approach to visual information, as well as the ability to assess its reliability, scientific accuracy, and appropriateness. It has been found that the development of visual competence is based on the interaction of cognitive, psychological, and pedagogical factors. Its purposeful development in the process of studying physics contributes to a deeper understanding of natural phenomena, the development of scientific thinking, information literacy, and students' professional competencies, which is one of the key of modern education.

Key words: visual literacy; psychological mechanisms; physics; digital technologies; higher education.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій суттєво впливає на всі сфери суспільного життя, зокрема й на систему освіти. Сучасне освітнє середовище характеризується широким використанням електронних ресурсів, мультимедійних засобів та інтерактивних технологій навчання. За таких умов особливого значення набуває візуалізація навчальної інформації, яка дозволяє представляти навчальний матеріал у більш доступній і зрозумілій формі, сприяючи підвищенню ефективності навчального процесу. Зростання обсягів інформації та ускладнення змісту навчальних дисциплін висувають нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Однією з важливих складових професійної компетентності сучасного спеціаліста є здатність працювати з візуальною інформацією: аналізувати графіки, схеми, діаграми, моделі, а також створювати власні візуальні матеріали. Саме тому формування візуальної компетентності розглядається як важливий напрям удосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Особливої актуальності проблема розвитку візуальної компетентності набуває у процесі вивчення природничих наук. Значна частина природничих понять і закономірностей має абстрактний характер та потребує використання різноманітних засобів наочності для їх розуміння. У фізиці широко застосовуються графіки, схеми, моделі та комп'ютерні симуляції; Використання таких засобів не лише полегшує засвоєння навчального матеріалу, а й сприяє розвитку пізнавальної активності, просторового мислення та вмінь інтерпретувати візуальну інформацію. У зв'язку з цим актуальним є дослідження психологічних механізмів, які лежать в основі формування візуальної компетентності студентів, оскільки їх розуміння дозволяє більш ефективно організовувати освітній процес і створювати умови для успішного засвоєння фізики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ствердження візуальності в ролі одного з найважливіших факторів сучасності є закономірним результатом «інформаційного буму». Він переважав людину інформацією, на обробку якої не вистачає знань, психічних, темпоральних і соціальних ресурсів. У результаті змінюється і спосіб сприйняття, і аналіз реальності. Завдання з підготовки індивіда для обробки нескінченного потоку інформації «взяло» на себе «око» – погляд [5].

Сьогодні візуальними прийнято називати ті елементи культури, які хоча б деякою мірою

пов'язані з технічною культурою фотографії, кінематографу, відео, Інтернету [9]. В усталених традиціях освітнього процесу візуалізація знаходила реалізацію в застосуванні наочного обладнання, картин, схем, діаграм, малюнків, макетів тощо. У нову, інформаційну епоху відбувається спроба відійти від проблематики «як» дивитися (бачити) і зосередитися на питаннях «що» бачити, на «що» дивитися. У результаті індивід (спостерігач) поміщає себе у світ образів і речей, розглядає їх і намагається проникнути в їх середину [5].

Компетентність визначають як загальну здатність особистості до якої-небудь діяльності, що базується на знаннях, уміннях та навичках, набутих у процесі навчання. Поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості [1]. Візуальна компетентність – це інтегративна здатність особистості, в основі якої лежить сукупність теоретичних знань, умінь та навичок в області візуалізації інформації, а також готовність застосовувати їх у професійній діяльності. [1]. Г. В. Ільїна вважає, що бути візуально компетентним означає розуміти та осмислювати інформацію, подану через зображення, в просторі яких формується нове знання і нове мислення [3]. У зарубіжних освітніх документах візуальну компетентність охарактеризовано як комбіноване використання знань, умінь, готовності до дій, що проявляються в конкретних ситуаціях, які вимагають використання візуальних образів. [11].

Ю. В. Малієнко візуальну компетентність розглядає як здатність використовувати візуальну інформацію для того, щоб пізнавати, осмислювати, унаочнювати минуле, сучасність і зв'язок між ними та набувати особистісні візуальні практики, засновані на знаннях, уміннях, ціннісних орієнтирах і досвіді, характерних для громадянської та історичної освітньої галузі [6]. У монографії Г. В. Ільїної обґрунтовано те, що сучасна освіта повинна навчати людину: переосмислювати відео- та медіатексти; будувати власні візуальні образи й смислові конструкції; критично оцінювати візуальну інформацію; використовувати її для творчої діяльності, оскільки нове наукове знання, формуються на основі мисленнєвих образів, які виникають насамперед завдяки візуальному сприйняттю [4].

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз психологічних механізмів формування візуальної компетентності студентів та обґрунтувати їх роль у процесі вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. Фізика як природнича наука характеризується високим рівнем візуалізації навчального матеріалу, що знаходить відображення у використанні формул, графіків, схем, діаграм, моделей та інших знаково-символічних засобів. Водночас провідними методами пізнання у фізиці є спостереження та експеримент, які передбачають цілеспрямоване сприйняття, аналіз та інтерпретацію інформації. Ефективне засвоєння навчального матеріалу пов'язане з функціонуванням когнітивних процесів, насамперед уваги та пам'яті, роль яких буде розглянуто далі.

Важливу роль у навчанні природничих дисциплін відіграють засоби унаочнення – моделі, схеми, графіки, діаграми, таблиці тощо. Вони дають змогу структурувати інформацію, виділяти її істотні характеристики, відображати функціональні зв'язки між явищами та процесами, полегшують аналіз, порівняння й узагальнення отриманих результатів, а також розвивають просторове мислення. Робота з такими засобами сприяє розвитку візуальної компетентності. Особливого значення візуалізація набуває під час вивчення фізики. Значна кількість фізичних об'єктів і процесів не може бути безпосередньо сприйнята органами чуття або має абстрактний характер (наприклад, будова атома, поширення електромагнітних хвиль, квантові явища). Саме тому їх вивчення ґрунтується на використанні фізичних моделей, графіків, схем, діаграм, комп'ютерних симуляцій та інших засобів візуалізації, які допомагають студентам формувати цілісні уявлення про закономірності перебігу фізичних процесів.

Психологи зазначають, що максимальну більшість оброблюваної інформації людина одержує через зір. Здатність до візуального сприйняття накладає відбиток і на процес мисленнєвої діяльності, зокрема на здатність мислити творчо та креативно. Творчість зазвичай започатковується з образів і уявлення. Зі подальшим розвитком особистості, її знаннєвого потенціалу зростає рівень її сприйняття, відбувається перехід до аналогових метафор, порівнянь [4]. Водночас існує зворотний зв'язок між зоровим сприйняттям і світом, який людина сприймає та пізнає. Образ світу, знання про нього, як і кожного об'єкта пізнання, залежать від його візуального сприйняття. Це передбачає переосмислення одержаних відео- і медіатекстів, вибудовування на їх основі власних образів та ідей для реалізації особистих задумів, розуміння й загальне осмислення візуального медіаповідомлення, автономне ставлення

до медіавізуальної інформації, а також здатність оцінювати її користь або непридатність [10].

Увага забезпечує вибірковість сприйняття, концентрацію на найбільш важливих елементах навчального матеріалу та ігнорування другорядної інформації. Завдяки концентрації уваги здобувачі освіти можуть виділяти ключові характеристики фізичних явищ, встановлювати взаємозв'язки між окремими елементами схем або моделей, аналізувати графічні залежності та результати експериментальних досліджень. Недостатній рівень концентрації уваги ускладнює розуміння навчального матеріалу, збільшує кількість помилок під час інтерпретації візуальної інформації та знижує ефективність навчальної діяльності. Важливою функцією уваги є відбір суттєвої інформації. У процесі роботи з великим обсягом візуальних даних студент повинен навчитися розрізняти головні та другорядні ознаки, знаходити закономірності, аналізувати причинно-наслідкові зв'язки та інтегрувати окремі елементи в цілісну систему знань, саме ця здатність є однією з передумов формування візуальної компетентності.

Не менш важливу роль відіграє візуальна пам'ять. Вона дає змогу здобувачам освіти відтворювати схеми фізичних процесів, пригадувати графіки функціональних залежностей тощо. Розвинена візуальна пам'ять полегшує засвоєння нового матеріалу, сприяє швидшому розв'язанню навчальних завдань та підвищує ефективність застосування знань у практичній діяльності.

Інтеграція візуальної та вербальної інформації є одним із ключових механізмів ефективного навчання та пізнання. Поєднання текстових і графічних матеріалів забезпечує більш повне розуміння змісту, оскільки різні способи подання навчальної інформації взаємно доповнюють один одного. Текст передає логічну послідовність і пояснення явищ, тоді як зображення, схеми, діаграми та моделі сприяють формуванню цілісних образів, полегшують виявлення взаємозв'язків між об'єктами. О. Іванюта та О. Яницька вважають, що однією з визначальних характеристик розвинутого візуального мислення є здатність до створення нових образів та оперування ними, яка реалізується в процесі продукування візуальних гіпотез, на основі заданого стимульного матеріалу. Розв'язання задачі в образах здійснюється, переважно, з опорою на наочний матеріал [2].

Теоретичним підґрунтям інтеграції візуальної та вербальної інформації є когнітивна теорія мультимедійного навчання, запропонована у праці [12],

відповідно до якої людина обробляє інформацію за допомогою двох взаємодоповнювальних каналів – візуального та вербального. Ефективність навчання підвищується тоді, коли інформація подається узгоджено через обидва канали. Саме тому поєднання тексту з відповідними ілюстраціями сприяє кращому розумінню навчального матеріалу, ніж використання лише одного способу її подання [12].

Результати досліджень у сфері мультимедійного навчання свідчать, що використання мультимедійних засобів позитивно впливає на засвоєння знань за умови їхнього дидактично обґрунтованого застосування. Візуальні матеріали допомагають структурувати навчальний матеріал, активізують увагу, сприяють формуванню стійких асоціативних зв'язків і покращують довготривале запам'ятовування [7]. Однією з найважливіших умов ефективного розвитку візуальної компетентності студентів є систематичне використання засобів візуалізації в освітньому процесі. До них належать схеми, таблиці, графіки, діаграми, інфографіка, фізичні моделі, анімації, відеофрагменти, комп'ютерні симуляції, технології доповненої та віртуальної реальності. Їх використання має бути педагогічно доцільним і відповідати змісту навчального матеріалу, віковим особливостям студентів та рівню їхньої підготовки.

Важливим напрямом розвитку візуальної компетентності є інтеграція цифрових технологій у процес навчання [8]. Сучасні цифрові інструменти для моделювання, візуалізації даних, створення інтерактивних моделей, мультимедійних презентацій та цифрових освітніх ресурсів значно розширюють можливості її розвитку. Особливого значення в сучасній освіті набуває застосування технологій штучного інтелекту, які дають змогу генерувати навчальні ілюстрації, аналізувати зображення, створювати адаптивні навчальні матеріали та інтерактивні моделі.

Становлення візуальної компетентності передбачає формування критичного ставлення до

візуальної інформації. Студенти повинні навчитися оцінювати достовірність і наукову коректність візуальних матеріалів. Такі вміння забезпечують усвідомлене використання візуальних матеріалів для пояснення фізичних явищ і закономірностей. Ще однією передумовою успішного формування візуальної компетентності є підготовленість викладача до використання сучасних технологій візуалізації. Педагог повинен володіти цифровими інструментами, знати психолого-педагогічні особливості сприйняття візуальної інформації, вміти обирати ефективні способи її подання та організовувати навчальну діяльність.

Отже, розвиток візуальної компетентності студентів забезпечується комплексом взаємопов'язаних педагогічних умов: системним використанням візуалізації в навчанні, інтеграцією цифрових технологій і штучного інтелекту, розвитком критичного мислення, застосуванням інтерактивних методів навчання та підвищенням професійної готовності викладачів до роботи із сучасними засобами візуалізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В умовах цифровізації освіти формування візуальної компетентності студентів є важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців. У статті обґрунтовано, що формування візуальної компетентності ґрунтується на взаємодії візуального сприйняття, уваги, візуальної пам'яті, уяви, образного та критичного мислення, які забезпечують розуміння й використання візуальної інформації у навчальній діяльності. Встановлено, що ефективному розвитку візуальної компетентності сприяють інтеграція візуальної та вербальної інформації, використання сучасних засобів візуалізації, цифрових технологій і технологій штучного інтелекту. Цілеспрямований розвиток візуальної компетентності є важливою умовою підвищення якості природничої освіти, зокрема фізики та професійної підготовки студентів в умовах цифрового суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Друшляк М. Г. Словник «візуальної» освіти: графічна компетентність і візуальна компетентність. Фізико-математична освіта. 2019. В. 3 (21). С. 59–65. DOI: 10.31110/2413-1571-2019-021-3-009.
2. Іванюта О. В., Яницька О. Ю. Технології стимулювання візуального мислення підлітків. Психологія: реальність і перспективи. Збірник наукових праць РДГУ. 2018. В. 11, С. 59–66.
3. Ільїна Г. В. «Візуальне мислення» в історико-філософській ретроспективі: дис. ... доктора філософських наук: 09.00.05 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2018. 389 с.
4. Ільїна Г. В. Генеза культури мислення: логос, раціо, візіо: монографія. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М. М. 2018. 368 с.
5. Кремень В. Г. Візуальна грамотність навчального процесу: теорія і практика. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вінниця: Друк плюс, 2020. В. 55. С. 5–10. DOI: 10.31652/2412-1142-2020-55-5-10.

6. Малієнко Ю. В. Візуальна компетентність як концепт громадянської та історичної освітньої галузі. Проблеми сучасного підручника. 2024. В. 33. С. 153–161. DOI: 10.32405/2411-1309-2024-33-153-161.
7. Месарош Л. В. Вивчення впливу онлайн-технологій на сприйняття візуальної інформації на заняттях фізики. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. В.79. 206–211.
8. Месарош, Л. Реалізація міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання фізики у підготовці майбутніх вчителів інформатики. Грааль науки. 2025. №56. С. 501–506. URI <https://dspace.kme.org.ua/handle/123456789/5405>
9. Трач Ю. В. Зміст понять «візуальна грамотність» і «візуальна культура». Питання культурології. 2016. В. 32. С. 170–186. DOI: 10.31866/2410-1311.32.2016.155725.
10. Череповська Н. Візуальна медіакультура: розвиток критичного мислення і творчого сприймання. К.: Міленіум, 2014. 117 с.
11. Kárpáti A., Schönau D. Introduction to the Special Issue on the Common European Framework of Visual Competency. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*. 2022. V. 11. No. 3. P. 183–190. DOI: 10.1386/vi_00066_2.
12. Mayer R. E. *Multimedia learning*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 450 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316941355>

Месарош Л. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 14.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Павлюк О. О.,*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет***Салтикова Т. О.,***викладач кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

DEVELOPING CRITICAL THINKING IN FRENCH CLASSES

Стаття присвячена проблемі розвитку критичного мислення на заняттях з французької мови. Актуальність цього дослідження зумовлена двома основними чинниками. З одного боку, стрімкий розвиток цифрових технологій загострив проблему недостатнього рівня сформованості навичок критичного мислення здобувачів освіти. З іншого боку, значна кількість педагогів відчуває потребу в розширенні знань щодо ефективних методів і прийомів формування цієї компетентності та їх практичного застосування в освітньому процесі, зокрема особливостями їх інтеграції в процес навчання іноземних мов. Мета статті – проаналізувати сучасні методи та прийоми розвитку навичок критичного мислення здобувачів освіти на заняттях з іноземної мови та запропонувати приклади їх практичного використання під час навчання французької мови. Методи дослідження охоплюють огляд і систематизацію наукової літератури з означеної проблеми, аналіз і синтез отриманих результатів, дефініційний аналіз ключових термінів дослідження, дескриптивний методологічний аналіз вправ для розвитку критичного мислення, а також прогностичний метод. Зазначається, що заняття з іноземної мови якнайкраще адаптовані для розвитку критичного мислення та можуть значно покращити загальні результати навчання, розвивати мислення та комунікаційні навички загалом, а також створюють підґрунтя для майбутньої професійної діяльності й особистісного розвитку. Формування критичного мислення є тривалим процесом і потребує системної методичної основи. У статті наведено приклади використання прийомів «Назвати, описати, діяти», «Шість капелюхів мислення», «Кубування», «Стратегія RAFT», «Проектування в часі», «Початок, середина, кінець», «Подібність, відмінність, зв'язок, залучення», «Метод PRESS», «SWOT-аналіз», «Раніше я думав (думала)... Тепер я думаю...» на практичних заняттях з французької мови. Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення з урахуванням мовного рівня здобувачів освіти та видів мовленнєвої діяльності, а також експериментальна перевірка ефективності запропонованих методів і прийомів у процесі навчання французької мови.

Ключові слова: заняття з іноземної мови, пізнавальна діяльність, когнітивні процеси, мисленнєві стратегії, компетентнісний підхід, методи та прийоми навчання.

This article examines how critical thinking can be developed in French language lessons. The relevance of this study stems from two main factors. Firstly, the rapid development of digital technologies has highlighted the problem of students' insufficient critical thinking skills. Secondly, many teachers want to expand their knowledge of effective methods and techniques for developing this skill, and how to apply them in practice, particularly in the context of teaching foreign languages. This article aims to analyse contemporary methods and techniques for developing critical thinking skills in foreign language classes, and to propose practical applications in French language teaching. The research methods include a review and systematisation of the academic literature on the issue in question, an analysis and synthesis of the results obtained, a definitional analysis of key research terms, a descriptive methodological analysis of exercises for developing critical thinking, and a predictive method. It is noted that foreign language lessons are ideally suited to developing critical thinking skills, and can significantly improve overall learning outcomes and develop general thinking and communication abilities, laying the foundations for future professional activity and personal development. Developing critical thinking is a long-term process requiring a systematic methodological framework. The article provides examples of using several methodological techniques to develop critical thinking in French classes, including "Name, Describe, Act", "Six Thinking Hats", "Cubing", "RAFT Strategy", "Projecting Across Time", "Beginning, Middle,

End", "Same, Different, Connect, Engage", "PRESS Method", "SWOT Analysis", and "I Used to Think... Now I Think...". Further research could focus on developing a system of exercises and tasks designed to foster critical thinking while taking into account learners' language proficiency levels and the four language skills. Another promising direction for future research is the experimental evaluation of the effectiveness of the proposed methods and techniques in teaching French.

Key words: foreign language lessons, cognitive activity, cognitive processes, thinking strategies, competence-based approach, teaching methods and techniques.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство функціонує в умовах інформаційного перенасичення. Його характерними ознаками є повсюдне використання мережі Інтернет, соціальних мереж і систем штучного інтелекту, що забезпечують швидке поширення значних обсягів інформації. За таких умов особливої актуальності набуває проблема некритичного сприйняття інформації. У зв'язку з цим критичне мислення розглядається як одна з провідних компетентностей XXI століття, а його формування є одним із пріоритетних завдань освітніх систем багатьох країн світу. Не є винятком і Україна, де реалізація компетентнісного підходу, що передбачає перехід від «школи знань» до «школи компетентностей», зумовила включення розвитку критичного мислення до переліку наскрізних компетентностей, визначених державними освітніми стандартами.

Дослідники сходяться на думці, що заняття з іноземної мови якнайкраще адаптовані для розвитку критичного мислення та можуть значно покращити загальні результати навчання, розвивати мислення та комунікаційні навички загалом, а також створюють підґрунтя для майбутньої професійної діяльності й особистісного розвитку [1, с. 117; 3, с. 160; 5, с. 74; 6, с. 328; 10, с. 193 та ін.]. Саме тому розвиток критичного мислення має стати невід'ємною складовою занять з іноземної мови в закладах вищої освіти.

Актуальність цього дослідження зумовлена, на нашу думку, двома основними чинниками. З одного боку, стрімкий розвиток цифрових технологій, зокрема систем штучного інтелекту, загострив проблему недостатнього рівня сформованості навичок критичного мислення здобувачів освіти. Дедалі більше педагогів висловлюють занепокоєння тим, що учні/студенти нерідко сприймають інформацію, отриману з цифрових джерел і генеративних моделей штучного інтелекту, без її належного аналізу, перевірки та критичного осмислення. З іншого боку, попри зростання уваги до розвитку критичного мислення в освітній теорії та практиці, значна кількість педагогів відчуває потребу в розширенні знань щодо ефективних методів і прийомів формування цієї компетентності та їх практичного

застосування в освітньому процесі, зокрема особливостями їх інтеграції в процес навчання іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку критичного мислення є предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, які представляють різні галузі знань, зокрема логіку, філософію, психологію, соціологію, політологію та педагогіку. У контексті педагогіки й методики навчання проблема формування критичного мислення перебувала в центрі уваги як зарубіжних учених (Д. Галперн, Дж. Дьюї, Л. Елдер, Р. Г. Енніс, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, К. Мереліт, С. Метьюз, Д. Перкінс, Р. Пол, Р. Річгарт, В. Саул, Дж. Стіл, Ч. Темпл, П. А. Фачоне та ін.), так і українських (Т. Воропай, О. Грищенко, А. Конверський, В. Надурак, О. Пометун, С. Романова, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло, Т. Хачумян, Н. Череповська, О. Швець та ін.).

Розвиток критичного мислення здобувачів освіти при вивченні іноземної мови досліджували Т. Бесараб, О. Бігич, Г. Борецька, Д. Гулієва, Н. Дмитренко, Т. Жукова, К. Івлева, І. Ільчук, Н. Лутай, С. Мусійчук, Т. Полонська, О. Рейда, Н. Стеценко, Н. Франчук та ін. Серед робіт останніх років, присвячених аналізу шляхів розвитку та вдосконалення навичок критичного мислення здобувачів освіти в процесі вивчення іноземних мов, можна відзначити дослідження таких авторів, як С. Бабушко, Л. Соловей [1], Т. Голуб, Л. Жигжитова, О. Коваленко, О. Назаренко [7], О. Кондра [9], Н. Кваснецька, Л. Середюк [10], О. Кунцьо [3], В. Чуєнко [6], S. B. Vucar [14].

У широкому значенні критичне мислення розуміється як вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності [4, с. 134].

У межах нашого наукового інтересу, вслід за І. Барановою, визначаємо критичне мислення як вміння, що дозволяє людині приймати обґрунтовані самостійні рішення, а саме: визначати проблеми, ставити запитання; аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел; розглядати з різних сторін, висувати альтернативи та оцінювати їх;

формулювати аргументи, робити свідомий вибір на основі власних суджень [2].

Навчання критичному мисленню слід проводити, враховуючи такі його особливості: усвідомленість – розуміння, що і чому я думаю; самостійність – вміння розмірковувати та робити висновки; цілеспрямованість – мислення із конкретною метою; рефлексивність – вміння аналізувати ситуацію, свої дії й рішення; обґрунтованість – логічна підтримка своїх ідей; контрольованість – здатність зупинитися і подумати; самоорганізованість – здатність мислити структуровано [6, с. 329].

Критичне мислення можна описати як надбудову над звичайним мисленням, функція якого – контролювати, корегувати та спрямовувати його до стандартів раціональності [4, с. 141]. Вміння критично мислити потребує засвоєння трьох основних складових: знань про стандарти правильного мислення (нормативна складова), знань про те, як ми насправді мислимо (дескриптивна складова), та знань про те, як здійснити перехід від звичного мислення до мислення правильного (прескриптивна складова) [4, с. 135].

Оскільки критичне мислення не є чимось природним для людини, то воно має бути сформовано. До того ж формування критичного мислення є тривалим процесом і потребує спеціалізованого навчання, яке включатиме як необхідні знання, так і багато спеціальних практичних вправ. Підкреслюється також важливість системної методичної основи і застосування здобутих навичок у різних ситуаціях [2; 4, с. 141; 9, с. 104; 11, с. 305].

Найважливішими у розвитку критичного мислення є сім когнітивних процесів: прогнозування, що дозволяє оцінити потенційні наслідки дій; аналіз, який сприяє глибокому розумінню складних систем; пошук інформації, котрий забезпечує отримання необхідних даних; застосування стандартів, що гарантує відповідність встановленим нормам; розпізнавання, яке допомагає класифікувати та розрізняти об'єкти; трансформація знань, яка дозволяє адаптувати інформацію до нових контекстів; логічне обґрунтування, котре забезпечує обґрунтованість висновків на основі наявних доказів [1, с. 116].

О. Халабузар і І. Шиманович пропонують своїм студентам перелік орієнтовних запитань, які допомагають їм зрозуміти сутність навичок критичного мислення: Інтерпретація (*Interpretation*): «Як я інтерпретую цю ситуацію? Які знання мені потрібні, щоб зрозуміти цю

ситуацію?»; Аналіз (*Analysis*): «Яка інформація є важливою для того, щоб зрозуміти цю ситуацію поетапно? Чи простежується логіка або певний зміст у цих діях?»; Оцінювання (*Evaluation*): «Яку інформацію можна згрупувати, щоб визначити проблему? Чи є в цих діях сильні та слабкі сторони?»; Формулювання висновків (*Inference*): «Які проблеми було виявлено та які з них є пріоритетними й потребують втручання? Яких висновків можна дійти щодо цих проблем?»; Пояснення (*Explanation*): «Як слід спланувати подальші дії на основі виявлених проблем? Як би ви діяли в цій ситуації?»; Самооцінювання (*Self-evaluation*): «Який спосіб дій у цій ситуації є найбільш послідовним і об'єктивним? Чи ґрунтуються мої судження щодо цих дій на раціональних міркуваннях, чи вони перебувають під впливом упереджень?» [8, с. 518].

Базовою моделлю технології розвитку критичного мислення прийнято вважати [5, с. 74; 13, с. 43–45 та ін.] трифазну модель «Виклик – Осмислення – Рефлексія» (*Evocation – Realization of Meaning – Reflection*), розроблену американськими педагогами Ч. Темплом, Дж. Стіл і К. Мередітом у межах міжнародної програми *Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)*. Згідно з цією моделлю навчання розвитку критичного мислення здійснюють у три стадії (етапи). Перша стадія актуалізує наявні знання здобувачів освіти, пробуджує та виявляє інтерес до теми; саме під час цієї стадії формулюється проблема та визначаються цілі вивчення матеріалу. Друга стадія полягає в осмисленні нового матеріалу, тобто це стадія реалізації змісту. Під час третьої стадії здобувач освіти повинен осмислити вивчений матеріал і сформулювати свою особисту думку, ставлення до досліджуваного матеріалу. З такої точки зору урок/заняття розглядається як «простір для побудови власних знань, навичок і ставлень» [2].

Для розвитку критичного мислення пропонується застосовувати такі стратегії: прикладати свідоме зусилля, щоб зосередитися на проблемі; навчитися ставити критичні запитання; практикувати підкріплення своїх ідей перевіреними доказами, а також логічним мисленням; виробити звичку глибоко інтерпретувати питання; навчитися синтезувати доступні ідеї; практикувати розгляд складних питань шляхом їх попереднього розбиття на частини; практикувати прийняття рішень лише після їх належної оцінки; навчитися застосовувати високорівневе мислення для аналізу та вирішення реальних життєвих проблем; зробити критичне

мислення щоденною звичкою; практикувати відкритість до нових ідей, бути готовим дивитися на речі з різних точок зору; бути відкритим до альтернативних рішень; навчитися співпрацювати з іншими людьми, коли справа доходить до вирішення проблем [16, с. 204].

Науковці Гарвардської вищої школи освіти Р. Річгарт і Д. Перкінс у межах проєкту *Project Zero* дослідили й систематизували низку мисленнєвих стратегій, об'єднаних у підхід *Visible Thinking* («Видиме мислення») [12]. Метою цього підходу є зробити процес мислення здобувачів освіти явним і доступним для спостереження через виконання спеціально розроблених мисленнєвих процедур (*thinking routines*) – коротких, структурованих послідовностей запитань або дій, які регулярно використовуються під час навчання для активізації мислення. Такі процедури спонукають здобувачів освіти висловлювати власні спостереження, аналізувати інформацію, ставити запитання, встановлювати зв'язки, аргументувати судження та здійснювати рефлексію, що сприяє розвитку критичного мислення. До найвідоміших процедур належать: *Circle of Viewpoints* («Коло поглядів»), *See, Think, Wonder* («Бачу, Думаю, Цікавлюся»), *Compass Points* («Точки компаса»), *Claim, Support, Question* («Твердження, Доказ, Запитання»), *I Used to Think... Now I Think...* («Раніше я думав... Тепер я думаю...») та ін.

Про сформованість навичок критичного мислення у здобувачів освіти свідчать такі ознаки: вони спираються на міркування, а не на емоції; вони почуваються комфортно, оцінюючи проблеми з різних точок зору, а не лише з власної; вони приймають нові докази, висновки та пояснення навіть після глибокого аналізу проблеми; вони сприймають ідею переоцінки отриманої інформації; вони відкриті до різних варіантів; вони не роблять поспішних висновків та суджень [16, с. 209].

Важливе значення надається створенню сприятливого навчального середовища, в якому атмосфера взаємної поваги, довіри та психологічної безпеки стимулює пізнавальну активність і сприяє формуванню навичок самостійного та критичного мислення [3, с. 162; 5, с. 74; 6, с. 329; 13, с. 41; 14, с. 250]. При цьому вчитель/викладач вважається найважливішим стратегічним фактором у досягненні освітніх цілей, оскільки він відіграє роль посередника, мотиватора, натхненника, супутника та керівника для учнів/студентів у кожному освітньому процесі [6, с. 329; 11, с. 304; 15, с. 18].

Мета статті – проаналізувати сучасні методи та прийоми розвитку навичок критичного мислення здобувачів освіти на заняттях з іноземної мови та запропонувати приклади їх практичного використання під час навчання французької мови. Для досягнення поставленої мети було застосовано методи дослідження, які охоплюють огляд і систематизацію наукової літератури з означеної проблеми, аналіз і синтез отриманих результатів, дефініційний аналіз ключових термінів дослідження, дескриптивний методологічний аналіз вправ і завдань для розвитку критичного мислення, а також прогностичний метод, що дозволив окреслити перспективи подальших досліджень у цьому напрямі.

Виклад основного матеріалу. На заняттях з іноземної мови розвиток критичного мислення забезпечується насамперед завдяки інтерактивним, комунікативним і проблемно-орієнтованим методам навчання, які спонукають здобувачів освіти аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, формулювати й аргументувати власну позицію, порівнювати різні точки зору та приймати обґрунтовані рішення.

Аналіз наукової та навчально-методичної літератури [1, с. 118–119; 3, с. 161–162; 5, с. 75–76; 6, с. 329–330; 9, с. 104–105; 10, с. 193–196; 11, с. 306–307; 12; 13, с. 43–45; 15, с. 15–18; 16, с. 206–209 та ін.] засвідчив, що до найбільш ефективних методів розвитку критичного мислення здобувачів освіти на заняттях з іноземної мови науковці й педагоги-практики відносять проблемне навчання, дискусії та дебати, сократівське опитування, метод проєктів, кейс-метод, рольові ігри. Серед прийомів (технік, стратегій) розвитку критичного мислення найчастіше використовуються такі: мозковий штурм, відкриті запитання, аргументи «за» і «проти», таксономія Блума, квадрат Декарта, «Шість капелюхів мислення» (Е. де Боно), кубування, коло точок зору, PRESS-метод, SWOT-аналіз, сенкан (сінквейн), ментальні карти, діаграма Ішікави («риб'ячий скелет»), діаграма (кола) Венна, технології розвитку критичного мислення через читання і письмо (RWCT), а також мисленнєві процедури (*Thinking Routines*), запропоновані в межах підходу *Visible Thinking*. Окремі із зазначених методів і прийомів набули широкого поширення в педагогічній практиці, тоді як інші залишаються недостатньо відомими широкому колу педагогів.

У цій статті основну увагу зосереджено саме на тих прийомах, які є менш відомими, проте, на

нашу думку, мають значний дидактичний потенціал і можуть ефективно використовуватися для розвитку критичного мислення на заняттях з іноземної мови. Оскільки автори є викладачами французької мови в університетському середовищі, розвиток навичок критичного мислення здобувачів освіти проілюстровано на прикладах з вивчення французької мови як другої та третьої іноземної у вищій школі.

Розглянемо приклади використання прийомів «Назвати, описати, діяти», «Шість капелюхів мислення», «Кубування», «Стратегія RAFT», «Проектування в часі», «Початок, середина, кінець», «Подібність, відмінність, зв'язок, залучення», «Метод PRESS», «SWOT-аналіз», «Раніше я думав (думала)... Тепер я думаю...» на практичних заняттях з французької мови.

1. Прийом «Назвати, описати, діяти» (англ. *Name, Describe, Act*; фр. *Nommer, Décrire, Agir*)

Обирається зображення, предмет, подія або ситуація для детального аналізу. Спершу студентам пропонується назвати якомога більшу кількість іменників, пов'язаних із запропонованим об'єктом. Далі кожен із названих іменників доповнюється прикметниками, що характеризують його ознаки чи властивості. Наступний етап передбачає добір дієслів, які описують дії або процеси, пов'язані з переліченими іменниками.

Завдання формулюється таким чином: *Observez attentivement l'image / l'objet / la scène / la situation. Nommez le plus grand nombre de noms possibles. Décrivez chaque nom avec plusieurs adjectifs. Indiquez plusieurs verbes qui correspondent à chaque nom. Présentez vos idées à la classe.*

Попри, здавалося б, зовнішню простоту, цей прийом є дуже ефективним для розвитку критичного мислення. Він забезпечує поступове ускладнення пізнавальної діяльності студентів: від визначення ключових понять до їхнього аналізу, встановлення взаємозв'язків між мовними одиницями та побудови цілісного опису об'єкта. Добір іменників, прикметників і дієслів спонукає студентів уважно аналізувати запропонований об'єкт, виокремлювати його суттєві ознаки, осмислювати функції та дії, що з ним пов'язані. У результаті студенти не лише розширюють словниковий запас, а й удосконалюють уміння систематизувати інформацію, аргументовано описувати явища та будувати логічні висловлювання іноземною мовою.

2. «Шість капелюхів мислення» (англ. *Six Thinking Hats*; фр. *Six chapeaux de la réflexion*)

Метод «Шість капелюхів мислення», розроблений Едвардом де Боно, передбачає розгляд проблеми або ситуації з шести різних позицій. Його застосування полягає в послідовній зміні шести різнокольорових капелюхів, кожен з яких символізує певний спосіб мислення: білий капелюх – аналіз фактів, цифр і об'єктивної інформації без емоційних чи суб'єктивних оцінок; жовтий капелюх – пошук переваг, позитивних сторін і можливостей; чорний капелюх – аналіз ризиків, недоліків, можливих труднощів і їх причин; червоний капелюх – висловлення власних почуттів, емоцій та інтуїтивних суджень щодо запропонованої проблеми; зелений капелюх – генерування нових ідей, пошук альтернативних підходів і нестандартних рішень; синій капелюх – узагальнення результатів, аналіз отриманих висновків і підбиття підсумків.

Наведемо приклад застосування методу «Шість капелюхів мислення» під час вивчення теми «*Les loisirs des Français*» (рівень A2). Під час опрацювання автентичного тексту про дозвілля у Франції студентам пропонується зібрати та представити фактичну інформацію про дозвілля французів (білий капелюх). Після цього студенти об'єднуються в чотири групи, кожна з яких отримує капелюх певного кольору та виконує відповідне завдання: висловити власні почуття та враження (червоний капелюх), визначити можливі недоліки або труднощі (чорний капелюх), знайти позитивні сторони (жовтий капелюх), запропонувати нові ідеї (зелений капелюх). Після завершення групового обговорення кожна група презентує результати. Інші студенти можуть доповнювати або ставити запитання. На завершальному етапі студенти спільно підбивають підсумки дискусії (синій капелюх). Такий підхід дає змогу організувати всебічний аналіз навчальної теми, розглядаючи її з різних позицій: фактологічної, емоційної, критичної, позитивної, творчої та узагальнювальної.

3. «Кубування» (англ. *Cubing*; фр. *la technique du cube*)

Метод «Кубування», запропонований Грегорі та Елізабет Коуен, передбачає всебічний аналіз певної теми, явища чи проблеми шляхом її розгляду з шести різних позицій, що символізують шість граней куба. Студентам пропонується послідовно виконати шість мисленнєвих операцій: описати об'єкт (*describe*), порівняти його з іншими (*compare*), встановити асоціативні зв'язки (*associate*), проаналізувати складові та особливості (*analyse*), визначити можливості

практичного застосування (*apply*), а також аргументувати власну позицію «за» або «проти» (*argue*).

Проілюструємо застосування методу «Кубування» на прикладі теми «*La cuisine française*» (рівень A2). Студентам пропонується здійснити всебічний аналіз певного об'єкта (наприклад, *la baguette française, la crêpe bretonne, le camembert, le foie gras, la truffe, les cuisses de grenouille, la soupe à l'oignon, la bouillabaisse, la ratatouille, la mayonnaise, la tarte Tatin, le macaron* тощо), відповівши на запитання, організовані відповідно до шести вимірів куба: описати, порівняти, пов'язати, проаналізувати, застосувати, аргументувати. В якості зразка надається приклад виконання завдання:

Décrire: *Le croissant est une viennoiserie française. Il a la forme d'un croissant de lune. Il est jaune et croustillant. Il est préparé avec de la farine, du beurre, du lait, de la levure, du sucre et du sel. On mange généralement le croissant au petit-déjeuner ou au goûter. On peut l'acheter dans une boulangerie, une pâtisserie ou un supermarché.*

Comparer: *Le goût du croissant peut être comparé à celui d'un feuilleté ukrainien.*

Associer: *Le croissant me fait penser à Paris, aux cafés français et à la vie quotidienne en France. Il me rappelle un petit-déjeuner tranquille avec un café ou un chocolat chaud.*

Analyser: *Le croissant est un élément important de la culture française. Il fait partie des habitudes alimentaires de nombreux Français.*

Appliquer: *On peut manger le croissant avec du beurre, de la confiture ou du miel. On peut aussi le manger avec un café, un thé ou un chocolat chaud. Moi, je préfère manger un croissant avec un café au lait.*

Argumenter: *À mon avis, le croissant est un symbole de la France parce qu'il représente la vie quotidienne des Français et leurs traditions. J'aime le croissant parce qu'il est très bon. Je le conseille à tous les touristes qui visitent la France.*

4. «Стратегія RAFT» (англ. *RAFT Strategy*; фр. *la stratégie RAFT*)

Абревіатура RAFT розшифровується як «*Role/Роль*», «*Audience/Аудиторія*», «*Format/Форма*» і «*Topic/Тема*». Ця стратегія поєднує рольову взаємодію, комунікативний підхід і розвиток критичного мислення. Здобувачі освіти повинні враховувати роль мовця, особливості адресата, мету висловлювання та відповідний мовний стиль, що спонукає їх аналізувати ситуацію спілкування й добирати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання.

Проілюструємо застосування стратегії RAFT на прикладі теми «*Les réseaux sociaux*» (рівень B1). Студентам пропонується створити власне висловлювання відповідно до чотирьох компонентів RAFT: *Rôle – Influenceur / Influenceuse, Audience – Les adolescents de 14 à 18 ans, Format – Une publication sur Instagram ou un court message vidéo, Thème – Comment utiliser les réseaux sociaux de manière responsable?*

Завдання формулюється таким чином: *Imaginez que vous êtes un(e) influenceur(se) français(e). Vous souhaitez sensibiliser les adolescents à une utilisation responsable des réseaux sociaux. Préparez une publication Instagram ou le texte d'une courte vidéo dans laquelle vous expliquez pourquoi il est important de protéger ses données personnelles, de vérifier les informations avant de les partager et de limiter le temps passé sur les réseaux sociaux.*

Після презентації робіт інші студенти можуть відповісти на запитання: *Le message est-il adapté au public? Les arguments sont-ils convaincants? Quelles idées trouvez-vous les plus intéressantes? Que pourriez-vous ajouter pour rendre cette publication plus efficace?*

5. «Проектування в часі» (англ. *Projecting Across Time*; фр. *Projection à travers le temps*)

Цей прийом спрямований на формування цілісного розуміння певної теми, явища чи проблеми шляхом їхнього аналізу в часовій перспективі, що охоплює минуле, сьогодення та можливі сценарії майбутнього. Для його реалізації доцільно обрати тему, актуальну для навчальної програми з іноземної мови, зокрема: сім'я, дитинство, освіта, спілкування, праця та професії, дозвілля, туризм, транспорт, міста, харчування, здоров'я, клімат, енергетика, мода, торгівля, засоби масової інформації, комп'ютерні технології тощо. Після цього студентам пропонується проаналізувати обрану тему, спираючись на такі орієнтовні запитання: *Que savez-vous de ce sujet? Comment ce sujet a-t-il évolué au cours des 10 dernières années? Et au cours des 100 dernières années? A votre avis, comment ce sujet évoluera-t-il dans 10 ans? Et dans 100 ans? Comment votre réflexion sur ce sujet a-t-elle évolué? Quelle est votre vision actuelle de ce sujet?*

Цей прийом спонукає здобувачів освіти аналізувати зміни в суспільстві, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати різні історичні періоди, прогнозувати майбутні тенденції та аргументовано обґрунтовувати власні припущення.

6. «Початок, середина, кінець» (англ. *Beginning, Middle, End*; фр. *Début, Milieu, Fin*)

Під час застосування прийому подія або ситуація розглядається з трьох точок зору: початок, середина, кінець. Наприклад, студентам пропонується розглянути фото або зображення і дати відповідь на запитання: «*Si cette photo/image marque le début d'une histoire, quelle pourrait (peut) être la suite?*», «*Si cette photo/image se situe au milieu d'une histoire, que s'est-il passé avant et que pourrait-il se passer (se passera) ensuite?*», «*Si cette photo/image marque la fin d'une histoire, quelle pourrait (peut) être cette histoire et que s'est-il passé?*» Залежно від рівня знань здобувачів освіти використовується дійсний або умовний спосіб дієслова.

Цей прийом сприяє розвитку вмінь аналізувати інформацію в часовій перспективі, робити припущення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати можливі наслідки.

7. «Подібність, відмінність, зв'язок, залучення» (англ. *Same, Different, Connect, Engage*; фр. *Identique, Différent, Connecter, S'engager*)

Цей прийом доцільно використовувати під час опрацювання соціокультурних тем для порівняння культури країни, мова якої вивчається, з явищами рідної культури здобувачів освіти. На першому етапі (*Same*) студенти визначають спільні риси між двома явищами. На другому (*Different*) аналізують відмінності, звертаючи увагу на культурні, історичні чи соціальні особливості. Третій етап (*Connect*) передбачає встановлення взаємозв'язків між порівнюваними явищами, пошук можливих причин їхньої подібності або відмінності та зіставлення з власним досвідом. На завершальному етапі (*Engage*) студенти висловлюють особисте ставлення до обговорюваної проблеми, аргументують власну позицію та пропонують можливі шляхи використання або вдосконалення розглянутих практик.

Наведемо приклад використання даного прийому при вивченні теми «*Les fêtes nationales*» (рівень B1). Здобувачам освіти пропонується порівняти святкування *La Fête nationale française* (14 juillet) та Дня Незалежності України, відповідаючи на такі запитання: *Quelles sont les ressemblances entre ces deux fêtes? Quelles différences observez-vous dans les traditions, les symboles ou les activités? Comment l'histoire ou la culture ont-elles influencé ces traditions? Quelle(s) tradition(s) aimeriez-vous emprunter à la France? Pourquoi?*

8. «Метод PRESS (PRES)» (англ. *PRESS Method*; фр. *le modèle d'argumentation de type PRESS*)

Абревіатура PRESS окреслює чотири основні етапи, яких здобувачі освіти повинні дотримуватися, будуючи свої висловлювання: P (*Position*) – Позиція (висловлення своєї думки), R (*Reason*) – Обґрунтування (пояснення причини свого твердження), E (*Example*) – Приклад (підтвердження своїх міркувань фактами, особистим досвідом, прикладами з тексту тощо), S (*Summary*) – Підсумок (формулювання висновку). Інколи абревіатуру PRESS розшифровують з подвоєнням літери S, де перша S (*Statistical data*) означає цифри чи статистику, а друга S (*Summary*) – загальний висновок.

Завдання можна сформулювати таким чином: *Exprimez votre opinion sur ce problème. Justifiez vos affirmations. Illustrez vos arguments par un ou plusieurs exemples. Formulez une conclusion.*

Метод PRESS навчає здобувачів освіти аргументовано висловлювати власну думку, добирати релевантні приклади та будувати логічно послідовні висловлювання.

9. SWOT-аналіз (англ. *SWOT Analysis*; фр. *l'analyse SWOT*)

Цей прийом використовується для комплексного оцінювання об'єкта, явища, проблеми або ситуації за чотирма аспектами: *Strengths* (сильні сторони), *Weaknesses* (слабкі сторони), *Opportunities* (можливості) та *Threats* (загрози). Спочатку він застосовувався у сфері менеджменту та стратегічного планування, однак сьогодні він широко використовується в освіті як ефективний інструмент розвитку критичного мислення.

Розглянемо приклад використання SWOT-аналізу під час вивчення теми «*La colocation*» (рівень A2). Опрацювавши автентичний текст про спільну оренду житла, студенти об'єднуються в чотири групи, кожна з яких досліджує один з аспектів: *les points forts, les points faibles, les opportunités, les menaces*. Навідні запитання можна сформулювати так:

Les points forts: *Quels sont les avantages de la colocation? Pourquoi certaines personnes choisissent-elles de vivre en colocation? Quels moments agréables peut-on partager avec ses colocataires?*

Les points faibles: *Quels sont les inconvénients de la colocation? Quels problèmes peuvent apparaître entre les colocataires? Quelles règles peuvent être difficiles à respecter? Pourquoi certaines personnes préfèrent-elles vivre seules?*

Les opportunités: *Quelles nouvelles possibilités offre la colocation? Quelles compétences peut-on*

développer en vivant avec des colocataires? Quelles activités peut-on organiser avec ses colocataires? Comment la colocation peut-elle aider les jeunes? Comment peut-on améliorer la vie en colocation?

Les menaces: *Quels risques les colocataires peuvent-ils rencontrer? Pourquoi des conflits apparaissent-ils parfois entre colocataires? Quelles conséquences peut avoir une mauvaise organisation? Comment éviter les conflits dans une colocation?*

Після обговорення в групах студенти представляють напрацьовані ідеї. Інші студенти можуть доповнювати або ставити запитання. Представлення результатів SWOT-аналізу доцільно завершити рефлексією, запропонувавши студентам продовжити такі речення: «*Avant cette activité, je pensais que...*», «*Maintenant, je pense que...*», «*J'ai découvert que...*», «*La chose la plus importante que j'ai apprise est...*». Можна також запропонувати студентам відповісти на такі запитання: «*Préférez-vous vivre seul(e) ou en colocation? Justifiez votre réponse*», «*Quel est le colocataire idéal pour vous? Pourquoi?*».

10. «Раніше я думав (думала)... Тепер я думаю...» (англ. *I Used to Think... Now I Think...*; фр. *Avant, je pensais... Maintenant, je pense...*)

На завершальному етапі виконання завдання доцільно запропонувати студентам здійснити рефлексію щодо опрацьованого матеріалу, завершивши висловлювання «Раніше я думав (думала)...» та «Тепер я думаю...». Такий прийом дає змогу переосмислити попередні уявлення та усвідомити зміни у власних знаннях.

Інструкцію до виконання завдання можна сформулювати таким чином: *Prenez un instant pour vous rappeler quelles idées vous aviez auparavant sur le sujet étudié et écrivez/dites quelques phrases en commençant par «Avant, je*

pensais...». Puis réfléchissez à la façon dont vos idées ont évolué suite à ce que nous avons étudié/fait/discuté. Exprimez ce que vous pensez maintenant en commençant vos phrases par «Maintenant, je pense...».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток критичного мислення має бути невід'ємною складовою занять з іноземної мови в закладах вищої освіти. Його цілеспрямоване формування не лише підвищує ефективність навчального процесу та рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності, а й сприяє розвитку універсальних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності, навчання впродовж життя, ефективної міжкультурної взаємодії та відповідального прийняття рішень у різних життєвих ситуаціях.

Сучасні педагоги мають у своєму розпорядженні широкий арсенал методів і прийомів, застосування яких створює умови для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти та сприяє розвитку вмінь аналізувати, порівнювати, інтерпретувати, аргументувати, оцінювати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати обґрунтовані висновки й приймати виважені рішення. Сподіваємося, що наведені практичні рекомендації та приклади стануть складовою методичної скарбнички інших викладачів і будуть успішно використовуватися в освітньому процесі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток критичного мислення з урахуванням мовного рівня здобувачів освіти та видів мовленнєвої діяльності, а також в експериментальній перевірці ефективності запропонованих методів і прийомів у процесі навчання французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабушко С., Соловей Л. Використання візуально-мисленнєвих стратегій для розвитку критичного мислення студентів на заняттях з англійської мови. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2025. Vol. 84, No. 3. P. 113–123. DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.9>
2. Баранова І. Що таке критичне мислення та як його розвивати? URL: <https://osvitoria.media/lessons/shho-take-krytychne-myslennya-ta-yak-jogo-rozvyvaty/> (дата звернення: 02.08.2026).
3. Кунцьо О. Розвиток критичного мислення на заняттях з іноземної мови. *Věda a perspektivy*. 2025. № 5 (48). С. 158–163. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-5\(48\)-158-163](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-5(48)-158-163)
4. Надурак В. В. Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2022. № 28 (2). С. 129–147. DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>
5. Щербицька В. В., Письменна І. І., Голяк В. І. Розвиток критичного мислення студентів під час занять з іноземної мови у ЗВО. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2022. № 2 (24). С. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-2-24-7>
6. Chuienko V. Ways to improve students' critical thinking skills at foreign language classes. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Вип. 84. Т. 3. С. 327–331. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-3-48>
7. Golub T. Foreign language as a tool for developing critical thinking skills / T. Golub, L. Zhygzhytova, O. Kovalenko, O. Nazarenko. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного*

університету імені К. Д. Ушинського. 2025. Вип. 3 (152). С. 11–16. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/24077> (дата звернення: 02.08.2026).

8. Khalabuzar O., Shymanovych I. Developing critical thinking skills through artificial intelligence and language learning. *Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration*: Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2024. P. 506–525. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-26>

9. Kondra O. V. Critical thinking and foreign language learning. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 39. Т. 1. С. 102–106. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.39.1.18>

10. Kvasnetska N., Serediuk L. Modern means of the development of critical thinking in foreign language learning. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2026. № 38 (194). С. 192–198. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.263826>

11. Negoescu A. G. The value of critical thinking in the language classroom. *Land Forces Academy Review*. 2023. Vol. 28, No. 4(112). P. 303–308. DOI: <https://doi.org/10.2478/raft-2023-0036>

12. Project Zero Thinking Routines. URL: <https://pz.harvard.edu/thinking-routines> (дата звернення: 02.08.2026).

13. Tkach A., Brăileanu E. C. L'apprentissage du FLE basé sur les méthodes et les techniques de la pensée critique. *ACROSS Journal of Interdisciplinary Cross-Border Studies*. 2023. Vol. 7, No. 3. P. 40–48. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.35219/across.2023.3.05>

14. Vuqar S. B. Developing critical thinking in language teaching. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. 2025. Vol. 2, No. 1. P. 250–253. DOI: <https://doi.org/10.69760/aghel.02500132>

15. Zhao C. Instructional strategies for developing critical thinking in EFL classrooms. *English Language Teaching*. 2016. Vol. 9, No. 10. P. 14–21. DOI: 10.5539/elt/v9n10p14

16. Zhukova T. Critical thinking development in foreign language classes. *Освітнологічний дискурс*. 2024. № 1 (44). С. 199–213. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2024.113>

Павлюк О. О., Салтикова Т. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 18.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026

Паничок Т. Я.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій

Західноукраїнський національний університет

ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ТЕОДОРА ФОНТАНЕ)

FORMING THE TRANSLATION COMPETENCE OF PHILOLOGY STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING GERMAN TRANSLATION (BASED ON THE WORKS OF THEODOR FONTANE)

Статтю присвячено проблемі формування перекладацької компетентності студентів-філологів у процесі навчання перекладу з німецької мови на матеріалі прози Теодора Фонтане – найвизначнішого представника німецького поетичного реалізму другої половини XIX століття. Актуальність теми зумовлена, з одного боку, постійним запитом вищої філологічної освіти на дидактично обґрунтовані моделі формування фахової компетентності перекладача, а з другого – появою першого повного українського перекладу роману «Еффі Бріст» (переклад Роксолани Свято, видавництво «Темпора», 2026), який уперше відкриває практичну можливість зіставного навчання перекладу на матеріалі канонічного тексту, що досі залишався поза увагою українського книговидавництва. Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати методичну модель формування перекладацької компетентності студентів-філологів на матеріалі прози Фонтане, а також визначити систему вправ, що відповідає структурі фахової компетентності перекладача в її тлумаченні сучасною українською методикою викладання перекладу. У роботі застосовано методи аналізу й систематизації науково-методичної літератури, контекстуально-інтерпретаційний метод для виявлення перекладацьки значущих особливостей мови Фонтане та метод моделювання системи вправ. Встановлено, що проза Фонтане – вільна невластива пряма мова (*erlebte Rede*), стримана авторська іронія, соціально маркована лексика прусського провінційного побуту, діалектні вкраплення в мовленні другорядних персонажів, а також листи персонажів як вставні жанрові форми – утворює дидактично багатосаровий матеріал, придатний для послідовного формування рецептивно-аналітичного, репродуктивного та редакторсько-рефлексивного компонентів перекладацької компетентності. Запропоновано трьохетапну методичну модель роботи з текстом: передперекладацький аналіз, контрольований переклад фрагмента з подальшим зіставленням із опублікованим професійним перекладом, редагування й рефлексія. Показано, що дібраний матеріал органічно продовжує вже наявну практику використання роману «Еффі Бріст» як джерела лексичних і комунікативних завдань на рівні B1 у викладанні німецької мови як іноземної, що дає змогу поєднати мовну підготовку з початковими навичками художнього перекладу. Результати дослідження можуть бути використані під час розробки робочих програм дисциплін перекладацького циклу для студентів-філологів, які вивчають німецьку мову.

Ключові слова: перекладацька компетентність, методика навчання перекладу, студенти-філологи, німецька мова, Теодор Фонтане, «Еффі Бріст», художній переклад, компетентнісний підхід.

The article addresses the problem of forming the translation competence of philology students in the process of teaching German translation, drawing on the prose of Theodor Fontane, the most prominent representative of German poetic realism of the second half of the nineteenth century. The relevance of the study follows, on the one hand, from the persistent demand of higher philological education for didactically grounded models of forming professional translator competence, and, on the other, from the appearance of the first complete Ukrainian translation of the novel *Effi Briest* (translated by Roksolana Sviato, published by Tempora in 2026), which for the first time opens up a practical possibility for comparative translation instruction based on a canonical text that had previously remained outside the scope of Ukrainian publishing. The purpose of the article is to develop and theoretically substantiate a methodological model for forming the translation competence of philology students on the basis of Fontane's prose and to define a system of exercises corresponding to the structure of professional translator competence as it is interpreted in contemporary Ukrainian translation-teaching methodology. The study employs methods of analysis and systematisation of scholarly and methodological literature, a contextual-interpretive method for identifying translation-relevant features of Fontane's language, and modelling of an exercise system. It is established that Fontane's prose – free indirect discourse (*erlebte Rede*), restrained authorial irony, socially marked vocabulary of Prussian provincial life, dialectal elements

in the speech of minor characters, and characters' letters as embedded genre forms – constitutes valuable, didactically layered material for the consistent formation of the receptive-analytical, reproductive, and editorial-reflective components of translation competence. A three-stage methodological model of working with the text is proposed: pre-translation analysis, controlled translation of a fragment with subsequent comparison against the published professional translation, and editing with reflection. It is shown that the selected material organically extends the already existing practice of using the novel *Effi Briest* as a source of lexical and communicative tasks at the B1 level in teaching German as a foreign language, allowing language training to be combined with initial literary-translation skills. The findings may be applied in developing syllabi for translation-cycle courses for philology students studying German.

Key words: translation competence, translation teaching methodology, philology students, German language, Theodor Fontane, *Effi Briest*, literary translation, competence-based approach.

Постановка проблеми. Підготовка перекладача, здатного фахово опрацьовувати художній текст, залишається однією з найскладніших ділянок філологічної освіти: вона вимагає одночасного формування мовної, аналітичної, культурологічної й власне перекладацької компетентності. У підготовці студентів-філологів, які вивчають німецьку мову, ця проблема ускладнюється ще й обмеженістю дидактично апробованого корпусу текстів. Значна частина канонічної німецькомовної прози або досі не перекладена українською, або перекладена лише нещодавно й тому ще не встигла увійти до навчальної практики як матеріал для порівняльного аналізу «оригінал – переклад».

Також чинні освітні програми підготовки філологів-германістів здебільшого передбачають дисципліни перекладацького циклу в обмеженому обсязі аудиторних годин. Це змушує викладача особливо ретельно добирати матеріал, здатний одночасно розвивати кілька компонентів компетентності – мовний, аналітичний і власне перекладацький, – а не лише ілюструвати окремі лексико-граматичні явища. Вибір художнього тексту для перекладацького навчання, отже, ніколи не є суто ілюстративним рішенням: він безпосередньо визначає, які перекладацькі труднощі студент матиме змогу опрацьовувати, а відтак і які компоненти компетентності реально формуватимуться в межах курсу.

Творчість Теодора Фонтане (1819–1898) – показовий приклад такої ситуації. Роман «Еффі Бріст» (*Effi Briest*, 1895) [13] традиційно входить до західного літературного канону й регулярно фігурує в оглядах перекладеної та неперекладеної класики, однак повний український переклад цього твору з'явився лише 2026 року. Для викладача німецької мови це водночас виклик і рідкісна методична нагода – працювати з текстом, який ще не встиг «розчинитися» в готових перекладацьких кліше, і побудувати навчальний процес навколо щойно здійсненого професійного перекладу. Наявна методика навчання перекладу

пропонує загальні моделі формування перекладацької компетентності, але не завжди враховує специфіку роботи зі стилістично складним художнім матеріалом на кшталт прози Фонтане з її невласне прямою мовою, стриманою іронією та соціально маркованим мовленням персонажів.

Теоретичні засади методики викладання перекладу як спеціальності системно викладено в підручнику Л. М. Черноватого [10], де перекладацьку компетентність визначено як структуроване поєднання рецептивно-аналітичного, репродуктивного, професійно-технічного та інших компонентів фахової компетентності перекладача. У пізнішій статті цього ж автора докладно розкрито зміст поняття «фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання [11], а ще пізніше – компетентнісний підхід до змісту навчання майбутніх філологів галузевого перекладу [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику методики викладання перекладу порушено також у працях С. В. Баранової, яка розглядає актуальні питання методики викладання перекладу в контексті практичної підготовки філологів [1]. Концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів висвітлено в дослідженні І. О. Горошкіна [3], а можливості поєднання компетентнісного й контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх перекладачів – у праці Т. Ф. Бочарникової [2]. Прикладну модель системи вправ для навчання письмового перекладу, побудовану на трьох підсистемах – підготовчих вправах, вправах для формування навичок і вправах для розвитку вмінь, – запропоновано в дослідженні Н. Назаренко та О. Ісламової [7], виконаному на матеріалі підготовки перекладачів іншого профілю, однак застосовному і в межах філологічної освіти.

Водночас перекладознавче й методичне осмислення творчості Теодора Фонтане в українському контексті практично відсутнє – передусім тому, що аж до 2026 року в українському книговиданні

не існувало жодного повного перекладу жодного з його романів. Хронологію українських перекладів канону німецькомовної літератури, зокрема факт першого перекладу «Еффі Бріст» (Р. Свято, «Темпора», 2026) [8], зафіксовано в оглядовому дослідженні перекладацької рецепції західного літературного канону [5]. Відкритими лишаються принаймні чотири питання: які саме мовностилістичні особливості прози Фонтане становлять найбільшу дидактичну цінність для формування перекладацької компетентності студентів-філологів; якими мають бути послідовність і зміст вправ, що поєднують рецептивно-аналітичну роботу з текстом і продуктивну перекладацьку діяльність студентів; як використовувати щойно опублікований професійний переклад як еталонний матеріал для зіставного навчання, а не лише як предмет пасивного читання; за якими критеріями оцінювати рівень сформованості перекладацької компетентності в межах такої роботи. Саме ці питання й зумовлюють актуальність цієї статті.

Мета дослідження

Мета статті – розробити й теоретично обґрунтувати методичну модель формування перекладацької компетентності студентів-філологів у процесі навчання перекладу з німецької мови на матеріалі прози Теодора Фонтане, а також визначити відповідну систему вправ. Досягнення поставленої мети передбачає розв’язання таких завдань: охарактеризувати перекладацько значущі особливості мови й стилю Фонтане; проаналізувати наявний стан і перспективи використання його творів як навчального матеріалу в українському контексті; співвіднести компонентну структуру перекладацької компетентності з конкретними мовними труднощами тексту; запропонувати поетапну модель роботи з текстом і систему вправ, що відповідає компетентнісному підходу до навчання перекладу.

Для розв’язання поставлених завдань застосовано комплекс методів, підпорядкований логіці «від теорії – до матеріалу – до методичної моделі». На першому етапі роботи використано методи аналізу й систематизації науково-методичної літератури з проблем формування перекладацької компетентності. Зіставний аналіз цих двох теоретичних традицій дав змогу визначити спільний понятійний каркас, на який спирається подальша побудова методичної моделі.

На другому етапі застосовано контекстуально-інтерпретаційний метод: обраний фрагмент роману «Еффі Бріст» опрацьовано з погляду перекладацьки значущих мовностилістичних

особливостей – меж і граматичних маркерів невластиві прямої мови, соціально маркованої лексики, діалектних елементів мовлення другорядних персонажів, композиційної ролі листів. Матеріалом дослідження слугував текст роману Т. Фонтане «Effi Briest» у зіставленні з його першим повним українським перекладом, виконаним Р. Свято 2026 року [5]; додатковим джерелом матеріалу стали напрацьовані авторкою статті робочі матеріали курсу німецької мови як іноземної рівня B1, у якому перші шістнадцять розділів роману вже використовувалися як джерело лексичних і комунікативних завдань.

На третьому етапі використано метод моделювання: на основі виявлених мовностилістичних особливостей тексту та зіставлення компетентнісних моделей Л. М. Черноватого побудовано трьохетапну методичну модель роботи з художнім текстом і відповідну їй систему вправ, організовану за принципом «підготовчі – формувальні – розвивальні вправи», описаним у праці Н. Назаренко та О. Ісламової [7]. Побудова моделі суголосна також рівневій шкалі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [4], яку використано для визначення місця запропонованої моделі в загальній структурі мовної підготовки філолога. Дослідження має теоретико-методичний характер: емпіричної апробації моделі на конкретній студентській групі в межах цієї статті не проводилося, що визначає й перспективи подальших розвідок, окреслені у висновках.

Результати та обговорення. *Перекладацько значущі особливості прози Фонтане.* Проза Теодора Фонтане – зразок поетичного реалізму (poetischer Realismus), якому властиві стриманість оповіді, відмова від прямого моралізаторства, тонка іронія й довіра до «промовистої деталі» замість розлогого опису. Ключова стилістична риса роману «Еффі Бріст», що водночас є однією з найбільших перекладацьких труднощів, – широке використання невластиві прямої мови (erlebte Rede): думки й переживання персонажа передаються від третьої особи, без формальних маркерів прямої чи непрямої мови, унаслідок чого межа між голосом оповідача і свідомістю героїні навмисно розмита. Відтворення цього прийому вимагає від перекладача-початківця усвідомленого граматичного й стилістичного аналізу тексту, а не механічної підстановки словникових відповідників, що робить цей матеріал особливо цінним для формування рецептивно-аналітичного компонента перекладацької компетентності [10, с. 203].

Другою перекладацьки значущою особливістю є соціально маркована лексика пруського провінційного побуту другої половини XIX століття – назви станових титулів (Landrat, Regierungsrat, Baronin), елементи дворянського етикету, реалії помешкання й побуту в провінційному Кессіні. Ця лексика не має усталених українських відповідників, оскільки традиція перекладу німецької соціально-історичної прози XIX століття в Україні розвинена значно менше, ніж, приміром, традиція перекладу англійської вікторіанської прози. Студент постає перед завданням свідомого вибору між транскрипцією, калькуванням і описовим перекладом – завданням, що безпосередньо формує термінологічний і предметний компоненти фахової компетентності перекладача в тому вигляді, у якому їх визначено в компетентнісній моделі Л. М. Черноватого [12].

Третя особливість – діалектно й соціально забарвлене мовлення другорядних персонажів, зокрема служниці Розвіти (Roswitha), у репліках якої відображено південнонімецький розмовний колорит, що контрастує з літературною нормою мовлення головних героїв. Відтворення цього контрасту засобами української мови (розмовною лексикою, синтаксичним спрощенням, фонетичними чи морфологічними маркерами просторіччя) – завдання підвищеної складності, яке доцільно вводити на завершальному етапі роботи з текстом, коли в студентів уже сформовано базові навички аналізу нейтрального оповідного регістру. Четверта особливість – наявність у структурі роману листів персонажів як вставної жанрової форми: це дає змогу окремо відпрацьовувати норми перекладу епістолярного стилю, що відрізняється від норм оповідної прози ступенем формальності й специфічними кліше звертання й прощання.

Стан і перспективи використання прози Фонтане в українському перекладацькому навчанні. Аж до останнього часу творчість Фонтане залишалася практично недоступною українському читачеві в перекладі: роман «Еффі Бріст» довгий час фігурував у переліку неперекладених ключових творів німецькомовної класики [5]. Ситуація змінилася 2026 року, коли видавництво «Темпора» опублікувало переклад роману, виконаний Роксоланою Свято, – перший в історії українського книговидання повний переклад цього твору [5]. Ця подія має не лише культурне, а й безпосереднє дидактичне значення: уперше з'являється можливість побудувати навчальний курс перекладу на матеріалі, що поєднує визнану літературну якість оригіналу, високу перекладацьку складність

і водночас наявність авторитетного опублікованого перекладу, з яким студентські версії можна зіставляти, не спираючись на застарілу чи стилістично нерелевантну перекладацьку традицію.

Показово, що роман «Еффі Бріст» уже використовувався авторкою цієї статті як джерело лексичного й комунікативного матеріалу в межах курсу німецької мови як іноземної на рівні B1: перші шістнадцять розділів роману слугували основою для робочих аркушів, тестових завдань, німецько-українських глосаріїв і комунікативних завдань. Це підтверджує дидактичну придатність тексту вже на етапі мовної підготовки й логічно продовжується переходом до завдань власне перекладацького, а не лише лексико-граматичного характеру: студенти, які вже опрацювали лексику й сюжетні реалії роману в межах мовного курсу, отримують сприятливіші вихідні умови для переходу до контрольованого перекладу тих самих або суміжних фрагментів тексту.

Методична модель формування перекладацької компетентності на матеріалі прози Фонтане. Спираючись на компетентнісну модель Л. М. Черноватого [10; 11] та систему вправ, побудовану за принципом «підготовчі – формувальні – розвивальні вправи» [7, с. 431], пропонуємо трьохетапну модель роботи з текстом Фонтане, розраховану на аудиторну й самостійну роботу студентів-філологів старших курсів, які вивчають німецьку мову як основну. Вибір трьохетапної структури не випадковий: вона відтворює логіку поступового ускладнення пізнавальних і практичних дій студента – від рецептивного опрацювання тексту через продуктивну перекладацьку дію до критичної рефлексії над результатом, – що узгоджується як із послідовністю «підготовчі – формувальні – розвивальні вправи» [7, с. 433], так і з компонентною структурою фахової компетентності перекладача, яка передбачає послідовне, а не одномоментне формування її рецептивно-аналітичного, репродуктивного та особистісного складників [12].

Кожен із трьох етапів моделі співвідноситься з окремим типом навчальної діяльності й окремим компонентом компетентності, що дає змогу викладачеві не лише послідовно розгортати заняття в часі, а й свідомо розподіляти навантаження між аудиторною та самостійною роботою.

Перший етап – передперекладацький аналіз тексту – передбачає, що студенти виконують контекстуально-стилістичний аналіз обраного фрагмента: визначають межі невластивої прямої мови, ідентифікують соціально марковану лексику

й реалії, з'ясовують комунікативну функцію конкретного уривка в структурі роману (діалог, лист, невласне пряма мова, авторський коментар). Мета цього етапу – формування рецептивно-аналітичного компонента перекладацької компетентності, здатності «читати» художній текст не лише на рівні змісту, а й на рівні стилістичної організації, що передуює будь-якій продуктивній перекладацькій дії [11; 12].

Другий етап – контрольований переклад фрагмента та його зіставлення з опублікованим перекладом – передбачає, що студенти самостійно перекладають невеликий, попередньо проаналізований фрагмент, після чого їхні варіанти зіставляються з відповідним уривком опублікованого перекладу Р. Свято [5]. Принципово важливо, що зіставлення відбувається не за принципом «правильно – неправильно», а як обговорення перекладацьких рішень: студентам пропонується аргументувати власний вибір лексичних відповідей і синтаксичних трансформацій, а також критично оцінити, наскільки опублікований переклад передає виявлені на першому етапі стилістичні особливості оригіналу (зокрема межі невласне прямої мови). Такий формат роботи формує репродуктивний і водночас критично-оцінний компоненти компетентності, наближаючи навчальну ситуацію до реальної практики редагування перекладу [12; 5].

Третій етап – редагування й рефлексія – передбачає, що студенти вносять правки до власного перекладу на основі обговорення й ведуть короткий рефлексивний запис про типові труднощі, з якими вони зіткнулися (наприклад, передавання соціальних титулів, відтворення іронічної інтонації, вибір між дослівним і функціональним перекладом сталих формул звертання в листах). Такий рефлексивний компонент, що спирається на ідею контрольованого й усвідомленого формування перекладацької компетентності [10, с. 112], дає змогу викладачеві діагностувати рівень сформованості окремих компонентів компетентності в кожного студента й скоригувати подальшу роботу групи.

Критерії оцінювання сформованості перекладацької компетентності. Оцінювання результатів роботи за запропонованою моделлю доцільно здійснювати не лише за критерієм формальної правильності перекладу окремих лексичних одиниць, а за трьома узагальненими критеріями, що корелюють із виокремленими вище компонентами компетентності. Перший критерій – аналітична повнота: чи виявив студент на першому

етапі всі стилістично значущі елементи фрагмента (межі невласне прямої мови, соціально марковану лексику, діалектні елементи). Другий критерій – обґрунтованість перекладацького рішення: чи здатний студент аргументувати вибір конкретного відповідника або трансформації, спираючись на проведений аналіз, а не на інтуїтивний підбір слова. Третій критерій – рефлексивна якість: наскільки точно й конкретно студент здатен сформулювати труднощі, з якими він зіткнувся, зіставляючи власний переклад з опублікованим перекладом Р. Свято [5]. Такий підхід узгоджується з принципом, згідно з яким контроль перекладацької компетентності має охоплювати не лише продукт, а й сам процес перекладацького рішення [7, с. 437], і дає змогу викладачеві діагностувати власне рівень сформованості перекладацької компетентності як окремого, складнішого утворення, а не просто рівень володіння мовою.

Система вправ. На основі запропонованої трьохетапної моделі й з урахуванням підсистемного підходу до організації вправ пропонуємо орієнтовну систему завдань, згруповану за трьома підсистемами. Підготовчі вправи охоплюють: виявлення в тексті меж невласне прямої мови; складання двомовного глосарію соціально маркованої лексики (станові титули, форми звертання, побутові реалії); аналіз композиційної функції листів персонажів у структурі глави. Формувальні вправи охоплюють: переклад окремих речень із невласне прямою мовою з обов'язковим коментарем щодо обраного граматичного засобу її передавання українською мовою (часток, вставних конструкцій, зміни порядку слів); переклад короткого діалогічного фрагмента з увагою до соціального й діалектного маркування мовлення персонажів; переклад фрагмента листа з дотриманням норм українського епістолярного стилю відповідної історичної стилізації. Розвивальні вправи охоплюють: цілісний переклад невеликого закінченого фрагмента (абзацу чи короткої сцени) з подальшим зіставленням з опублікованим перекладом; редагування власного перекладу за результатами обговорення; письмову рефлексію про перекладацькі рішення, ухвалені в процесі роботи.

Висновки. Проведене дослідження показало, що проза Теодора Фонтане, попри тривалу відсутність в українському перекладі, є цінним і дидактично багат шаровим матеріалом для формування перекладацької компетентності студентів-філологів, які вивчають німецьку мову.

Ключові стилістичні особливості роману «Еффі Бріст» – невластна пряма мова, соціально маркована лексика прусського побуту, діалектне мовлення другорядних персонажів і жанрова вставка листів – послідовно співвідносяться з окремими компонентами перекладацької компетентності в її тлумаченні сучасною українською методикою викладання перекладу, що дає змогу побудувати цілісну, поетапну систему навчальної роботи: від передперекладацького аналізу через контрольований переклад і зіставлення з опублікованим перекладом до редагування й рефлексії.

Поява 2026 року першого повного українського перекладу роману «Еффі Бріст» (Р. Свято, видавництво «Темпора») [8] створює методичну можливість використовувати щойно опублікований, авторитетний переклад як еталонний матеріал для зіставного навчання, не покладаючись на застарілу перекладацьку традицію. Дібраний

матеріал органічно продовжує вже наявну практику використання цього роману як джерела лексико-комунікативних завдань на рівні B1 у викладанні німецької мови як іноземної, що дає змогу вибудувати наскрізну методичну лінію від мовної підготовки до початкових навичок художнього перекладу в межах одного й того самого текстового матеріалу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в емпіричній апробації запропонованої моделі в межах конкретного навчального курсу з подальшим кількісним аналізом динаміки сформованості окремих компонентів перекладацької компетентності, а також у розширенні матеріалу за рахунок інших творів Фонтане (зокрема роману «Штехлін») і порівняльному вивченні дидактичного потенціалу текстів німецького поетичного реалізму загалом для навчання художнього перекладу в закладах вищої філологічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баранова С. В. Актуальні питання методики викладання перекладу. Вісник Сумського державного університету. Серія: Філологічні науки. 2002. № 4 (37).
2. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.
3. Бочарникова Т. Ф. Можливості поєднання компетентнісного та контекстного підходів у фаховій підготовці майбутніх перекладачів. Освітній вимір. 2016. Т. 47.
4. Горошкін І. О. Концептуальні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів. Освітній вимір. 2013. Т. 39. С. 223–228.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва ; пер. з англ. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Кузьменко Д. Західний канон Гарольда Блума й український переклад. Частина 3: демократична доба. Δημήτρης Κραφής : блог. URL: <http://www.kuzmenko.org.ua/2024/07/blog-post.html> (дата звернення: 20.08.2026).
7. Міщенко А. Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу : монографія. Вінниця : Нова книга, 2013. 448 с.
8. Назаренко Н., Ісламова О. Особливості навчання майбутніх офіцерів-прикордонників письмового перекладу. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки. 2022. Т. 29, № 2. С. 426–442.
9. Фонтане Т. Еффі Бріст / пер. з нім. Роксоляни Свято. К. : Темпора, 2026. 440 с.
10. Червінко Є. О. Методика навчання майбутніх філологів усного послідовного перекладу з української мови англійською з використанням перекладацького скоропису : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2014. 22 с.
11. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю «Переклад». Вінниця : Нова Книга, 2013. 376 с.
12. Черноватий Л. М. Зміст поняття «фахова компетентність перекладача» як складової методики навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2014. № 2 (74). С. 84–87.
12. Черноватий Л. М. Зміст навчання майбутніх філологів галузевого перекладу: компетентнісний підхід. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2017. № 4. С. 126–134.
13. Theodor Fontane. Effi Briest. Dodo Press Verlag, 2008. 332 Seiten.

Паничок Т. Я.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 01.08.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 26.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Сивохоп Е. М.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету здоров'я та фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

Карабанов Є. О.,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання та спорту
КЗВО «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія»
Полтавської обласної ради*

ЕКСЦЕНТРИЧНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ УЧНІВ

ECCENTRIC EXERCISES AS A MEANS OF ENHANCING THE SPORTS PREPAREDNESS OF SCHOOL STUDENTS

У статті розглянуто можливості застосування ексцентричних вправ як ефективного засобу підвищення спортивної підготовленості учнів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження сучасних методик спортивної підготовки, спрямованих на розвиток силових і швидко-силових якостей, удосконалення функціональних можливостей організму та забезпечення безпечної організації тренувального процесу. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики застосування ексцентричних вправ у спортивній підготовці учнів. У дослідженні взяли участь 40 учнів 9-х класів віком 14–15 років Наукового ліцею «Політ» Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради. Педагогічний експеримент тривав 8 тижнів, протягом яких учні виконували комплекс ексцентричних вправ тричі на тиждень. До програми були включені присідання, випади, згинання та розгинання рук в упорі лежачи, підтягування з акцентом на ексцентричну фазу та піднімання на носки. Оцінювання ефективності методики здійснювали за результатами тестів: стрибок у довжину з місця, згинання та розгинання рук в упорі лежачи, біг на 30 м і підтягування у висі лежачи на низькій перекладині. Статистичну обробку результатів виконано із застосуванням пакета jamovi 2.7, критерію Шапіро–Вілکا та парного t-критерію Стюдента. Результати дослідження засвідчили статистично значуще покращення всіх досліджуваних показників спортивної підготовленості ($p < 0,001$). Отримані дані підтверджують ефективність запропонованої методики та доцільність її використання в системі спортивної підготовки учнів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: ексцентричні вправи, спортивна підготовленість, учні, спортивна підготовка, силова підготовка, педагогічний експеримент, фізичні якості, ексцентричне тренування.

The article investigates the effectiveness of eccentric exercises as a means of enhancing the sports preparedness of school students. The relevance of the study is determined by the need to introduce modern training methods aimed at improving strength, speed-strength abilities, and the functional capabilities of students while ensuring the safety of the training process. The purpose of the study was to theoretically substantiate, develop, and experimentally verify a methodology for the application of eccentric exercises in the sports training of school students.

The study involved 40 ninth-grade students aged 14–15 years from the Scientific Lyceum "Polit" of the Kremenchuk Humanitarian and Technological Academy. The pedagogical experiment lasted eight weeks, during which the participants performed a specially designed set of eccentric exercises three times per week. The training program included slow eccentric squats, lunges, push-ups, pull-ups, and calf raises with an emphasis on the eccentric phase of movement.

The effectiveness of the proposed methodology was evaluated using the following tests: standing long jump, push-ups, 30-meter sprint, and inverted row pull-ups. Statistical data processing was performed using jamovi 2.7 software. Data normality was assessed using the Shapiro–Wilk test, while differences between pre- and post-experimental measurements were determined using the paired Student's t-test.

The results demonstrated statistically significant improvements in all indicators of sports preparedness after the implementation of the proposed methodology ($p < 0.001$). The greatest improvements were

observed in strength and speed-strength performance, indicating the positive influence of eccentric training on the neuromuscular adaptation of school students. The findings confirm the effectiveness of the developed methodology and support the integration of eccentric exercises into the sports training process of secondary school students. Future research should focus on optimizing eccentric training loads for different age groups and sports specializations, as well as investigating the long-term effects of eccentric exercise on physical performance and injury prevention.

Key words: eccentric exercises, eccentric training, sports preparedness, school students, strength training, speed-strength abilities, pedagogical experiment, physical fitness.

Постановка проблеми. В умовах модернізації шкільного спорту та позакласної спортивної діяльності особливого значення набуває розроблення й упровадження ефективних засобів підвищення спортивної підготовленості учнів. Зростання вимог до рівня фізичної підготовленості дітей та підлітків, необхідність розвитку їхніх силових, швидко-силових, координаційних і функціональних можливостей, а також забезпечення безпечної організації тренувального процесу зумовлюють потребу у впровадженні сучасних методик спортивної підготовки.

Одним із перспективних напрямів удосконалення тренувального процесу є застосування ексцентричних вправ. Їх використання створює передумови для підвищення рівня розвитку фізичних якостей, удосконалення функціональних можливостей нервово-м'язової системи та зміцнення м'язово-сухожильного апарату. Особливістю ексцентричних вправ є здатність м'язів розвивати значне механічне зусилля під час контрольованого подовження, що дозволяє ефективно стимулювати адаптаційні процеси організму.

Попри зростання кількості наукових праць, присвячених застосуванню ексцентричних вправ, більшість із них стосується підготовки дорослих спортсменів. Водночас дослідження, присвячені використанню ексцентричного тренування у спортивній підготовці учнів, є нечисленими та не повною мірою розкривають особливості його застосування з урахуванням вікових особливостей і специфіки навчально-тренувального процесу. Це зумовлює необхідність подальших наукових досліджень, спрямованих на обґрунтування використання ексцентричних вправ як засобу підвищення спортивної підготовленості учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування силових навантажень у фізичній та спортивній підготовці дітей і підлітків є предметом численних наукових досліджень. У роботах А. Faigenbaum та G. Myer обґрунтовано безпечність і ефективність силового тренування для дітей та підлітків за умови

відповідного дозування навантаження та педагогічного контролю [2, с. 58]. Питання використання ексцентричного тренування в юному віці розглянуто в оглядовій роботі В. Drury, S. Ratel, C. Clark, J. Moran та D. Behm, у якій автори аналізують фізіологічні особливості ексцентричних навантажень у дітей та підлітків, їх вплив на розвиток сили, потужності, швидкості та профілактику травм [3, 6].

Найбільш ґрунтовним дослідженням з цієї тематики є систематичний огляд Т. Bright та співавторів, у якому проаналізовано 22 дослідження щодо застосування ексцентричного тренування у спортсменів віком до 18 років [5]. Автори дійшли висновку, що ексцентричні вправи позитивно впливають на розвиток м'язової сили, швидко-силових якостей, стрибкової підготовленості, швидкості бігу та здатності змінювати напрямок руху.

Проведений аналіз свідчить, що більшість сучасних досліджень присвячена юним спортсменам, які займаються футболом, легкою атлетикою та іншими видами спорту, тоді як наукових праць щодо застосування ексцентричних вправ безпосередньо у спортивній підготовці учнів закладів загальної середньої освіти поки що недостатньо [4, 7, 8]. Це підтверджує актуальність подальших досліджень у зазначеному напрямі.

Незважаючи на значну кількість зарубіжних досліджень, присвячених застосуванню ексцентричних вправ у спортивному тренуванні, аналіз української наукової літератури засвідчив відсутність комплексних досліджень, у яких ексцентричне тренування розглядалося б як самостійний засіб підвищення спортивної підготовленості учнів [2, 4, 5, 7]. Переважна більшість вітчизняних праць присвячена розвитку силових і швидко-силових якостей із використанням традиційних засобів силової підготовки або функціонального тренування, тоді як можливості ексцентричних вправ залишаються недостатньо вивченими [1].

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та розроблення методики застосування ексцентричних вправ у спортивній підготовці учнів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сучасні наукові джерела щодо застосування ексцентричних вправ у спортивному тренуванні.

2. Розробити методику застосування ексцентричних вправ у спортивній підготовці учнів.

3. Експериментально перевірити методику застосування ексцентричних вправ у спортивній підготовці учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Референтну вибірку дослідження сформовано на базі Наукового ліцею «Політ» Комунального закладу вищої освіти «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія» Полтавської обласної ради. У дослідженні взяли участь 40 учнів 9-х класів віком 14–15 років. Оцінювання показників спортивної підготовленості проводили двічі: до початку та після завершення педагогічного експерименту, що дало змогу визначити ефективність запропонованої методики застосування ексцентричних вправ.

Педагогічний експеримент тривав 8 тижнів, протягом яких заняття проводилися тричі на тиждень. Ексцентричні вправи включали до основної частини тренувального заняття після загальної розминки та перед виконанням спеціально-підготовчих вправ.

Основною особливістю методики було акцентоване виконання ексцентричної фази руху. Концентричну фазу вправ учні виконували у звичайному темпі (1–2 с), тоді як ексцентричну уповільнено (3–5 с), забезпечуючи контрольоване подовження м'язів під впливом зовнішнього навантаження. Цей режим виконання сприяв збільшенню механічного навантаження на м'язи та активізації адаптаційних процесів.

До комплексу ексцентричних вправ входили присідання з повільним опусканням, випади

вперед і назад з акцентом на ексцентричну фазу, згинання та розгинання рук в упорі лежачі з контрольованим опусканням тулуба, підтягування з повільним опусканням, піднімання на носки з повільним опусканням п'ят.

Кожну вправу виконували у 2–3 підходах по 6–10 повторень з інтервалом відпочинку 60–90 с. Тренувальне навантаження підвищували поступово шляхом збільшення кількості повторень, підходів або тривалості ексцентричної фази, що забезпечувало послідовну адаптацію організму до навантаження.

Статистичну обробку результатів дослідження здійснювали з використанням пакета прикладних програм jamovi версії 2.7. На початковому етапі перевіряли нормальність розподілу даних за критерієм Шапіро-Вілکا. Для порівняння показників спортивної підготовленості учнів до початку та після завершення педагогічного експерименту застосовували парний t-критерій Стюдента. Результати подано у вигляді середнього арифметичного значення (M) та стандартного відхилення (SD). Статистично значущими вважали відмінності при рівні значущості $p < 0,05$.

Перед проведенням порівняльного аналізу результатів педагогічного експерименту було перевірено відповідність отриманих даних нормальному закону розподілу. Для цього застосовано критерій Шапіро-Вілка. Результати перевірки наведено на рис. 1.

Аналіз результатів показав, що показники стрибка у довжину з місця ($W = 0,967$; $p = 0,279$), бігу на 30 м ($W = 0,951$; $p = 0,083$) та підтягування у висі лежачи на низькій перекладині ($W = 0,956$; $p = 0,118$) не мали статистично значущих відхилень від нормального розподілу ($p > 0,05$).

Водночас для показника згинання та розгинання рук в упорі лежачи виявлено статистично

Тест на нормальність (Шапіро-Вілка)

			W	p
Стрибок у довжину з місця, см до експ.	-	Стрибок у довжину з місця, см після експ.	0.967	.2793
Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, раз. до експ.	-	Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, разів після експ.	0.932	.0189
Біг на 30 м, сек до експ.	-	Біг на 30 м, сек після експ.	0.951	.0826
Підтягування у висі лежачи на низькій перекладині, раз до експ.	-	Підтягування у висі лежачи на низ. перекладині, раз. після експ	0.956	.1175

Примітка. Малое значення p припускає порушення припущення о нормальности

Рис. 1. Результати перевірки нормальності розподілу показників спортивної підготовленості учнів за критерієм Шапіро-Вілка

значуще відхилення від нормального розподілу ($W = 0,932$; $p = 0,019$), що свідчить про порушення припущення нормальності для цього показника.

Загалом більшість досліджуваних показників відповідала нормальному закону розподілу, що дало можливість використовувати параметричні методи статистичного аналізу для оцінювання ефективності запропонованої методики.

Після завершення педагогічного експерименту було проведено повторне тестування учнів з метою оцінювання ефективності розробленої методики застосування ексцентричних вправ. Для визначення статистичної значущості змін показників спортивної підготовленості використовували парний t-критерій Стьюдента. Результати статистичного аналізу наведено на рис. 2.

Аналіз результатів засвідчив статистично значущі зміни за всіма досліджуваними показниками ($p < 0,001$). Так, результат стрибка у довжину з місця достовірно покращився ($t = -9,70$; $p = 6,03 \times 10^{-12}$), що свідчить про підвищення швидкісно-силових здібностей нижніх кінцівок. Також встановлено статистично значуще збільшення кількості згинань та розгинань рук в упорі лежачи ($t = -9,23$; $p = 2,33 \times 10^{-11}$), що характеризує покращення силової витривалості м'язів верхнього плечового пояса.

Достовірні зміни отримано й за результатами бігу на 30 м ($t = 5,34$; $p = 4,27 \times 10^{-6}$). Зменшення

середнього часу подолання дистанції свідчить про покращення швидкісних здібностей учнів після впровадження запропонованої методики. Крім того, спостерігалось статистично значуще покращення результатів підтягування у висі лежачи на низькій перекладині ($t = -7,70$; $p = 2,42 \times 10^{-9}$), що підтверджує підвищення рівня розвитку силових якостей м'язів верхньої частини тіла.

Результати статистичного аналізу свідчать, що застосування методики ексцентричних вправ протягом восьми тижнів сприяло достовірному покращенню показників спортивної підготовленості учнів 14–15 років. Найбільш виражені зміни спостерігалися у тестах, що характеризують розвиток силових і швидкісно-силових якостей, що підтверджує ефективність запропонованої методики.

На рисунку 3 наведено гістограми розподілу результатів тесту «Стрибок у довжину з місця» до та після впровадження методики застосування ексцентричних вправ. Візуальний аналіз свідчить, що в обох випадках розподіл результатів є наближеним до нормального, без вираженої асиметрії чи наявності значної кількості викидів. Після завершення педагогічного експерименту спостерігається зміщення розподілу вправо, що свідчить про збільшення середніх значень результатів стрибка у довжину з місця та підтверджує позитивний вплив запропонованої методики на розвиток швидкісно-силових здібностей учнів.

Парні зразки Т-Тесту

			статистика	df (ступенів свободи)	p	Різниця середніх	Різниця стандартний помилки (SE)
Стрибок у довжину з місця, см до експ.	Стрибок у довжину з місця, см після експ.	Стьюдент t	-9.70	39.0	6.03e-12	-4.2500	0.43816
Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, раз. до експ.	Згинання та розгинання рук в упорі лежачи, разів після експ.	Стьюдент t	-9.23	39.0	2.33e-11	-2.0750	0.22471
Біг на 30 м, сек до експ.	Біг на 30 м, сек після експ.	Стьюдент t	5.34	39.0	4.27e-6	0.0427	0.00801
Підтягування у висі лежачи на низькій перекладині, раз до експ.	Підтягування у висі лежачи на низ. перекладині, раз. після експ.	Стьюдент t	-7.70	39.0	2.42e-9	-1.7750	0.23063

Примітка. $H_0: \mu_{\text{Міра 1}} - \mu_{\text{Міра 2}} \neq 0$

Рис. 2. Результати порівняння показників спортивної підготовленості учнів до та після педагогічного експерименту (парний t-критерій Стьюдента)

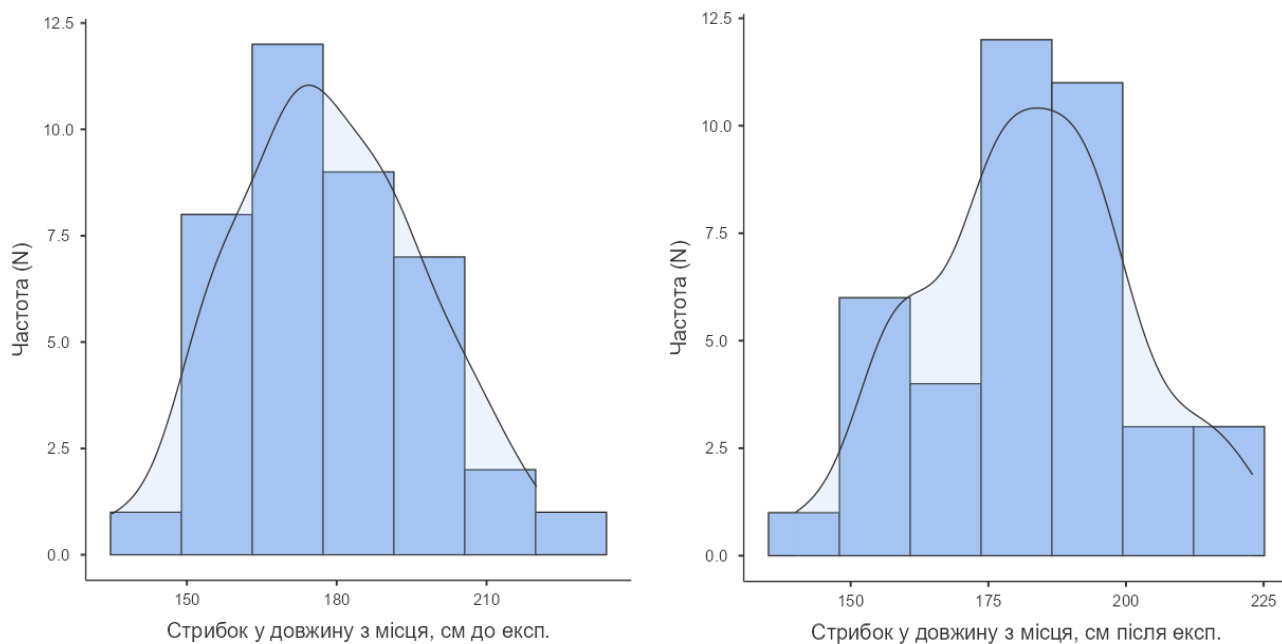


Рис. 3. Розподіл результатів тесту «Стрибок у довжину з місця» до та після впровадження методики застосування ексцентричних вправ

Отримані результати узгоджуються з дослідженнями Bright та співавт., які встановили позитивний вплив ексцентричних вправ на розвиток сили та швидко-силових якостей молодих спортсменів [5]. Подібні висновки наведено у роботі Drury та співавт., де підкреслено ефективність ексцентричного тренування для розвитку нервово-м'язових функцій дітей та підлітків [3]. Результати проведеного дослідження підтверджують висновки зазначених авторів і доповнюють наявні наукові дані, демонструючи ефективність застосування ексцентричних вправ у спортивній підготовці учнів закладів загальної середньої освіти.

Позитивний вплив ексцентричних вправ, ймовірно, зумовлений підвищенням рекрутування моторних одиниць, збільшенням механічного напруження м'язових волокон, удосконаленням міжм'язової координації та розвитком нервово-м'язових адаптацій. На відміну від концентричного режиму роботи, ексцентричні скорочення дають змогу розвивати більшу силу за нижчих енергетичних витрат, що забезпечує високий тренувальний ефект без надмірного метаболічного навантаження. Саме ці фізіологічні механізми, ймовірно, сприяли статистично значущому покращенню показників спортивної підготовленості учнів після впровадження запропонованої методики.

Обмеження дослідження. До обмежень проведеного дослідження слід віднести відносно невелику вибірку учнів, відсутність контрольної

групи та обмежену тривалість педагогічного експерименту (8 тижнів). Дослідження проводилося на базі одного закладу освіти, що може обмежувати можливість узагальнення отриманих результатів. Подальші дослідження доцільно проводити на більших вибірках із залученням контрольних груп та тривалішим періодом спостереження.

Перспективи подальших досліджень. Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої методики, проте вони відкривають низку нових наукових питань, які потребують подальшого дослідження. Насамперед доцільно визначити оптимальні параметри ексцентричного навантаження залежно від віку, статі, рівня фізичної підготовленості та спортивної спеціалізації учнів. Важливим напрямом є встановлення найбільш ефективного співвідношення обсягу та інтенсивності ексцентричних вправ, тривалості ексцентричної фази руху, кількості повторень і підходів, а також інтервалів відпочинку між ними.

Подальші дослідження також доцільно спрямувати на вивчення довготривалого впливу ексцентричного тренування на функціональний стан організму учнів, нервово-м'язову адаптацію, показники фізичної працездатності та спортивної результативності. Важливим є оцінювання стійкості отриманих тренувальних ефектів після завершення експерименту, а також визначення оптимальної тривалості застосування ексцентричних вправ у річному циклі спортивної підготовки. Окремим

напрямом досліджень має стати оцінювання профілактичного потенціалу ексцентричних вправ щодо запобігання спортивним травмам та перевантаженням опорно-рухового апарату. У сучасній спортивній науці накопичено

достатньо доказів їх позитивного впливу на м'язово-сухожильний комплекс, однак ефективність таких програм саме в умовах спортивної підготовки учнів потребує подальшого експериментального підтвердження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Шинкарук О. А. Інноваційні технології у фізичному вихованні і спорті: теорія та практика. Київ: Олімпійська література, 2018. 520 с.
2. Faigenbaum A. D., Myer G. D. Resistance training among young athletes: Safety, efficacy and injury prevention effects. *British Journal of Sports Medicine*. 2010. Vol. 44(1). P. 56–63. DOI: <https://doi.org/10.1136/bjsm.2009.068098>
3. Drury B., Ratel S., Clark C. C. T., Moran J., Behm D. G. Eccentric Resistance Training in Youth: Perspectives for Long-Term Athletic Development. *Frontiers in Physiology*. 2021. Vol. 11. Article 624849. DOI: <https://doi.org/10.3389/fphys.2020.624849>
4. di Cagno A., Iuliano E., Buonsenso A., Giombini A., Di Martino G., Parisi A., Calcagno G., Fiorilli G. Effects of Accentuated Eccentric Training vs Plyometric Training on Performance of Young Elite Fencers. *J Sports Sci Med*. 2020 Nov 19. 19(4). C. 703–713.
5. Bright T., Drury B., Harper L. D., Behm D. G., Moran J. Building for the Future: A Systematic Review of the Effects of Eccentric Resistance Training on Measures of Physical Performance in Youth Athletes. *Sports Medicine*. 2023. Vol. 53(7). P. 1449–1467. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-023-01843-y>
6. Wagle J.P., Taber C.B., Cunanan A.J., Bingham G.E., Carroll K.M., DeWeese B.H., et al. Accentuated eccentric loading for training and performance: a review. *Sports Med*. 2017. № 47. C. 2473–2495. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0755-6>
7. Suchomel T. J., Wagle J. P., Douglas J., Taber C. B., Harden M., Haff G. G., Stone M. H. Implementing Eccentric Resistance Training—Part 2: Practical Recommendations. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 2019. № 4(3). C. 55. DOI: <https://doi.org/10.3390/jfmk4030055>
8. Tous-Fajardo J., Gonzalo-Skok O., Arjol-Serrano J. L., Tesch P. Enhancing Change-of-Direction Speed in Soccer Players by Functional Inertial Eccentric Overload and Vibration Training. *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2026. № 11(1). C. 66–73. Retrieved Jul 14, 2026. DOI: <https://doi.org/10.1123/ijsp.2015-0010>

Сивохоп Е. М., Карабанов Є. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 25.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 19.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Хома О. М.,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри історії Угорщини та європейської інтеграції
Українсько-угорський навчально-науковий інститут
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

У статті розкриваються особливості формування методичної компетентності майбутніх учителів історії в закладі вищої освіти. Визначено актуальність дослідження, що зумовлена удосконаленням підходів до методики навчання історії у закладі загальної середньої освіти, визнанням громадянсько-національного контенту як провідного. Проведено аналіз сучасних наукових пошуків з проблеми, що дало можливість виділити невирішені раніше питання. Увага сфокусована на формулюванні ключових слів, з-поміж яких «методична компетентність». З'ясовано, що науково-джерельна платформа містить низку досліджень з означеної проблеми й дає підстави для авторського трактування поняття, як здатності майбутнього вчителя історії до реалізації завдань, які сформульовані Концепцією Нової української школи, оволодіння психолого-педагогічним інструментарієм в освітньому процесі, спрямованих на формування у школярів громадянської компетентності з урахуванням історичних процесів, що мали місце в розвитку суспільства. Мета статті полягає у з'ясуванні шляхів формування методичної компетентності у майбутніх учителів історії в умовах ЗВО. Завданнями стали: визначити складові методичної компетентності, схарактеризувати особливості їх формування у процесі методики викладання історичних дисциплін у закладі вищої освіти.

У процесі дослідження автором виокремлено складники методичної компетентності: інформаційно-аналітична, освітня, технологічна та аксіологічна. Подається короткий аналіз кожної із них та рекомендується методичний інструментарій для їх реалізації. Сфокусовано увагу на застосуванні методів, прийомів навчання, з-поміж яких: інтерактивні, проєктні, дискусійні, інформаційно-комунікаційні, ігрові. Зосереджено погляд на викладанні тригерних та контроверсійних тем і рекомендовано метод дискусії у різних формах (дебати, перехресна та парадигмальна дискусії, інтелектуальна, карткова ігри та інші). Ефективним, на погляд автора, є використання методичних матеріалів Українського інституту національної пам'яті, проведення хвилинок «Історична подія цього тижня», презентування здобувачами вищої освіти результатів науково-дослідної роботи та інші.

Ключові слова: методична компетентність, заклад вищої освіти, інформаційно-аналітична, освітня, технологічна та аксіологічна складники, методи навчання.

The article reveals the features of the formation of methodological competence of future history teachers in a higher education institution. The relevance of the study is determined, which is due to the improvement of approaches to the methodology of teaching history in the institutions of general secondary education, the recognition of civics content as leading. An analysis of modern scientific research on the problem was conducted, which made it possible to highlight previously unresolved issues. Attention is focused on the formulation of keywords, among which «methodological competence» is outlined. It was found that the scientific-source platform contains a number of studies on the specified problem and provides grounds for the author's interpretation of the concept as the ability of a future history teacher to implement the tasks formulated by the Concept of the New Ukrainian School, mastering psychological and pedagogical tools in the educational process, aimed at forming civic competence of schoolchildren, taking into account historical processes that took place in the development of society. The purpose of the article is to clarify the ways of forming methodological competence of future history teachers in higher education. The tasks were: to determine the components of methodological competence, to characterize the features of their formation in the process of teaching the methodology of teaching historical disciplines in a higher education institution. In the process of research, the author identified the components of methodological competence: informational-analytical, educational, technological and axiological. A brief analysis of each of them is given and methodological tools for their implementation are recommended. The focus is on the application of teaching methods and techniques, including: interactive, project-based, discussion-based, information-communication, and game-based. The focus is particularly placed on teaching trigger and controversial topics and the discussion method in various forms is recommended (debates, cross- and paradigmatic discussions, intellectual, card games, and others). Effective, in the author's opinion, is the use of methodological materials

of the Ukrainian Institute of National Remembrance, holding "Historical Event of the Week" moments, presentation of the results of scientific and research work by higher education students, and others.

Key words: methodological competence, higher education institution, information-analytical, educational, technological, and axiological components, teaching methods.

Постановка проблеми. У Законі України «Про вищу освіту» сформульовано поняття «компетентність» як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (стаття 13. Загальні положення) [8]. Вчитель закладу загальної середньої освіти повинен володіти фаховими компетентностями, що сформульовані Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Актуальним питанням слід уважати підготовку майбутніх учителів історичних дисциплін, що зумовлено новим підходом до викладання в умовах закладу вищої освіти, переосмисленням історичної пам'яті, переорієнтацією на висвітлення певних подій, явищ з погляду реалій – агресивних дій росії проти України.

Сьогодні змінюються підходи до методики навчання історії у ЗЗСО, визначається громадянознавчий контент як провідний. Удосконалення окремих теоретичних положень, європейський вектор розвитку вітчизняної освіти, її цифровізація вимагають методичного інструментарію, що спрямований на пошук сучасних технологій викладання історичних дисциплін у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів закладу загальної середньої освіти в центрі вивчення багатьох науковців за різними напрямками. Теоретично-методичні засади щодо впровадження компетентнісного підходу в освітній процес ЗЗСО знайшли своє відображення у дослідженнях В. Андрущенка, Н. Бібік, І. Зязюна, О. Локшиної, І. Маркусь, О. Овчарук, С. Яценко та інших. Ученими трактується поняття «компетенція», «компетентність» та вказуються шляхи їх реалізації в освітньому процесі ЗЗСО та ЗВО. М. Головань, узагальнивши формулювання означених дефініцій, доходить висновку, що компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми [2].

Нами вивчається проблема формування предметно-методичної компетентності в майбутніх учителів історії, що у фокусі наукового пошуку низки вчених (І. Вівсяна, Н. Гупан, В. Курилів, О. Пометун, Т. Ремех, Г. Серова та інші). Відтак, О. Пометун, Н. Гупан, В. Власов сформулювали

підходи до застосування компетентнісно орієнтованої методики навчання історії в основній школі, в якій зосереджена увага на ключових питаннях: з'ясування сутності понять «компетентнісний підхід», «компетентнісно орієнтоване навчання історії», «предметна історична компетентність», розвиток в учнів основної школи складників історичної компетентності [7].

Особливості формування предметної компетентності на уроках історії та розроблення ефективних підходів до її реалізації в умовах інноваційного освітнього середовища стали предметом дослідження О. Дяченко, Є. Сніди [4, с. 91]. З-поміж методів навчання ними акцентується увага на інтерактивних (використання хронологічних задач та «хмаринок слів»), картографічних вправах, історичних диктантах, асоціативних схемах та інших.

Нами зосереджено увагу на наукових підходах щодо змісту поняття «методична компетентність». Означена дефініція визначається, як:

– ключова складова професійної компетентності вчителя, що забезпечує ефективне моделювання освітнього процесу, використання сучасних дидактичних методик та розвиток ключових компетентностей учнів [11, с. 1051];

– складова частина професійної компетентності вчителя, що передбачає комплекс знань умінь та навичок вчителя-предметника, необхідних для навчання школярів основам певних наук (історії, правознавства), або комплекс знань умінь та навичок необхідних для здійснення вчителем навчальної та навчально-виховної діяльності з предмету [10, с. 99];

– система наукових, психологічних, педагогічних і предметних знань та професійно-методичних умінь, які базуються на знаннях дидактичних методів, принципів і прийомів та сприяють формуванню всіх компонентів професійної компетентності [6, с. 177];

– інтегративний, системний та цілеспрямований процес, що забезпечує оволодіння майбутніми учителями системою психолого-педагогічних, предметних знань, умінь; опанування досвідом ефективно й творчо реалізовувати освітні завдання під час проведення уроків з використанням традиційних і сучасних педагогічних та виробничих технологій, форм і методів навчання з врахуванням індивідуальних особливостей учнів [1, с. 56].

Можна констатувати той факт, що науково-джерельна платформа містить низку досліджень з означеної проблеми й дає підстави для розуміння того, що методична компетентність є складовою педагогічної з урахуванням специфіки предметної галузі.

Мета статті – з'ясувати шляхи формування методичної компетентності у майбутніх учителів історії в умовах ЗВО. Завданнями стали: визначити складові методичної компетентності, схарактеризувати особливості їх формування у процесі методики викладання історичних дисциплін у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Проведення наукових пошуків з означеної проблеми, узагальнення досвіду професійної діяльності уможливило сформулювати власне бачення поняття «методична компетентність», як здатність майбутнього вчителя історії до реалізації завдань, які сформульовані Концепцією Нової української школи, оволодіння психолого-педагогічним інструментарієм в освітньому процесі, спрямованих на формування у школярів громадянської компетентності з урахуванням історичних процесів, що мали місце в розвитку суспільства.

У ході дослідження нами виокремлено складові методичної компетентності:

Інформаційно-аналітична. Передбачає здатність педагога системно вивчати й аналізувати нормативно-законодавчі акти, документи, досвід учителів-практиків, дослідження учених щодо розвитку історичної освіти в Україні. Акцентуємо увагу на концептуальних засадах реформування історичної освіти. Здекларовано нові підходи до навчання історії, з-поміж яких: вивчення історії за циклами; компетентнісний підхід до освітнього процесу; відмова від представлення історії як безальтернативного лінійного (хронологічного) процесу в розрізі двох окремих предметів: всесвітньої історії та історії України; перехід до єдиного загальноосвітнього україноцентричного курсу «Історія» (інші можливі назви: «Історія: Україна і світ», «Історія України і світу») та інші [5].

У фокусі вчителя історії повинні бути інструктивно-методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України щодо викладання навчальних предметів у ЗЗСО. Відтак, у цьому документі [9] чітко вказується на особливостях вивчення громадянської та історичної освітньої галузі, ключових її моментах, визначаються методичні підходи: застосування методів критичного мислення, інтерактивних – рольові ігри, дебати, віртуальні екскурсії, ІКТ та інші.

Сьогодні активізувалися наукові дослідження вчених щодо методики викладання історичних дисциплін, рекомендуються навчально-методичні посібники, що відображають сучасні тенденції розвитку історичної освіти, утвердження української національної та громадянської ідентичності. Відтак, колективом авторів (К. Журба, І. Бех, С. Бойко, В. Євтушок, С. Гаряча, Л. Канішевська, І. Кучинська, С. Кучинський, О. Лісовець, І. Нестайко, Л. Павлова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Сеньовська, С. Толочко, С. Федоренко, І. Шкільна, В. Ясько) підкреслюється, що сьогодні слід акцентувати увагу на необхідності і важливості поглиблення знань з історії української державності й громадянства, ознайомлення з патріотично-державницьким спрямуванням попередніх поколінь українців, усвідомленням незнищенності, її народу і культури своєї національної приналежності, готовності до трудового й героїчного подвигу в ім'я України [12, с. 104].

Завдання вчителя історії – аналізувати наукові доробки вчених, вносити власний вклад на основі практичного досвіду щодо методів, прийомів навчання, включатися у співпрацю за формулою: наука – практика – досвід – упровадження. Зважаючи на це, підготовка майбутніх фахівців у ЗВО має спрямовуватися на формування дослідницьких умінь, критичного підходу до історичних фактів та подій, здатності до самоудосконалення, навчання упродовж життя. Цьому сприятиме включення їх (в якості висвітлення окремих питань) у лекційний процес на основі самостійного опрацювання матеріалу: лекція-удвох, бінарна лекція, «лекція з перешкодами» тощо. Практично-семінарські заняття повинні передбачати види робіт, що спрямовані на пошук шляхів формування предметної історичної компетентності, визначення здобувачем освіти власної методичної траєкторії. Як засвідчує професійна діяльність у ЗВО, педагогічна (методична) майстерність учителя формується уже в процесі здобуття освіти – через проєктну діяльність, дискусії, створення навчальних кейсів, портфолію тощо.

Освітня. Включає реалізацію мети та завдань Освітньо-професійної програми, формування інтегральної, загальних та фахових, предметних компетентностей, що досягається: 1) системою обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів; 2) удосконаленням змісту навчального матеріалу з історії чи інтегрованого курсу; 3) застосуванням інноваційних методів викладання; 4) міждисциплінарними зв'язками.

Роль історичної освіти може бути вагомою в реалізації таких наскрізних (інтегрованих)

змістових ліній, як громадянська відповідальність, культурна самосвідомість, інформаційне середовище, екологічна безпека і сталий розвиток, цінності й моральність. Навчання / учіння за наскрізними (інтегрованими) змістовими лініями важливо налагодити на основі особистісно та компетентісно орієнтованих, діяльнісного підходів, міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції, у процесі позакласної роботи, функціонування гуртків за інтересами тощо [5, с. 12].

Змінюються підходи до викладання історичних дисциплін в умовах викликів (інформаційна війна, перевернутий тлумачення історичних фактів тощо). Психолого-педагогічний чинник стає важливим в організації освітнього процесу, формуванні у здобувачів історичної свідомості, національної ідентичності, ціннісних орієнтирів, розумінні ролі українського народу в історії.

У сучасній історії зосереджені окремі теми, що мають суперечливий чи новий погляд на певні історичні події. Слід прислухатися до рекомендацій дослідників (Т. Коваленко, О. Лихолай, О. Розумінко) щодо викладання тригерних тем, які можуть в окремих учнів викликати негативний емоційний відгук, що сприятиме ретравматизації. Тому, на їх думку, викладаючи курс історії, важливо розуміти, які теми можуть бути емоційними або контроверсійними, й уникати дій, що можуть призвести до емоційних ускладнень. Питання переосмислення історичної пам'яті та зміни поглядів на відомі, ціннісні події, які суперечать сімейним традиціям деяких учнів та учениць і які будуть висвітлені під час уроків історії, можуть викликати подив, незрозуміння, роздратування, обурення, злість та бажання сперечатися й обстоювати свою правоту [13, с. 22]. Проте не уникати розмов з учнями та ученицями на емоційні або суперечливі теми, оскільки одним із завдань сучасної освіти є навчити учнів та учениць працювати з різними темами та сприяти формуванню вміння виявляти свої та чужі емоції, враховувати різні думки, вчитися розуміти одне одного ... [там же, с. 6].

Це спонукає до пошуку ефективних методів та прийомів проведення практично-семінарських занять в умовах ЗВО. Безперечно, що метод дискусії сприятиме розгляду різних точок зору на певну проблему, однак сьогодні вимагає удосконалення її організації й методики проведення. З нашого погляду, методичний алгоритм включає: 1) вибір актуальної теми для дискусії, виокремлення «чутливих» питань; 2) формулювання мети та завдання; 3) підготовча робота: презентація різних точок зору й умов, що їх викликали; 4) власне дискусія з аргументацією підходів;

5) висновки та узагальнення; 6) заключне слово викладача щодо сучасних тенденцій розвитку історичної освіти та підведення підсумків.

Ефективними вважаємо такі її форми, як: дебати, перехресна та парадигмальна дискусії, інтелектуальна, карткова ігри та інші. Завдання практичних занять з дискусійними питаннями – забезпечити сучасний підхід до вибору методів навчання історії, формувати вміння ведення дискусії, особливо під час виникнення «поля суперечливих питань», висловлювати позиції в толерантній формі, проявляти творчість у процесі створення квазіпрофесійного середовища, розвивати у здобувачів вищої освіти критичне мислення на основі аргументів, формувати культуру усного українського мовлення. Принцип історизму є одним із провідних, що передбачає розгляд фактів, подій відповідно до конкретних історичних обставин.

Технологічна. Вона включає: 1) систему традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів навчання історії та їх практичне застосування; 2) моделювання уроків, занять; 3) створення квазіпрофесійного середовища; 4) формування професійних умінь у процесі проходження педагогічних практик. Педагогічна наука накопичила досить багатий методичний інструментарій щодо інновацій у викладанні історичних дисциплін у ЗВО – інтерактивні, проєктні, дискусійні, інформаційно-комунікаційні, ігрові технології. Доречними, на наш погляд, є застосування традиційних прийомів – порівняння, зіставлення, паралельний аналіз подій чи фактів, спеціальних, як приклад, – картографічні вправи та завдання.

Аксіологічна. Означена складова методичної підготовки майбутніх учителів історії є наскрізною у процесі формування професійної компетентності. Вона передбачає розвиток здатності майбутнього вчителя до інтерпретації історичного минулого крізь призму сучасності в контексті національних цінностей, оцінку діяльності історичних осіб; формування у здобувачів вищої освіти громадянськості, що сприятиме їх державницькій позиції. За словами Н. Гупан, Т. Ремех, Г. Серової, середня освіта покликана вирішити ще одне надважливе завдання – формування громадянськості здобувача освіти як інтегративної особистісної якості, складника його громадянської позиції. Громадянськість як соціально психологічна категорія фіксує психолого-етичний зв'язок особистості з державою, а як складне ціннісно-емоційне утворення – спонукає до участі у громадянському житті [3, с. 3].

Зважаючи на це, лекційно-практичні (семінарські) заняття мають включати прийоми, які сприяли б цьому. Ефективними, на наш погляд,

є використання методичних матеріалів Українського інституту національної пам'яті, проведення хвилинки «Історична подія цього тижня», презентування здобувачами вищої освіти результатів науково-дослідної роботи та інші.

Така комплексна, цілеспрямована діяльність у закладі вищої освіти сприяє формуванню у студентів інноваційної компетентності та закладає основи професійного розвитку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. З'ясовано шляхи формування методичної

компетентності у майбутніх учителів історії в умовах ЗВО. Визначено складові методичної компетентності, особливості їх формування у процесі методики викладання історичних дисциплін у закладі вищої освіти. Охарактеризовано інформаційно-аналітичну, освітню, технологічну та аксіологічну складові з методичними вказівками їх реалізації. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у з'ясуванні інноваційних методів формування предметної компетентності на уроках історії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрощук І.В., Андрощук І.П., Григорук П.М. Методична підготовка майбутніх учителів у контексті сучасних вимог. *Перспективи та інновації науки*. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2024. № 4(38). С. 56–66. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4\(38\)-56-67](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-56-67)
2. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
3. Гупан Н., Ремех Т., Серова Г. Розвиток громадянської активності та патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі: методичні рекомендації. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 133 с.
4. Дяченко О., Сніда Є. Формування предметної компетентності на уроках історії. *Науково-теоретичний альманах Грани*, 2025. 28(5). С. 88–94. DOI: <https://doi.org/10.15421/172604>
5. Концептуальні засади реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України. 30 липня 2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity>
6. Мормуль А. Методична компетентність майбутніх вчителів гуманітарного профілю як педагогічна проблема [Текст]. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Випуск 43. Педагогічні науки. Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. С.176–179.
7. Пометун О. І. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник. О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
8. Про вищу освіту. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
9. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. 13 серпня 2025. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi>
10. Прокопчук В. Є. Методична компетентність вчителя історії та правознавства як складова професійної компетентності. *Педагогічний часопис Волині*. Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. № 2(5). С. 95–102.
11. Тимчук Л.І. Формування предметно-методичної компетентності майбутніх учителів: баланс між уніфікацією та унікальністю. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 2(48). 2025. С.1043–1054. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2\(48\)-1043-1054](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-1043-1054).
12. Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія / К. Журба, І. Бех, С. Бойко, В. Євтушок, С. Гаряча, Л. Канішевська, І. Кучинська, С. Кучинський, О. Лісовець, І. Нестайко, Л. Павлова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Сеньовська, С. Толочко, С. Федоренко, І. Шкільна, В. Ясько; за заг. ред. К. Журба, О. Рейпольська. Київ : «Компрінт». 2024. 232 с.
13. Як викладати історичні теми, що можуть викликати травмувальні переживання. Рекомендації для вчителів. Т. Коваленко, О. Лихолай, О. Розумієнко. IREX в Україні. 2024. 44 с.

Хома О. М.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 14.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 08.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА (ЗА СПЕЦІАЛІЗАЦІЯМИ)

УДК 376-056.36:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-13-22>

ORCID ID: 0000-0002-2827-6805

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

CURRENT ISSUES OF INCLUSIVE EDUCATION

У статті розкрито тенденції розвитку інклюзивної освіти в умовах реформування вітчизняної освітньої системи та визначено ключові напрями вдосконалення організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Сформульовано сучасне розуміння інклюзивної освіти як цілісної системи взаємодії, спрямованої на створення освітнього середовища, в якому учень / вихованець має бути почутим, прийнятим і залученим до спільної діяльності. Якість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу визначає ефективність реалізації інклюзивної політики.

Розкрито специфіку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти відповідно до оновленого Порядку; проаналізовано окремі підходи. Висвітлено особливості організації освітнього процесу у спеціальних класах закладів загальної середньої освіти, акцентовано увагу на необхідності поєднання навчального, корекційно-розвиткового та виховного складників освітньої програми.

Зазначено, що закладам вищої освіти у процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти необхідно тримати в полі зору зміни у нормативній базі, формувати складові професійної компетентності відповідно до сучасних змін. Цьому сприятимуть інноваційні види лекцій із включенням інформаційних хвилюнок, практичні заняття з введенням інтерактивних методів навчання, власні дослідження здобувачів освіти з проблеми.

Запропоновано практично-інтерактивну модель співпраці вчителя-предметника та асистента вчителя у 5–9 класах закладів загальної середньої освіти. Обґрунтовано роль учителя-предметника у визначенні змісту, мети, методів і засобів та очікуваних результатів навчання. З'ясовано функції асистента вчителя щодо адаптації навчального матеріалу, організації індивідуальної й групової роботи та забезпечення підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Визначено, що ефективність запропонованої моделі забезпечується використанням інтерактивних методів навчання, дидактичних ігор інтелектуального спрямування, проєктної діяльності, роботи в малих групах і парах, які сприяють розвитку пізнавальної активності, комунікативних умінь учнів.

Ключові слова: інклюзивна освіта, заклад загальної середньої освіти, інклюзивне навчання, особливі освітні потреби, практично-інтерактивна модель співпраці вчителя-предметника та асистента вчителя.

The article reveals the trends in the development of inclusive education in Ukraine in the context of reforming the education system and identifies key areas for improving the organization of education for children with special educational needs. It formulates a modern understanding of inclusive education as a holistic system of interaction aimed at creating an educational environment in which the student / pupil should be heard, accepted and involved in joint activities. The quality of interaction between all participants in the educational process determines the effectiveness of the implementation of inclusive policy. The specifics of the organization of inclusive education in secondary education institutions in accordance with the updated Procedure are revealed; individual approaches are analyzed. The features of the organization of the educational process in special classes of secondary education institutions are highlighted, attention is focused on the need to combine the educational, correctional and developmental and character-building components of the educational program. It is noted that higher education institutions, in the process of training future specialists in special education, need to keep in mind the changes in the regulatory framework, form the components of professional competence in accordance with

modern changes. This will be facilitated by innovative types of lectures with the inclusion of information minutes, practical classes with the introduction of interactive teaching methods, and students' own research on the problem.

A practical and interactive model of cooperation between a subject teacher and a teacher's assistant in grades 5–9 of general secondary education institutions is proposed. The role of the subject teacher in determining the content, objectives, methods, tools, and expected learning outcomes is substantiated. The functions of the teacher's assistant regarding the adaptation of learning materials, the organization of individual and group work, and the provision of support for students with special educational needs are clarified. It is established that the effectiveness of the proposed model is ensured through the use of interactive teaching methods, intellectually stimulating educational games, project-based activities, and work in small groups and pairs, all of which foster the development of students' cognitive engagement and communication skills.

Key words: inclusive education, general secondary education institution, inclusive learning, special educational needs, practical-interactive model of cooperation between subject teacher and teacher assistant.

Постановка актуальності проблеми. Інклюзивна освіта в Україні перебуває на етапі інтенсивного розвитку, що зумовлено як суспільними запитами забезпечення рівного доступу до навчання, виховання та розвитку дітей, так і суттєвими змінами у нормативно-правовому регулюванні цієї сфери. В сучасних умовах продовжується удосконалення механізмів організації інклюзивного навчання, діяльності команд психолого-педагогічного супроводу, інклюзивно-ресурсних центрів, розширення можливостей для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії осіб з особливими освітніми потребами.

Оновлення нормативно-правової бази створює організаційні передумови для реалізації стратегічних цілей розвитку інклюзивної освіти. Їх концептуальне бачення відображено в Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року [3], метою якої є створення умов для забезпечення доступу здобувача освіти до навчання відповідно до його індивідуальних потреб і можливостей, формування ефективної системи інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти.

Проблема забезпечення якісної інклюзивної освіти сьогодні полягає не лише у створенні безбар'єрного освітнього середовища, а й у забезпеченні організації навчання дітей з ООП, що визначено нормативно-правовими актами. Оновлення Порядку організації інклюзивного навчання у ЗЗСО спрямоване на алгоритм створення інклюзивних класів, уточнення механізмів розроблення та реалізації індивідуальної програми розвитку, удосконалення взаємодії між закладами освіти, інклюзивно-ресурсними центрами та батьками.

Запроваджені нормативні зміни визначають нові підходи до організації освітнього процесу, діяльності вчителів, асистентів учителів і фахівців інклюзивно-ресурсних центрів. Водночас ефективність реалізації законодавчих нововведень значною мірою залежить від готовності всіх учасників до їх практичного впровадження та

забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У Законі України «Про освіту» інклюзивне навчання трактується як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [4].

О. Комар, В. Пісняк визначають інклюзію як довгострокову стратегію, що розглядається не як локальна ділянка роботи, а як трансдисциплінарний підхід в організації діяльності системи освіти в усіх напрямках загалом. Інклюзія стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків, учнів, що нормально розвиваються, та членів їх сімей, вчителів та інших фахівців освітнього простору, адміністрації, структур додаткової освіти. Опора на цю стратегію передбачає вибудовування вертикалей здобуття освіти, а також передбачає розвиток горизонталі, яка дозволить охопити дітей з обмеженими можливостями, включаючи навіть дітей із тяжкими порушеннями [2].

Комунікативний вимір інклюзивної освіти в умовах воєнного стану є предметом вивчення Д. Цикіна, А. Дашкова, М. Ажажи. З позиції авторів, розвиток інклюзивної освіти є важливим маркером соціальної зрілості суспільства. У мирний час вона функціонує як засіб забезпечення рівних прав та можливостей для всіх учасників освітнього процесу, особливо тих, хто має особливі освітні потреби. Проте в умовах воєнного стану роль інклюзії змінюється – вона стає не лише педагогічною практикою, а й інструментом кризової підтримки, стабілізації та відновлення довіри між людьми. Післявоєнний період вимагає нових підходів до освіти, зокрема до комунікативного забезпечення інклюзії, з огляду на необхідність зміцнення, розвитку та інтеграції [7].

Сучасне розуміння інклюзивної освіти розширює межі забезпечення доступу до навчання,

виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Вона постає як цілісна система взаємодії, спрямована на створення освітнього середовища, в якому учень / вихованець має бути почутим, прийнятим і залученим до спільної діяльності. Якість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу визначає ефективність реалізації інклюзивної політики.

Мета статті: розкрити сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в умовах оновлення нормативно-правового забезпечення та сформулювати власну візію цього процесу.

Виклад основного матеріалу. Повномасштабна війна радикально змінила освітній ландшафт України. Для дітей з ООП бар'єри стали не лише вищими, а й різноманітнішими: від фізичної недоступності шкіл до цифрового розриву та нестачі спеціалізованої підтримки. Це окреслює ключові перешкоди та практичні шляхи їх подолання, аби забезпечити безперервність і якість інклюзивного навчання навіть у надзвичайних умовах [1].

Викладене дає підстави вважати, що в умовах воєнного стану сутність інклюзивної освіти набуває нового змісту. Вона виконує не лише освітню, а й соціально-консолідаційну функцію, сприяючи зміцненню професійної взаємодії та формуванню у дітей з ООП відчуття належності до учнівської спільноти.

Важливим кроком у вдосконаленні нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти стало ухвалення Постанови Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», що викладено в новій редакції [5]. Проаналізуємо окремі підходи.

Ініціаторами організації інклюзивного навчання виступають батьки або інші законні представники дитини, які подають відповідну заяву керівникові особисто, поштою або через визначену засновником закладу освіти електронну комунікаційну систему. До заяви додається висновок ІРЦ про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, а в умовах воєнного стану допускається подання копій необхідних документів. На підставі поданої заяви та висновку інклюзивно-ресурсного центру керівник закладу освіти зобов'язаний забезпечити створення інклюзивного класу, організувати освітній процес відповідно до визначеного рівня підтримки та здійснити зарахування учня згідно з чинним порядком прийому до закладів загальної середньої освіти.

Водночас нормативно визначено, що створення інклюзивного класу є обов'язковим за наявності хоча б однієї заяви здобувача освіти, який потребує підтримки другого – п'ятого рівнів, що посилює гарантії реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти за місцем проживання та забезпечує доступність інклюзивного навчання.

Урегульовано наповнюваність інклюзивних класів. Кількість учнів з особливими освітніми потребами повинна становити не більше трьох осіб, з яких: не більше одного учня, який потребує четвертого чи п'ятого рівня підтримки; не більше двох учнів, які потребують третього рівня підтримки; не більше трьох учнів, які потребують другого рівня підтримки. Учні, які потребують першого рівня підтримки, розподіляються між класами без урахування кількості таких осіб [5].

Під час дії воєнного стану, надзвичайної ситуації чи надзвичайного стану законодавством визначено граничну кількість учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: до двох осіб, які потребують четвертого або п'ятого рівня підтримки, та до п'яти осіб, які потребують другого або третього рівня підтримки.

Для надання підтримки учням, у яких виникають труднощі під час навчання, керівник закладу освіти на підставі письмової заяви одного з батьків (іншого законного представника) учня, що складається в довільній формі, та рішення команди супроводу про надання підтримки, зафіксованого у протоколі оцінки потреби учня в наданні підтримки у закладі освіти або висновку інклюзивно-ресурсного центру приймає рішення про надання підтримки першого рівня [5].

Протокол оцінки потреб учня є обов'язковим документом, у якому відображаються результати комплексного оцінювання та визначається рівень підтримки (I–V), необхідний для забезпечення ефективного освітнього процесу.

Реалізація індивідуалізованого підходу до навчання учнів з ООП здійснюється через індивідуальну програму розвитку, що розробляється командою психолого-педагогічного супроводу за обов'язкової участі батьків або інших законних представників дитини. Документ формується протягом одного місяця з моменту початку навчання для всіх учнів, які потребують підтримки I–V рівнів та диференціюється залежно від визначеного рівня підтримки. Відтак, для учнів, які потребують першого рівня підтримки, ІПР містить відомості про учня, особливості його розвитку, особливості опанування освітньої

програми (окремих її компонентів), потреб у її адаптації, доборі ефективних методів, прийомів, засобів навчання та відповідних навчальних матеріалів.

Для здобувачів освіти з другим–п'ятим рівнями підтримки програма розробляється за уніфікованою формою та передбачає детальний опис індивідуальних освітніх цілей, необхідних адаптацій і модифікацій, індивідуальні особливості розвитку учня та цілі, завдання, очікувані результати за освітніми галузями, які планується досягти; психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, особливості процесу оцінювання.

На наше переконання, вказані підходи до розроблення ІПР й формування протоколу оцінки потреб учня сприяють координації діяльності фахівців та підвищенню ефективності психолого-педагогічного супроводу.

Зважаючи на визначені зміни, актуалізувалися дослідження щодо навчання, виховання та розвитку дітей з ООП. У першу чергу, нами акцентовано увагу на просвітницькій діяльності серед батьків, законних представників щодо навчання учнів у ЗЗСО. Закладам вищої освіти у процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти необхідно тримати у полі зору зміни у нормативній базі, формувати складові професійної компетентності відповідно до сучасних вимог. Цьому сприятимуть інноваційні види лекцій із включенням інформаційних хвилюнок, практичні заняття з уведенням інтерактивних методів навчання, власні дослідження здобувачів освіти з проблеми.

Сьогодні актуальним залишається питання щодо функціонування спеціальних класів у ЗЗСО. У документі [6] зазначено, що освітній процес у спеціальних класах організовується відповідно до освітньої програми закладу загальної середньої освіти. Така програма передбачає окремі навчальні плани для спеціальних класів, які розробляються на основі типових освітніх програм для спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами або інших освітніх програм, створених суб'єктами освітньої діяльності, науковими установами, фізичними чи юридичними особами.

Обов'язковими складниками освітньої програми є корекційно-розвитковий та виховний компоненти, зміст яких визначається з урахуванням особливостей психофізичного розвитку, освітніх потреб і потенційних можливостей учнів, які здобувають освіту в спеціальних класах.

Отже, ці класи діють у межах закладу загальної середньої освіти поряд із іншими, з інклюзивними в тому числі. Вважаємо за потрібне удосконалити комунікаційні зв'язки між учнівською спільнотою у рамках освітнього процесу та позакласної діяльності. Це вимагає визначення нових підходів до планування виховної діяльності закладу освіти. У процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти слід рекомендувати здобувачам розробити проекти на різну тематику, як-от: «Нова українська школа – новий якісний підхід», «Дитиноцентризм як домінанта розвитку шкільної освіти», «Виховання молоді за концепцією І. Беха» та інші. Зрозуміло, що студентам украї важливо опанувати методами навчання й виховання дітей у спеціальних класах.

Інклюзивна освіта сьогодні потребує фахівця із сформованим критичним мисленням, високим рівнем емпатії та системою знань з педагогіки, психології, педагогіки інклюзивного навчання та спецметодик на основі міждисциплінарних зв'язків. Цьому сприятиме науково-дослідницька діяльність здобувача вищої освіти, позааудиторна робота, участь у науковому гуртку в тому числі.

На наш погляд, актуальним залишається проблема моделі співпраці вчителя-предметника та асистента вчителя у 5–9 класах. Вважаємо, що однією із такої моделі може бути – практично-інтерактивна, що передбачає забезпечення принципів педагогіки партнерства, визначення спільних завдань. Учитель-предметник визначає зміст, мету та очікувані результати уроку, добирає методи, прийоми та засоби навчання, тоді як асистент адаптує навчальний матеріал, залучає дитину з ООП до групової та індивідуальної роботи, забезпечує підтримку учнів з особливими освітніми потребами.

Особливістю моделі є використання інтерактивних методів навчання: роботи в малих групах, парної взаємодії, проєктної діяльності тощо. Ігрова діяльність для учнів з ООП для 5–9 класів набуває більш інтелектуального змісту. Як приклад, дидактична гра «Віднови історичний документ». Учитель добирає історичний документ (уринок із літопису, опис історичної події) та розподіляє його на окремі смислові фрагменти. Завдання школярів – відновити текст документа, розташувавши фрагменти у правильній послідовності. Для учнів з особливими освітніми потребами рекомендуємо використовувати короткі тексти, виділяти ключові слова кольором, додавати ілюстрації чи історичні зображення як підказки.

Як показує спостереження, гра формує в учнів уміння аналізувати історичні джерела, встановлювати логічні зв'язки між подіями, розвиває мислення, увагу, пам'ять.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами окреслено сучасні

тенденції розвитку інклюзивної освіти в умовах оновлення нормативно-правового забезпечення та сформульовано власну візію цього процесу. Перспективи подальших досліджень убачаємо в удосконаленні моделей співпраці вчителя-предметника та асистента вчителя у 5–9 класах ЗЗСО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виклики інклюзивної освіти під час війни: проблеми та шляхи подолання. URL: <https://learning.ua/blog/inkliuzyvna-osvita-vijna/>
2. Комар О. А., Пісняк В. С. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. *Академічні візії*. Випуск 17. 2023. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/248/212> (дата звернення: 06.07.2026)
3. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text>
4. Про освіту. Закон України. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 07.07.2026)
5. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова КМУ від 5 лютого 2026 р. № 129. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/129-2026-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.07.2026)
6. Про затвердження Порядку утворення та умов функціонування спеціальних класів у закладах загальної середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. Наказ від 22.08.2024 № 1182. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1408-24#Text> (дата звернення: 08.07.2026)
7. Цикін Д., Дашков А., Ажажа М. Інклюзивна освіта як інструмент соціальної згуртованості в умовах воєнного стану: комунікативний аспект. *Теоретичні та прикладні питання державотворення*. 2025. 33, С. 387–394. DOI: <https://doi.org/10.35432/tisb332025332703>

Стеблюк С. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 22.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 16.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



РОЗДІЛ 4 ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА І СПОРТ

УДК 378.4.011-051:796

DOI <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2026-13-23>

ORCID ID: 0000-0002-0933-9356

Бондарчук Н. Я.,

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,
доцент кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕТАП ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ ГАЛУЗІ

TEACHING INTERNSHIP IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS AN IMPORTANT STAGE IN THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS INDUSTRY

Необхідність пошуку шляхів оптимізації практичної підготовки фахівців фізкультурно-спортивної галузі пов'язана з існуючою суперечністю між вимогами до професійної діяльності викладачів фізичного виховання в закладах вищої освіти і рівнем їх готовності до такої діяльності. Метою статті в даному контексті є аналіз значення педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в закладах вищої освіти для підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання, умов її успішного проведення та професійної ефективності. У статті висвітлюються загальні особливості такої педагогічної практики, вимоги до її базового закладу, функції педагогічної практики та принципи, на яких вона повинна ґрунтуватися, її роль у професійному становленні майбутнього викладача, насамперед у набутті студентами важливих фахових компетентностей, навички, якими мають оволодіти студенти-практиканти за результатами проходження практики, організаційно-методичні умови її успішного проведення та специфіка роботи базової кафедри щодо цього. Особлива увага приділяється аналізу підготовчої роботи студента, що має бути виконана перед проходженням практики, та алгоритму його конкретних дій, які становлять безпосередній зміст практики. З використанням власного практичного досвіду авторка статті досліджує методи педагогічної роботи студентів під час практики, акцентуючи увагу на важливості використання особистісно-орієнтованого підходу і сучасних цифрових технологій, правила та особливості ведення обліково-звітної документації, насамперед щоденників і звітів про практику, а також підсумкового контролю та оцінювання практичної педагогічної роботи студента-практиканта, включно зі значенням тих чи інших параметрів такого оцінювання. У статті зазначається, що в умовах воєнного стану в багатьох закладах вищої освіти неможливо забезпечити повне занурення студентів у реальний освітній процес і здобуття ними повноцінного практичного досвіду педагогічної роботи в реальних умовах навчального середовища, тому вимушено доводиться впроваджувати асинхронний дистанційний режим проходження практики. Також авторкою статті виділено та проаналізовано найвагоміші чинники, від яких залежить ефективність проходження студентами педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в закладах вищої освіти.

Ключові слова: педагогічна практика, фізичне виховання і спорт, заклади вищої освіти, студенти, фахівці.

The need to find ways to optimize the practical training of specialists in the physical culture and sports industry is associated with the existing contradiction between the requirements for the professional activity of physical education teachers in higher education institutions and the level of their readiness for such activity. The purpose of scientific paper in this context is to analyze the importance of teaching internship in physical education and sports in higher education institutions for the training of future physical education teachers, the conditions for its successful implementation and professional effectiveness. The paper defines the general features of such teaching internship, the requirements for its basic institution, the functions of teaching internship and the principles on which it should be based, its role in the professional development of a future teacher, primarily in the acquisition of important professional competencies, the skills that student interns should master as a result of the internship, the organizational and methodological conditions for its successful implementation, and the specifics of the work

of the basic department in this regard. Special attention is paid to the analysis of the student's preparatory work that must be completed before the internship, and the algorithm of student's specific actions, which constitute the direct content of the internship. Using his own practical experience, the author explores the methods of students' teaching work during internship, focusing on the importance of using a person-oriented approach and modern digital technologies, the rules and features of maintaining reporting documentation, primarily diaries and internship reports, as well as the final control and evaluation of the practical teaching work of the student-intern, including the significance of certain parameters of such evaluation. The paper notes that under martial law, many higher education institutions cannot ensure the full immersion of students in the real educational process and their acquisition of full-fledged practical experience of teaching work in real conditions of the educational environment, therefore, an asynchronous distance mode of internship is forced to be introduced. In addition, the author identifies and analyzes the most important factors that determine the effectiveness of students' teaching internship in physical education and sports in higher education institutions.

Key words: teaching internship, physical education and sports, higher education institutions, students, specialists.

Постановка проблеми. Сьогодні існує реальна суперечність між вимогами до професійної діяльності викладачів фізичного виховання в закладах вищої освіти (ЗВО) і рівнем їх готовності до такої діяльності, викликана слабкою ефективністю практичної підготовки студентів, котрі готуються до педагогічної роботи в ЗВО [9, с. 306]. За таких умов актуалізується проблема посилення уваги до їх практичної підготовки, встановлення оптимального балансу і взаємозв'язку між їх теоретичною, дослідницькою і практичною підготовкою на всіх рівнях [2, с. 5–6]. Важливу роль у розв'язанні даної проблеми відіграє педагогічна практика, під час якої студенти у процесі самостійної професійної педагогічної діяльності розвивають свої особистісні якості та організаторські здібності, емоційний інтелект і нервово-психічну стійкість, здатність до рефлексії та самовдосконалення, педагогічну культуру і творчий потенціал. Педагогічна практика з фізичного виховання і спорту в ЗВО як важливий етап підготовки фахівців фізкультурно-спортивної галузі покликана сприяти розвитку у студентів-практикантів здатності застосовувати в реальних умовах педагогічної роботи знання з педагогіки, методики викладання, теорії і методики фізичної культури, психології та багатьох інших наук, набуваючи практичних навичок, необхідних для забезпечення успішного фізичного виховання здобувачів вищої освіти. Організація і проведення педагогічної практики мають свої особливості, зумовлені специфікою навчально-виховного процесу в ЗВО, його матеріально-технічною базою, характеристиками педагогічного середовища на відповідній кафедрі тощо. Всі вони повинні бути враховані при проходженні студентами педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики виявив майже повну відсутність наукових досліджень, присвячених

конкретним проблемам організації і проведення педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в ЗВО. При підготовці статті використано окремі наукові публікації з проблем підготовки фахівців у фізкультурній сфері, педагогіки фізичної культури, організації і проведення педагогічної практики студентів різних спеціальностей в закладах вищої та середньої освіти. Підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту до професійної діяльності присвячено статті Б. Шутя (2025, 2026), в яких розкрито ключові аспекти такої підготовки, проведено аналіз наукових підходів до визначення її організаційно-педагогічних умов, обґрунтовано важливість її здійснення з огляду на сучасні тенденції розвитку освітньої галузі у світі [9; 10]. Навчально-методичне видання групи авторів (Ю. Ячнюк, О. Воробйов та інші) (2006) містить науково-методичні напрацювання щодо успішного проходження педагогічної практики студентами факультетів фізичного виховання та спорту [11]. У статті М. Прищепова (2023) висвітлено проблеми впливу педагогічної практики на професійне становлення і саморозвиток майбутніх викладачів на особистісному рівні [6]. Д. Кібак піднімає питання (2025) значення педагогічної практики для такої підготовки майбутніх педагогів, яка дозволила б їм гідно приймати виклики сучасної освіти, зокрема в контексті технологічних інновацій [1]. О. Сергійчук та Ю. Багно є авторами статті (2020) про роль та особливості практичної підготовки майбутніх педагогів у ЗВО. Автори піднімають питання, крім іншого, застосування особистісно-орієнтованого підходу до формування професійної компетентності майбутніх викладачів, розвитку їх аналітичних умінь, набуття ними професійно важливих особистісних якостей [7]. Місце педагогічної практики в системі підготовки вчителів фізичної культури в закладах загальної середньої освіти висвітлюється у статтях О. Митчика та його колег

(2025), де розкрито основні завдання і зміст такої практики, вимоги до планування і проведення занять, визначено її різні організаційно-методичні аспекти [3; 4]. Корисною для аналізу є науково-аналітична доповідь колективу авторів (Л. Лук'янова, М. Вовк та інші) (2023) «Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи» [2].

Метою статті є аналіз значення педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в ЗВО для підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання, умов її успішного проведення та професійної ефективності.

Виклад основного матеріалу. Якісна підготовка фахівців фізкультурно-спортивної галузі має важливе значення для розвитку фізичної культури і спорту, підтримання на належному рівні громадського здоров'я. Така підготовка повинна ґрунтуватися на комплексному підході і забезпечувати галузь компетентними спеціалістами, котрі не тільки володіють необхідними знаннями, вміннями й навичками, а й здатні активно і продуктивно застосовувати їх у практичній педагогічній діяльності [10, с. 333–334]. Вона має враховувати умови воєнного стану в країні, перспективи реформування системи освіти, необхідність творчого ставлення до педагогічної роботи і впровадження в неї інноваційного досвіду [4, с. 95].

Неоціненну роль відіграє в цьому педагогічна практика з фізичного виховання і спорту в ЗВО, сутність якої полягає в самостійному виконанні майбутніми викладачами фізичного виховання повноцінної професійної навчально-виховної роботи зі студентами. Така практика виступає засобом поєднання ними набутих на заняттях теоретичних знань із практичною педагогічною діяльністю в ролі викладача ЗВО, підвищення інтересу до такої діяльності і формування готовності долати бар'єри, що виникають на перешкоді ефективному здійсненню навчально-виховного процесу [4, с. 95; 6, с. 102]. Головною метою педагогічної практики в ЗВО є оволодіння студентами сучасними методами й засобами навчально-виховної та науково-педагогічної роботи в ЗВО, відповідними новітніми педагогічними технологіями, формування вміння оперативно вирішувати складні педагогічні завдання в умовах реального освітнього процесу, формування і вдосконалення педагогічної майстерності і розвиток творчої ініціативи у сфері професійної діяльності [7, с. 157; 8, с. 4–5].

Для проходження педагогічної практики студенти повинні мати достатні знання і навички насамперед у таких навчальних дисциплінах, як педагогіка, зокрема педагогіка вищої школи та педагогіка фізичної культури, психологія, валеологія, методика викладання фізичного виховання в ЗВО, теорія та методика спортивного тренування, а також теорія та методика викладання окремих видів спорту і спортивних ігор. Володіння основами педагогіки фізичної культури, зокрема, передбачає знання теоретико-методичних основ навчання під час фізкультурних занять, дидактичних принципів і методів фізичного виховання, педагогічних основ навчання фізичним вправам, форм організації занять з фізичної культури, основ педагогічної роботи у студентському колективі, педагогічних технологій підготовки студентів до самостійних занять фізичною культурою [5, с. 28–43, 57–81, 99–110].

Педагогічна практика завжди проводиться на певній базі, тобто в певному ЗВО. Такі бази визначаються довгостроковими або короткостроковими договорами між закладом, де навчаються студенти-практиканти, і закладом, де проводиться практика, на період самої практики або на довший термін. В якості бази педагогічної практики можуть виступати ЗВО різних форм власності та відомчого підпорядкування, які забезпечують здобуття студентами вищої освіти відповідного ступеня за обраними спеціальностями. Основними вимогами до таких ЗВО є наявність структурних складових, що відповідають визначеним спеціальностям та освітнім програмам, кваліфікованого персоналу, здатного забезпечити належне керівництво педагогічною практикою, безпечних умов проведення практики та можливості забезпечити студентів-практикантів необхідними для виконання програми практики інформаційними джерелами і технічним обладнанням. Крім цього, важливу роль відіграє можливість адаптації програми практики до специфічних умов і потреб конкретного ЗВО [1, с. 3].

Педагогічна практика з фізичного виховання і спорту в ЗВО повинна одночасно виконувати декілька значимих функцій: адаптаційну (ознайомлення з організацією навчально-виховного процесу в реальних умовах закладу вищої освіти), освітню (розширення і поглиблення знань, умінь і навичок педагогічної роботи у сфері фізичної культури), виховну (подальше формування активної життєвої позиції, культивування відповідальності, зміцнення позитивної мотивації за рахунок посилення інтересу до

практичної педагогічної діяльності), діагностичну (перевірка рівня своєї професійної підготовки, здатності до самоаналізу та самоконтролю), комунікативну (спілкування зі студентами та викладачами на основі взаєморозуміння, партнерства, взаємоповаги) [4, с. 96].

Педагогічна практика має здійснюватися відповідно до принципів комплексного характеру роботи (зокрема, використання міжпредметних зв'язків між фаховими і психолого-педагогічними дисциплінами), особистісно-орієнтованого підходу (врахування індивідуальних потреб студентів та орієнтація на їх особистісний розвиток), використання творчого потенціалу практикантів (залучення до пошуково-дослідницької роботи і розв'язання конкретних проблем педагогічного характеру), змістового зв'язку з їх курсовими та дипломними проєктами, диференціації та індивідуалізації змісту (адаптація змісту та організації практики до специфіки роботи кафедри (факультету) ЗВО) [1, с. 9].

Педагогічна практика може досягти своєї мети, якщо одним із чинників професійного становлення майбутніх викладачів фізичної культури виступають обставини, які відображають суб'єктивний життєвий простір кожного студента-практиканта, дозволяють йому реалізувати в рамках педагогічної діяльності свою суб'єктну позицію [6, с. 101]. Іншою загальною умовою успішності практики виступає набуття студентами важливих компетентностей. Серед них слід відзначити ціннісне ставлення до своєї професійної діяльності, формування необхідних професійних якостей з орієнтацією на власний життєвий досвід і досвід досвідчених педагогів [7, с. 158]. До зазначених компетентностей належать також здатність логічно мислити і робити висновки на основі практичного досвіду, генерувати нові креативні ідеї, управляти робочими і навчальними процесами, що можуть бути непередбачуваними, прагнути до самоосвіти, саморефлексії і самовдосконалення. Здатність до самовдосконалення і постійного поглиблення своїх знань означає готовність до професійного розвитку, підвищення кваліфікації, впровадження інноваційних методів навчання [1, с. 4]. Це означає також готовність майбутнього викладача не лише реагувати на ті чи інші обставини навчально-виховного процесу, але й свідомо створювати ці обставини на основі реалізації власної стратегії професійного мислення та діяльності. У процесі педагогічної практики потенційний професійний розвиток майбутнього фахівця детермінується конкретною

педагогічною діяльністю, яка розглядається з позиції її відповідності обраній професії та особистісним прагненням та якостям [6, с. 100–101]. Важливою компетентністю є внутрішня необхідність слідувати принципам педагогічної етики, головною цінністю якої виступає особистість студента-вихованця, а головною метою – формування рис моральної особистості, а також педагогічна ерудиція, інтуїтивне мислення, здатність до імпровізації [7, с. 158]. Слід ще раз згадати також і про творчу ініціативність, що дозволяє викладачеві бути не лише носієм знань і практичних навичок, а й творцем усього середовища навчально-виховної діяльності, демонструвати нестандартні підходи до навчання і мотивувати здобувачів вищої освіти на самостійні заняття фізичною культурою [1, с. 5].

У процесі педагогічної практики студенти-практиканти повинні оволодіти різноманітними методами, формами, засобами, технологіями навчання, навчитися здійснювати планування навчального процесу і вносити корективи у навчальний процес на основі оцінювання ризиків та застосованих методів і засобів, приймати ефективні педагогічні рішення, доступно доносити власні знання, аргументації, висновки до студентів, котрі навчаються, і викладачів, організовувати ефективну фізкультурну та оздоровчу роботу студентських колективів, проводити заняття з фізичної культури на високому організаційно-методичному рівні, реалізовувати набуті педагогічні навички раціонально організовувати рухову активність студентів у різних формах, керувати спортивними тренуваннями, організовувати фізкультурно-оздоровчі і спортивні заходи, втілювати на практиці свої знання з техніки безпеки та профілактики травматизму, враховувати у своїй діяльності не тільки педагогічні, а й економічні, правові та етичні аспекти [1, с. 4].

Важливими організаційно-методичними умовами успішного проходження студентами педагогічної практики є координація злагоджених дій усіх її керівників, дотримання ними єдиних вимог до її проведення та оцінювання, надання практикантам належної педагогічної підтримки, зокрема щодо забезпечення у навчально-виховному процесі суб'єкт-суб'єктних відносин, допомога у формуванні в них аналітичних умінь, адекватної самооцінки, творчого підходу до педагогічної роботи [7, с. 159]. Значною мірою ці умови забезпечуються за рахунок умілої організації практики з боку кафедри чи факультету базового ЗВО, а також безпосереднього наукового

керівника студента-практиканта, який здійснює навчально-методичне керівництво практикою. Відповідними організаційними заходами є розробка робочої програми практики, критеріїв оцінювання практикантів, попереднє узгодження з кафедрами базових ЗВО обсягів, тривалості і змісту практичної підготовки студентів, потреб у необхідних матеріалах та обладнанні, розробка форм звітної документації за результатами проведення практики тощо [11].

Перед проходженням практики студенти повинні заздалегідь ознайомитися з навчально-методичною та науковою роботою відповідної кафедри базового ЗВО, специфікою навчально-методичної роботи її викладачів, програмно-методичним забезпеченням, дослідити психологічні, вікові та індивідуальні особливості студентів груп, де будуть проводитися навчальні заняття, стан їх успішності. Тривалість практики, на думку автора, не повинна бути меншою від трьох тижнів, щоб студенти-практиканти встигли виконати всі завдання і пройти всі кроки алгоритму, наведеного нижче.

Даний алгоритм покроково включає в себе всі завдання, які повинен виконати студент-практикант у процесі проходження педагогічної практики. Важливо підкреслити, що всі ці дії підпорядковуються єдиній загальній меті сформувати вміння й навички майбутньої ефективної педагогічної діяльності. Це участь у початковому інструктивному занятті, перевірка готовності конкретного студента до проходження практики, складання щоденника практики та узгодження його з керівником, спостереження за заняттями, які проводять викладачі базової кафедри, підготовка планів-конспектів навчальних занять відповідно до робочої програми та їх методичне забезпечення. На цій стадії студенти навчаються працювати з документацією практики – не тільки складати щоденники і плани-конспекти занять, а й вести журнали відвідувань студентів. План-конспект заняття є індивідуальним документом планування навчальної роботи у студентській групі, до якого вносяться відомості про мету і структуру заняття, необхідний інвентар та обладнання, освітні, оздоровчі та виховні завдання заняття, його зміст (перелік виконуваних студентами вправ із відповідними методичними вказівками), загальні організаційні (методи організації студентів на занятті, забезпечення страховки тощо) та методичні (методи навчання і відповідні методичні прийоми) вказівки, педагогічні зауваження щодо проведеного

заняття. Наступними і найважливішими кроками алгоритму є відвідування занять, які проводять викладачі кафедри, і самостійне проведення навчальних занять у різних формах (лекційних, практичних, лабораторних, залікових). Водночас студенти-практиканти повинні відвідати встановлену кількість занять своїх колег-однокурсників, які ті також проводять у рамках проходження педагогічної практики, після чого провести їх аналіз, взяти участь в обговоренні і скласти відповідні рецензії. Подальшими кроками є підготовка звітної документації про проходження практики, насамперед підготовка і захист індивідуальних звітів, а також складення диференційованого заліку, якщо це передбачено навчальною програмою практики. Завершується педагогічна практика аналізом її результатів спільно з керівником на спеціальному підсумковому методичному занятті [3, с. 154; 11].

Як правило, на студента-практиканта при виконанні вказаного алгоритму покладається обов'язок виконання певних щоденних дій: кожного робочого дня перебувати на місці проходження практики відповідно до її затвердженого календарного графіку, виконувати заплановані на цей день дії, вказані в наведеному алгоритмі, надавати керівникові щоденник практики з описом проведеної напередодні роботи, її аналізом і відповідними пропозиціями. Так виглядає проходження педагогічної практики з формального боку, але, крім цього, необхідно мати на увазі цілеспрямовану роботу студента-практиканта щодо прогресивного особистісно-професійного розвитку, яка може відображатися, наприклад, в оперативних змінах у ставленні до навчальних завдань чи студентів-підопічних, у поведінці під час проведення занять тощо [4, с. 96].

З методичної точки зору під час педагогічної практики можуть застосовуватися різні методи навчання, наприклад: пояснювально-ілюстративний (використовується на лекціях і допомагає студентам активізувати репродуктивне мислення), репродуктивний (використовується на практичних заняттях і забезпечує навчання на основі певної моделі педагогічної роботи), пошуковий (використовується на практичних заняттях, ґрунтується на продуктивному характері мислення студентів і стимулює їх до креативного вирішення навчальних та оздоровчих завдань), проблемний (може використовуватися на заняттях у різних формах і полягає в постановці проблемних завдань та стимулюванні студентів-підопічних до їх розв'язання на основі аналізу та

порівняння різних варіантів вирішення). При застосуванні цих чи інших методів практикантам рекомендується завжди дотримуватися у своїй педагогічній роботі особистісно-орієнтованого підходу, який не тільки дозволяє краще пізнати студентів, котрі відвідують заняття з фізичної культури, а й забезпечує ефективну комунікацію з ними та сприятливий психологічний клімат на заняттях [3, с. 154].

Говорячи про методичне забезпечення занять під час практики, не можна оминати увагою важливість використання цифрових технологій, насамперед різних онлайн-ресурсів. Наприклад, Screencast-O-Matic – інструмент запису відео з монітору та його подальшого редагування та збереження у хмарному сховищі – може бути корисним для відеоаналітики з метою самоаналізу занять і вдосконалення своїх педагогічних навичок. За його допомогою студенти-практиканти можуть, крім іншого, виявляти та виправляти власні помилки, обмінюватися досвідом з викладачами чи своїми колегами-однокурсниками. Веб-сервіс Evernote зручно використовувати для збереження матеріалів, необхідних для складання планів-конспектів занять та підготовки до їх проведення. Можливість синхронізувати ці матеріали між різними пристроями забезпечує доступ до них у будь-якому місці і в будь-який час, що підвищує мобільність у процесі виконання завдань практики. Хмарна програма Trello від Fog Creek Software може допомогти практикантам не тільки у плануванні педагогічної роботи, а й у відстеженні різних заходів і кроків на шляху проходження практики [1, с. 7–8].

Головними документами обліково-звітної документації педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в ЗВО є щоденник і звіт. У щоденнику відображається регулярна практична робота студента в повному обсязі за всіма розділами, зокрема, фіксуються поставлені і виконані завдання, фізичний і психологічний стан студентів-підопічних, результати спостережень практиканта за перебігом навчально-виховного процесу. Сумлінне ведення щоденника практики, крім іншого, виховує в ньому звичку до самоаналізу та саморефлексії [4, с. 95]. В індивідуальному звіті про практику наводяться коротка характеристика бази практики, відомості про загальний зміст педагогічної діяльності у процесі її проходження, про успішність виконання запланованих завдань, а також висновки та рекомендації з результатами самоаналізу сформованих професійних умінь і навичок. Слід зазначити,

що, крім звіту, результати проведеної практикантом педагогічної роботи можуть бути представлені на методичних семінарах, підсумкових конференціях з питань проходження практики або щорічних студентських наукових конференціях [4, с. 94].

Звіт про практику допускається до захисту, а його автор – до складання диференційованого заліку, якщо цей звіт відображає виконання студентом усіх практичних завдань, оформлений згідно з усіма вимогами, своєчасно затверджений науковим керівником і зданий на кафедру ЗВО, де навчається студент-практикант. Диференційований залік використовується як інструмент підсумкового модульного контролю і зараховується на основі рейтингової оцінки успішності в балах за декількома параметрами. Першим із них є зміст та якість оформлення індивідуального звіту про педагогічну практику. За рішенням кафедри, де навчається студент-практикант, можуть оцінюватися також зміст та якість оформлення інших документів, наприклад, індивідуального плану роботи студента, щоденника практики, планів-конспектів окремих занять, сценаріїв проведення спортивних заходів, характеристики студентської групи. Другий параметр – якість усної доповіді студента про виконання плану практики. У понятті такої «якості», крім безпосереднього змісту доповіді, враховується вміння полемізувати та захищати представлені у звіті положення, усно відповідати на поставлені питання. Третій параметр, на основі якого здійснюється оцінювання, включає в себе дані викладачів базової кафедри та відгук керівника практикою, в якому останній дає стислу характеристику та оцінку практичної роботи свого студента. Крім цих параметрів, при оцінюванні враховуються рівень оволодіння студентом педагогічними навичками, успішність виконання практичних завдань (насамперед самостійного проведення навчальних занять у різних формах), ставлення до студентів, дисциплінованість, прояви творчої ініціативи (зокрема, здатність до самостійного пошуку нетрадиційних підходів до навчання, вміння мотивувати студентів-підопічних до самостійної роботи і розвитку їхніх творчих здібностей) [1, с. 4–5].

Умови воєнного стану, в яких через російську агресію вже п'ятий рік живе Україна, внесли значні корективи у проходження педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в багатьох ЗВО. Повноцінне проходження всіх кроків окресленого вище алгоритму за таких

умов стає неможливим, як і використання традиційних методів навчання. Маються на увазі передусім проведення в рамках практики занять та інших заходів в очному форматі, виконання всіх завдань відповідно до програми практики, щоденна безпосередня взаємодія практикантів зі студентами базового ЗВО та його викладачами. Звичайно, тільки такий формат дозволяє повністю зануритися в освітній процес і здобути практичний досвід педагогічної роботи в реальних умовах навчального середовища ЗВО. Але пов'язані з воєнними діями обставини змусили впроваджувати в окремих закладах асинхронний дистанційний режим проходження педагогічної практики, за якого взаємодія між практикантами, студентами, котрі навчаються, і викладачами відбувається з вимушеною затримкою в часі за допомогою зручних для кожного конкретного випадку цифрових інструментів (інтерактивних освітніх платформ, форумів, соціальних мереж, електронної пошти та інших). Відповідно, студенти-практиканти виконують завдання педагогічної практики, не перебуваючи особисто на її базі, натомість активно використовуючи сучасні цифрові технології. Серед останніх можуть бути використані популярна хмарна платформа для відеоконференцій та онлайн-зустрічей Zoom або розроблений Google для шкіл веб-сервіс Google Classroom, який спрощує обмін файлами між суб'єктами практики. Ці та інші інструменти дозволяють не лише дистанційно проводити заняття, а й обмінюватися досвідом із колегами-однокурсниками, брати консультації в керівника, обговорювати різні аспекти практичної роботи тощо [1, с. 5–8].

Підсумовуючи сказане, варто виділити найвагоміші чинники, від яких залежить ефективність проходження студентами педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в ЗВО. До них слід віднести адекватну структуру мотивації практиканта з оптимальним балансом домінуючих внутрішніх і зовнішніх мотивів, належний рівень сформованих у практиканта фахових компетентностей, якість навчально-методичного забезпечення практики фаховою кафедрою, наявність допомоги наукового керівника, а також викладачів ЗВО щодо успішної адаптації до практичної педагогічної діяльності в конкретних умовах, вміння практиканта оперативно реагувати на нестандартні навчальні ситуації, дотримуватися робочої дисципліни, підтримувати зі студентами, котрі навчаються, відносин, що ґрунтуються на засадах взаємної поваги й довіри, наявність

системних аналізу та самоаналізу, контролю й самоконтролю, оцінки різних аспектів проходження педагогічної практики, використання творчих підходів до вирішення педагогічних завдань [3, с. 154; 4, с. 96].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Згідно з результатами проведеного дослідження, педагогічна практика з фізичного виховання і спорту в ЗВО є важливим етапом підготовки фахівців фізкультурно-спортивної галузі. Вона полягає в самостійному виконанні майбутніми викладачами фізичного виховання повноцінної професійної навчально-виховної роботи зі студентами, сприяючи поєднанню набутих раніше теоретичних знань із практичною педагогічною діяльністю в ролі викладача фізичного виховання. В якості бази педагогічної практики можуть виступати ЗВО різних форм власності та відомчого підпорядкування. Така практика одночасно виконує адаптаційну, освітню, виховну, діагностичну та комунікативну функції. В її процесі студенти-практиканти оволодівають різноманітними методами, формами, засобами, технологіями навчання, набувають навичок прийняття ефективних педагогічних рішень, організації ефективної фізкультурної, оздоровчої, спортивної роботи студентських колективів. Успішність педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в ЗВО залежить насамперед від структури мотивації практиканта і рівня його різних фахових компетентностей.

Перед проходженням практики студенти ознайомлюються з навчально-методичною та науковою роботою базової кафедри та особливостями студентів груп, де будуть проводитися навчальні заняття. Основу змістового насичення практичної роботи становлять належна документація, відвідування занять, які проводять викладачі кафедри, самостійне проведення навчальних занять у різних формах, відвідування занять своїх колег-однокурсників, підготовка і захист індивідуальних звітів, а також складення диференційованого заліку. У процесі такої роботи застосовуються, зокрема, пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, пошуковий, проблемний методи навчання з використанням особистісно-орієнтованого підходу.

Результати дослідження засвідчили, що умови воєнного стану вносять значні корективи у проходження педагогічної практики з фізичного виховання і спорту в багатьох українських ЗВО. За таких умов набув поширення асинхронний дистанційний режим проходження

педагогічної практики, який не може забезпечити повного занурення практиканта в освітній процес і здобути практичний досвід педагогічної роботи в реальних умовах навчального середовища ЗВО.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з виявленням можливих засобів максимально ефективної організації педагогічної практики в умовах дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кібак Д. В. Педагогічна практика як ключовий етап підготовки майбутніх вчителів. *Академічні візії*. 2025. Вип. 41. С. 1–11. DOI: 10.5281/zenodo.15204232.
2. Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В. Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи: науково-аналітична доповідь. За наук. ред. Н. Г. Ничкало. Київ-Чернівці: Букрек, 2023. 80 с.
3. Митчик О. П., Кліш І. С., Денисенко Н. Г., Дишко О. Л., Мороз М. С., Тарасюк В. Й. Особливості проходження переддипломної практики з фізичного виховання у закладах загальної середньої освіти. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15: *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2025. Вип. 7 (194). С. 152–155. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.07(194).30.
4. Митчик О. П., Кліш І. С., Денисенко Н. Г., Пуш О. А. Педагогічна практика у підготовці майбутнього вчителя фізичної культури. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15: *Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2025. Вип. 4 (190). С. 94–97. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.04(190).19.
5. Педагогіка фізичної культури: навчально-методичний посібник. Уклад.: С. М. Віцько. Слов'янськ: Донбаський державний педагогічний університет, 2023. 113 с.
6. Прищепов М. М. Педагогічна практика як головна рушійна сила у процесі професійного становлення майбутнього вчителя. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 65. Т. 2. С. 99–106. DOI: 10.32782/2663-6085/2023/65.2.21.
7. Сергійчук О. М., Багно Ю. М. Роль організації та проведення практичної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2020. Т. 167. № 11. С. 156–160. DOI: 10.5281/zenodo.4516616.
8. Сергійчук О. М., Онищенко Н. П., Хмельницька О. С. Організація та проведення практичної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти: навчально-методичний посібник. Переяслав-Хмельницький: Видавництво КСВ, 2019. 220 с.
9. Шуть Б. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту до професійної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: *Педагогіка*. 2026. Т. 1. № 36. С. 306–310. DOI: 10.33842/22195203-2026-36-137-306-310.
10. Шуть Б. І. Підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту як педагогічна проблема. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Шевченка*. 2025. Т. 187 № 31. С. 333–337. DOI: 10.58407/visnik.253154.
11. Ячнюк Ю. Б., Воробйов О. О., Ячнюк І. О., Мединський С. В. Переддипломна та магістерська педагогічна практика студентів факультетів фізичного виховання та спорту: навчально-методичний посібник. Чернівці: Рута, 2006. 144 с.

Бондарчук Н. Я.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Воронецький В. Б.,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спорту і спортивних ігор,

Заслужений тренер України, ветеран російсько-української війни

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Федорішко А. А.,

старший викладач кафедри фізичного виховання

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ ПАУЕРЛІФТИНГОМ НА ПРОЯВИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ВЕТЕРАНІВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

EFFECTS OF POWERLIFTING TRAINING ON POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER SYMPTOMS IN VETERANS OF THE RUSSIAN-UKRAINIAN WAR

У статті досліджено вплив систематичних занять пауерліфтингом на прояви посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у ветеранів російсько-української війни. Актуальність дослідження обумовлена значним поширенням психоемоційних порушень серед ветеранів бойових дій, які проявляються підвищеною тривожністю, депресивними станами, порушеннями сну, емоційною нестабільністю та зниженням якості життя. У сучасних умовах особливого значення набуває пошук ефективних немедикаментозних засобів фізичної та психоемоційної реабілітації, здатних забезпечити комплексне відновлення ветеранів після участі у бойових діях.

Мета дослідження полягала у визначенні впливу занять пауерліфтингом на вираженість симптомів посттравматичного стресового розладу та супутніх психоемоційних показників у ветеранів російсько-української війни. У дослідженні взяли участь 40 ветеранів віком від 25 до 52 років із проявами ПТСР легкого та помірного ступеня. Учасників було розподілено на експериментальну та контрольну групи по 20 осіб у кожній. Ветерани експериментальної групи протягом 12 тижнів брали участь у спеціально розробленій програмі занять пауерліфтингом, тоді як учасники контрольної групи проходили традиційні заходи фізичної реабілітації.

Для оцінювання ефективності програми використовувалися шкала PCL-5 для визначення вираженості симптомів ПТСР, опитувальник DASS-21 для оцінювання рівня депресії, тривожності та стресу, шкала резильєнтності CD-RISC-10, а також індекс якості сну PSQI. Статистична обробка результатів здійснювалася із застосуванням t-критерію Стьюдента та аналізу сили ефекту за показником Cohen's d.

Результати дослідження засвідчили статистично достовірне зниження проявів ПТСР, тривожності, депресивних симптомів та психоемоційного напруження у ветеранів експериментальної групи ($p < 0,05$). Одночасно було встановлено покращення показників психологічної стійкості, якості сну та загального психоемоційного благополуччя. Отримані результати свідчать про високу ефективність занять пауерліфтингом як засобу фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів війни та підтверджують доцільність їх використання у комплексних програмах відновлення учасників бойових дій. Наукова новизна дослідження полягає у встановленні особливостей впливу силових тренувань на симптоматику ПТСР у ветеранів російсько-української війни та обґрунтуванні можливостей використання пауерліфтингу як ефективного інструменту психофізичної реабілітації.

Ключові слова: пауерліфтинг, ветерани війни, посттравматичний стресовий розлад, ПТСР, фізкультурно-спортивна реабілітація, силові тренування, психоемоційний стан, резильєнтність, якість сну, психологічне благополуччя.

The article investigates the impact of systematic powerlifting training on manifestations of Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) in veterans of the Russian-Ukrainian war. The relevance of the study is обусловед by the high prevalence of psycho-emotional disorders among combat veterans, including increased anxiety, depressive symptoms, sleep disturbances, emotional instability, and reduced quality of life. Under current conditions, the search for effective non-pharmacological approaches to physical and psychological rehabilitation has become particularly important, as they can provide comprehensive recovery for veterans after participation in combat operations.

The purpose of the study was to determine the effect of powerlifting training on the severity of PTSD symptoms and related psycho-emotional indicators in veterans of the Russian-Ukrainian war. The study involved 40 veterans aged 25–52 years with mild to moderate PTSD manifestations. Participants were divided into an experimental group and a control group, each consisting of 20 individuals. Veterans in the experimental group participated in a specially designed 12-week powerlifting training program, while participants in the control group underwent traditional physical rehabilitation activities.

To evaluate the effectiveness of the program, the PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) was used to assess PTSD symptom severity, the Depression Anxiety Stress Scales (DASS-21) were applied to evaluate levels of depression, anxiety, and stress, the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10) was used to assess psychological resilience, and the Pittsburgh Sleep Quality Index (PSQI) was employed to determine sleep quality. Statistical analysis of the obtained data was performed using Student's t-test and Cohen's d effect size analysis.

The results demonstrated a statistically significant reduction in PTSD symptoms, anxiety, depressive manifestations, and psycho-emotional tension among veterans in the experimental group ($p < 0.05$). At the same time, improvements were observed in psychological resilience, sleep quality, and overall psychological well-being. The findings indicate the high effectiveness of powerlifting as a means of physical and sports rehabilitation for war veterans and confirm its suitability for inclusion in comprehensive recovery programs for combat participants. The scientific novelty of the study lies in identifying the specific effects of strength training on PTSD symptoms in veterans of the Russian-Ukrainian war and substantiating the potential of powerlifting as an effective tool for psychophysical rehabilitation.

Key words: powerlifting, war veterans, Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), physical and sports rehabilitation, strength training, psycho-emotional state, resilience, sleep quality, psychological well-being, combat veterans.

Постановка проблеми. Повномасштабна російська агресія проти України зумовила суттєве збільшення кількості ветеранів війни, які потребують комплексної медичної, психологічної та фізкультурно-спортивної реабілітації. Однією з найбільш поширених психічних патологій серед учасників бойових дій є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), що характеризується стійкими порушеннями психоемоційного стану, підвищеним рівнем тривожності, депресивними проявами, порушеннями сну, зниженням соціальної активності та погіршенням якості життя [1–3].

У сучасній науковій літературі фізична активність розглядається як ефективний немедикаментозний засіб корекції симптомів ПТСР, підвищення психологічної стійкості та покращення функціонального стану організму ветеранів війни [4–10]. Встановлено, що систематичні фізичні навантаження сприяють нормалізації психоемоційного стану, покращенню якості сну, зменшенню проявів тривожності та депресії, а також підвищенню адаптаційних можливостей організму [5; 6; 8].

Водночас більшість досліджень присвячена впливу аеробних вправ, програм загальної фізичної підготовки або адаптивного спорту, тоді як можливості використання силових тренувань у системі психофізичної реабілітації ветеранів залишаються недостатньо вивченими. Особливий науковий інтерес становить пауерліфтинг, який характеризується високим рівнем індивідуалізації навантажень, можливістю об'єктивного контролю результатів та потенційним

позитивним впливом на психологічну стійкість, самооцінку й соціальну адаптацію ветеранів війни.

Незважаючи на зростання кількості наукових праць, присвячених фізкультурно-спортивній реабілітації учасників бойових дій, питання впливу занять пауерліфтингом на прояви посттравматичного стресового розладу у ветеранів російсько-української війни залишається недостатньо дослідженим. Це обумовлює актуальність проведення досліджень, спрямованих на наукове обґрунтування ефективності застосування пауерліфтингу як засобу комплексної психофізичної реабілітації ветеранів війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема посттравматичного стресового розладу у ветеранів війни є предметом активного міждисциплінарного дослідження в галузі психології, медицини, реабілітології та фізичної культури і спорту. У сучасних наукових працях ПТСР розглядається як складний психофізіологічний стан, що формується внаслідок впливу екстремальних травматичних подій і проявляється повторним переживанням травми, уникненням нагадувань про неї, негативними змінами когнітивно-емоційної сфери, гіперпильністю, порушеннями сну та зниженням соціального функціонування [1–3].

Для кількісної оцінки симптомів ПТСР у міжнародній дослідницькій практиці широко застосовується шкала PCL-5, психометричні властивості якої обґрунтовано у працях С. Blevins та співавторів [1]. Валідність цієї методики саме для вибірок ветеранів підтверджено М. Bovin та

співавторами, що робить її доцільною для використання в дослідженнях, спрямованих на оцінювання ефективності реабілітаційних програм для учасників бойових дій [2]. Клінічні аспекти діагностики ПТСР у військових ветеранів додатково розкрито у роботах F. Weathers та співавторів, присвячених використанню CAPS-5 [3].

Останніми роками фізична активність дедалі частіше розглядається як ефективний немедикаментозний засіб зменшення проявів ПТСР. У систематичних оглядах і метааналізах доведено, що регулярні фізичні вправи сприяють зниженню вираженості симптомів ПТСР, тривожності, депресивних проявів і психоемоційного стресу, а також покращують якість життя ветеранів бойових дій [4–7; 10]. Зазначений вплив пояснюється нормалізацією нейроендокринної регуляції, покращенням сну, підвищенням самооцінки та формуванням відчуття контролю над власним тілом і поведінкою.

Особливий інтерес у контексті досліджуваної проблеми становлять силові тренування. J. Whitworth та J. Ciccolo встановили, що фізичні вправи, зокрема тренування з обтяженнями, можуть бути ефективним засобом зменшення симптомів ПТСР у військових ветеранів [7]. Подальші дослідження цих авторів показали доцільність застосування силових тренувань для зниження тривожності та покращення сну в осіб із позитивним скринінгом на ПТСР [8; 9]. Це створює наукове підґрунтя для вивчення пауерліфтингу як специфічного різновиду силових підготовки в системі психофізичної реабілітації ветеранів.

Важливими супутніми показниками при дослідженні ПТСР є психологічна резильєнтність, якість сну, рівень депресії, тривожності та стресу. Для їх оцінювання у сучасних дослідженнях використовуються валідні психодіагностичні інструменти: CD-RISC для визначення психологічної стійкості [11], PSQI для оцінювання якості сну [12] та DASS-21 для аналізу депресії,

тривожності й стресу [13]. Комплексне використання цих методик дозволяє більш повно охарактеризувати зміни психоемоційного стану ветеранів під впливом реабілітаційних програм.

В українському науковому просторі проблема реабілітації ветеранів російсько-української війни розглядається переважно в контексті фізкультурно-спортивної реабілітації, адаптивного спорту та соціальної інтеграції. Дослідники підкреслюють необхідність комплексного підходу до відновлення ветеранів із поєднанням фізичної, психологічної та соціальної складових [16–20]. Водночас питання застосування саме пауерліфтингу для зменшення симптомів ПТСР, підвищення резильєнтності та покращення якості сну ветеранів війни залишається недостатньо розробленим.

Таким чином, аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що ефективність фізичної активності у зменшенні проявів ПТСР є науково підтвердженою, проте специфічний вплив пауерліфтингу на психоемоційний стан ветеранів російсько-української війни потребує подальшого експериментального обґрунтування. Саме ця наукова прогалина визначила мету і завдання даного дослідження.

Метою дослідження є визначення впливу авторської програми занять пауерліфтингом на вираженість симптомів посттравматичного стресового розладу, рівень тривожності, депресивних проявів, психологічної резильєнтності, якості сну та показників фізичної підготовленості ветеранів російсько-української війни у процесі фізкультурно-спортивної реабілітації.

Виклад основного матеріалу. Перед початком педагогічного експерименту було проведено комплексне психодіагностичне обстеження ветеранів російсько-української війни з метою визначення вихідного рівня проявів посттравматичного стресового розладу, психоемоційного стану, психологічної стійкості та якості сну. Аналіз вихідних показників мав важливе значення для підтвердження однорідності сформованих груп та

Таблиця 1

Вихідні показники психоемоційного стану ветеранів російсько-української війни до початку педагогічного експерименту (M±SD)

Показник	ЕГ (n=20)	КГ (n=20)	t	p
PCL-5, бали	46,8±7,1	45,9±6,8	0,41	>0,05
Тривожність (DASS-21), бали	15,7±3,2	15,2±3,5	0,47	>0,05
Депресія (DASS-21), бали	14,3±3,1	13,9±2,9	0,43	>0,05
Стрес (DASS-21), бали	18,5±3,8	18,0±3,6	0,42	>0,05
Резильєнтність (CD-RISC-10), бали	23,8±4,2	24,1±4,0	0,23	>0,05
Якість сну (PSQI), бали	10,7±2,3	10,5±2,1	0,29	>0,05

забезпечення об'єктивності подальшого оцінювання ефективності авторської програми занять пауерліфтингом.

Представлені в таблиці 1 результати свідчать про відсутність статистично значущих відмінностей між показниками експериментальної та контрольної груп до початку педагогічного експерименту ($p>0,05$), що підтверджує їх однорідність та забезпечує коректність подальшого порівняльного аналізу.

Водночас встановлено підвищені значення показників PCL-5, тривожності, депресії та стресу, які супроводжувалися зниженням рівнем психологічної резильєнтності та незадовільною якістю сну. Отримані дані свідчать про наявність виражених психоемоційних порушень у ветеранів російсько-української війни та підтверджують необхідність пошуку ефективних засобів фізкультурно-спортивної реабілітації, спрямованих на зменшення проявів посттравматичного стресового розладу та покращення психофізичного стану учасників бойових дій [4–7].

Показники порівняльного аналізу посттравматичного стресового розладу в експериментальній та контрольній групах до і після завершення педагогічного експерименту наведено в таблиці 2.

Результати наведені в таблиці 2, свідчать про статистично достовірний позитивний вплив

занять пауерліфтингом на вираженість симптомів посттравматичного стресового розладу у ветеранів російсько-української війни. Після завершення 12-тижневої програми в експериментальній групі показник PCL-5 знизився з $46,8\pm 7,1$ до $31,5\pm 5,8$ бала, що відповідає покращенню на 32,7% ($t=7,42$; $p<0,001$). У контрольній групі спостерігалися лише незначні зміни, які не досягли рівня статистичної значущості ($p>0,05$).

Отримані результати підтверджують ефективність запропонованої програми занять пауерліфтингом як засобу корекції проявів ПТСР та узгоджуються з даними сучасних досліджень щодо позитивного впливу фізичної активності на психоемоційний стан ветеранів бойових дій [4–7]. Встановлена динаміка може бути зумовлена комплексним впливом силових тренувань на психофізіологічні механізми адаптації, підвищенням рівня психологічної стійкості та покращенням якості сну, що створює передумови для ефективної психофізичної реабілітації ветеранів війни.

Дані змін основних психоемоційних показників ветеранів російсько-української війни під впливом авторської програми занять пауерліфтингом наведено в таблиці 3.

Аналіз результатів, наведених у таблиці 3, засвідчив статистично достовірний позитивний

Таблиця 2

Динаміка показників посттравматичного стресового розладу у ветеранів російсько-української війни під впливом занять пауерліфтингом (PCL-5, бали)

Група	До експерименту	Після експерименту	Δ , %	t	p
ЕГ (n=20)	$46,8\pm 7,1$	$31,5\pm 5,8$	-32,7	7,42	$<0,001$
КГ (n=20)	$45,9\pm 6,8$	$42,8\pm 6,3$	-6,8	1,64	$>0,05$

Примітка: PCL-5 – PTSD Checklist for DSM-5; Δ – відносна зміна показника; t – критерій Стюдента; p – рівень статистичної значущості.

Таблиця 3

Динаміка показників психоемоційного стану ветеранів російсько-української війни під впливом занять пауерліфтингом (M $\pm$ SD)

Показник	Група	До експерименту	Після експерименту	Δ , %	t	p
Тривожність (DASS-21), бали	ЕГ	$15,7\pm 3,3$	$10,1\pm 2,4$	-35,7	6,48	$<0,001$
	КГ	$15,2\pm 3,5$	$13,9\pm 3,2$	-8,6	1,37	$>0,05$
Депресія (DASS-21), бали	ЕГ	$14,3\pm 3,1$	$9,8\pm 2,3$	-31,5	5,92	$<0,001$
	КГ	$13,9\pm 2,9$	$12,8\pm 2,7$	-7,9	1,21	$>0,05$
Стрес (DASS-21), бали	ЕГ	$18,5\pm 3,8$	$12,4\pm 2,9$	-33,0	6,17	$<0,001$
	КГ	$18,0\pm 3,6$	$16,8\pm 3,4$	-6,7	1,15	$>0,05$
Резильєнтність (CD-RISC-10), бали	ЕГ	$23,8\pm 4,2$	$32,9\pm 4,7$	+38,2	6,84	$<0,001$
	КГ	$24,1\pm 4,0$	$25,6\pm 4,3$	+6,2	1,29	$>0,05$
Якість сну (PSQI), бали	ЕГ	$10,7\pm 2,3$	$6,4\pm 1,8$	-40,2	7,13	$<0,001$
	КГ	$10,5\pm 2,1$	$9,7\pm 2,0$	-7,6	1,11	$>0,05$

вплив занять пауерліфтингом на психоемоційний стан ветеранів російсько-української війни. В експериментальній групі після завершення 12-тижневої програми спостерігалось зниження рівня тривожності на 35,7%, депресії – на 31,5%, стресу – на 33,0% та покращення показників психологічної резильєнтності на 38,2% і якості сну на 40,2% ($p<0,001$).

Найбільш виражені зміни були встановлені за показниками якості сну та психологічної стійкості, що може свідчити про важливу роль силових тренувань у відновленні адаптаційних механізмів організму та нормалізації психоемоційного стану ветеранів війни. Отримані результати узгоджуються з даними сучасних досліджень щодо позитивного впливу фізичної активності на прояви ПТСР, тривожності та депресивних розладів [4–7]. Водночас відсутність статистично значущих змін у контрольній групі підтверджує ефективність запропонованої програми занять пауерліфтингом як засобу комплексної психофізичної реабілітації ветеранів російсько-української війни.

З метою визначення ефективності авторської програми занять пауерліфтингом було проведено порівняльний аналіз змін основних показників силових підготовленості ветеранів російсько-української війни до та після завершення педагогічного експерименту.

Результати дослідження динаміки показників фізичної підготовленості ветеранів війни наведено в таблиці 4.

Отримані результати, представлені у таблиці 4, засвідчили статистично достовірне покращення показників фізичної підготовленості ветеранів російсько-української війни під впливом авторської програми занять пауерліфтингом. В експериментальній групі встановлено зростання результатів у жимі лежачи на

18,5%, присіданні зі штангою – на 18,3%, становій тязі – на 19,5% та суми триборства – на 18,9% ($p<0,001$), тоді як у контрольній групі зміни були незначними та статистично недостовірними ($p>0,05$).

Представлені результати свідчать про високу ефективність силових тренувань у підвищенні функціональних можливостей організму ветеранів війни та підтверджують доцільність використання пауерліфтингу як складової комплексної фізкультурно-спортивної реабілітації. Позитивна динаміка силових показників може розглядатися як один із чинників підвищення самооцінки, відновлення впевненості у власних можливостях та покращення психоемоційного стану ветеранів, що узгоджується з сучасними науковими даними щодо взаємозв'язку фізичної підготовленості та психічного здоров'я [5–7].

З метою визначення взаємозв'язків між показниками психоемоційного стану та рівнем фізичної підготовленості ветеранів війни було проведено кореляційний аналіз, результати якого наведено в таблиці 5.

Результати кореляційного дослідження, наведених у таблиці 5, дозволили встановити статистично значущі взаємозв'язки між показниками психоемоційного стану та рівнем фізичної підготовленості ветеранів російсько-української війни. Виявлено сильний обернений кореляційний зв'язок між вираженістю симптомів посттравматичного стресового розладу та психологічною резильєнтністю ($r=-0,71$; $p<0,05$), а також між показниками ПТСР і сумою триборства ($r=-0,68$; $p<0,05$). Водночас встановлено прямий зв'язок між проявами ПТСР та порушеннями якості сну ($r=0,76$; $p<0,05$).

Крім того, зафіксовано позитивний взаємозв'язок між рівнем силових підготовленості та психологічною резильєнтністю ($r=0,73$; $p<0,05$),

Таблиця 4

Динаміка показників фізичної підготовленості ветеранів російсько-української війни під впливом занять пауерліфтингом (M±SD)

Показник	Група	До експерименту	Після експерименту	Δ, %	t	p
Присідання зі штангою, кг	ЕГ	105,3±15,8	124,6±16,2	+18,3	5,27	<0,001
	КГ	104,8±16,1	108,1±15,9	+3,1	1,19	>0,05
Жим лежачи, кг	ЕГ	82,5±12,4	97,8±13,1	+18,5	4,82	<0,001
	КГ	81,7±11,9	84,2±12,0	+3,1	1,12	>0,05
Станова тяга, кг	ЕГ	122,4±17,6	146,3±18,1	+19,5	5,74	<0,001
	КГ	121,7±17,2	125,6±17,4	+3,2	1,24	>0,05
Сума триборства, кг	ЕГ	310,2±38,4	368,7±41,3	+18,9	5,96	<0,001
	КГ	308,2±37,8	317,9±38,2	+3,1	1,21	>0,05

Таблиця 5

Кореляційні взаємозв'язки між показниками психоемоційного стану та фізичної підготовленості ветеранів російсько-української війни після завершення педагогічного експерименту (r)

Показник	PCL-5	Резильєнтність	Якість сну	Сума триборства
PCL-5	1,00	-0,71*	0,76*	-0,68*
Резильєнтність	-0,71*	1,00	-0,64*	0,73*
Якість сну	-0,76*	-0,64*	1,00	-0,66*
Сума триборства	-0,68*	-0,73*	-0,66*	1,00

Примітка: * – статистично значущий кореляційний зв'язок при $p < 0,05$

що свідчить про комплексний характер впливу занять пауерліфтингом на процес психофізичної адаптації ветеранів війни. Отримані результати підтверджують висунуту гіпотезу дослідження та дозволяють розглядати покращення фізичної підготовленості як один із чинників зниження проявів посттравматичного стресового розладу, підвищення психологічної стійкості та покращення якості сну.

Встановлені закономірності розширюють сучасні наукові уявлення про можливості використання силових видів спорту в системі фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів російсько-української війни та підтверджують перспективність застосування пауерліфтингу як ефективного засобу комплексного відновлення психічного і фізичного здоров'я учасників бойових дій.

Висновки. Результати проведеного дослідження засвідчили, що систематичні заняття пауерліфтингом є ефективним засобом фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів російсько-української війни з проявами посттравматичного стресового розладу. Встановлено статистично достовірне зниження вираженості симптомів ПТСР, тривожності, депресії та психоемоційного стресу, а також покращення показників психологічної резильєнтності, якості сну та фізичної підготовленості ветеранів ($p < 0,05$). Найбільш виражені позитивні зміни відзначено за показниками якості сну, психологічної стійкості

та рівня тривожності, що свідчить про комплексний психофізіологічний ефект запропонованої програми занять пауерліфтингом.

Наукову новизну дослідження становить встановлення статистично значущих взаємозв'язків між рівнем силової підготовленості, психологічною резильєнтністю, якістю сну та вираженістю симптомів посттравматичного стресового розладу у ветеранів війни. Отримані результати розширюють сучасні уявлення про можливості використання силових видів спорту в системі фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів російсько-української війни та обґрунтовують доцільність впровадження програм пауерліфтингу як складової комплексного відновлення психічного та фізичного здоров'я учасників бойових дій.

Перспективи подальших досліджень. Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з поглибленим вивченням довгострокового впливу занять пауерліфтингом на перебіг посттравматичного стресового розладу у ветеранів російсько-української війни.

Перспективним напрямом є вивчення впливу занять пауерліфтингом на когнітивні функції, соціальну адаптацію, якість життя, професійну реінтеграцію та рівень життєстійкості ветеранів війни. Подальших досліджень потребує розроблення та впровадження програм адаптивного пауерліфтингу для ветеранів війни з ампутаціями, пораненнями опорно-рухового апарату та іншими наслідками бойових травм.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Blevins C. A., Weathers F. W., Davis M. T., Witte T. K., Domino J. L. The Posttraumatic Stress Disorder Checklist for DSM-5 (PCL-5): Development and Initial Psychometric Evaluation. *Journal of Traumatic Stress*. 2015. Vol. 28, № 6. P. 489–498. DOI: <https://doi.org/10.1002/jts.22059>.
2. Bovin M. J., Marx B. P., Weathers F. W. et al. Psychometric Properties of the PTSD Checklist for DSM-5 (PCL-5) in Veterans. *Psychological Assessment*. 2016. Vol. 28, № 11. P. 1379–1391. DOI: <https://doi.org/10.1037/pas0000254>.
3. Weathers F. W., Bovin M. J., Lee D. J. et al. The Clinician-Administered PTSD Scale for DSM-5 (CAPS-5): Development and Initial Psychometric Evaluation in Military Veterans. *Psychological Assessment*. 2018. Vol. 30, № 3. P. 383–395. DOI: <https://doi.org/10.1037/pas0000486>.
4. Rosenbaum S., Vancampfort D., Steel Z., Newby J., Ward P. B., Stubbs B. Physical Activity in the Treatment of Post-Traumatic Stress Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychiatry Research*. 2015. Vol. 230, № 2. P. 130–136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.10.017>.

5. Hegberg N. J., Hayes J. P., Hayes S. M. Exercise Intervention in PTSD: A Narrative Review and Rationale for Implementation. *Frontiers in Psychiatry*. 2019. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00133>.
6. Whitworth J. W., Ciccolo J. T. Exercise and Post-Traumatic Stress Disorder in Military Veterans: A Systematic Review. *Military Medicine*. 2016. Vol. 181, № 9. P. 953–960. DOI: <https://doi.org/10.7205/MILMED-D-15-00488>.
7. Whitworth J. W., Nosrat S., SantaBarbara N. J., Ciccolo J. T. High-Intensity Resistance Training Improves Sleep Quality and Anxiety in Individuals Who Screen Positive for PTSD. *Mental Health and Physical Activity*. 2019. Vol. 16. P. 43–49. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2019.04.001>.
8. Connor K. M., Davidson J. R. T. Development of a New Resilience Scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*. 2003. Vol. 18, № 2. P. 76–82. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.10113>.
9. Buysse D. J., Reynolds C. F., Monk T. H., Berman S. R., Kupfer D. J. The Pittsburgh Sleep Quality Index. *Psychiatry Research*. 1989. Vol. 28, № 2. P. 193–213. DOI: [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(89\)90047-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(89)90047-4).
10. Клос Л. Є., Блавт О. З., Ковальчук О. М. Реалізація комплексної реабілітації ветеранів російсько-української війни з інвалідністю в закладах вищої освіти. *Rehabilitation & Recreation*. 2024. № 18. С. 12–22. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2024.18.3.1>.
11. Крушинська Н. В., Когут І. О. Вплив фізкультурно-спортивної реабілітації на рівень фізичної підготовленості учасників бойових дій. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2023. № 2. С. 25–33. DOI: <https://doi.org/10.15391/snsv.2023-2.003>.
12. Кожокар М. В. Invictus Games як засіб фізичної та психосоціальної реабілітації ветеранів війни. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2025. № 15. С. 102–109. DOI: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).1](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).1)

Воронецький В. Б., Федорішко А. А.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 20.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 12.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Дарійчук С. В.,*кандидат педагогічних наук, доцент**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

ГУМАНІТАРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РУХОВОЇ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СОЦІОПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЛОБАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ RIGHT TO PLAY

TO PLAY (2024–2026) HUMANITARIAN POTENTIAL OF PHYSICAL AND PLAY-BASED ACTIVITY: SOCIO-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE RIGHT TO PLAY GLOBAL STRATEGY (2024–2026)

У статті здійснено соціопедагогічний аналіз Глобального стратегічного плану міжнародної некомерційної організації Right To Play на 2024–2026 рр. Метою дослідження є обґрунтування гуманітарного потенціалу рухової та ігрової діяльності як концептуального інструменту психосоціальної компенсації, подолання травми й системної трансформації неформальної освіти в умовах сучасних глобальних криз (збройні конфлікти, освітня депривація, погіршення ментального здоров'я молоді). Доведено, що в умовах деструкції класичних освітніх систем спортивно-ігрова діяльність втрачає суто рекреаційний статус, трансформуючись у базову соціопедагогічну технологію розвитку життєстійкості, зняття тривожності та формування соціально-емоційних навичок. Визначено три фундаментальні принципи діяльності організації: суб'єктність молоді, локалізація та контекстуалізація (спіральна опора на досвід місцевих громад), а також доказова педагогіка (використання емпіричних даних для реформування макросистем). З'ясовано, що методологічним ядром Стратегії є екологічна модель «Теорії змін», побудована за принципом концентричних систем У. Бронфенбреннера. Вона забезпечує каскадну екстраполяцію позитивних результатів з мікрорівня дитини (зростання самооцінки, розвиток емпатії, позитивні взаємини) через мезодизайн (підвищення кваліфікації вчителів і фасилітаторів, залучення батьків) на макросистемний рівень (міжсекторальне партнерство з урядами та донорами). Сформовано чотири провідні програмні напрями (дошкільний догляд та освіта, якісна початкова освіта, гендерна рівність, психосоціальна підтримка), які утворюють цілісну операційну матрицю розбудови безпечних інклюзивних просторів.

Ключові слова: Right To Play, рухова діяльність, ігрові методики, Теорія змін, психосоціальна підтримка, життєстійкість, соціопедагогічна адаптація, неформальна освіта, безпечні простори.

The article presents a socio-pedagogical analysis of the Global Strategic Plan of the international non-profit organization Right To Play for 2024–2026. The study aims to substantiate the humanitarian potential of physical activity and play-based learning as a conceptual tool for psychosocial compensation, trauma recovery, and systemic transformation of non-formal education amidst contemporary global crises (armed conflicts, educational loss, and deteriorating youth mental health). It is proven that under conditions of classic educational system disruption, sports and play activities lose their purely recreational status, transforming into a fundamental socio-pedagogical technology for developing resilience, alleviating anxiety, and fostering social-emotional skills. Three foundational principles of the organization's approach are identified: Youth Agency, localization and contextualization (reliance on local community experience and traditions), and evidence-based pedagogy (utilizing empirical data to reform macrosystems). The findings reveal that the methodological core of the Strategy is the ecological «Theory of Change» model, structured according to U. Bronfenbrenner's concentric systems approach. This model enables the cascaded extrapolation of positive outcomes from the child's micro-level (self-esteem growth, empathy, positive relationships) through meso-design (capacity building of teachers/facilitators, parental engagement) to the macro-systemic level (intersectoral partnerships with governments and donors). Four core program areas (early childhood care and education, quality primary education, gender equality, and psychosocial support) form an operational matrix for creating inclusive, Safe Spaces.

Key words: Right To Play, physical activity, play-based methods, Theory of Change, psychosocial support, resilience, socio-pedagogical adaptation, non-formal education, Safe Spaces.

Постановка проблеми. Сучасний глобальний контекст характеризується каскадним накопиченням системних криз – збройних конфліктів, вимушеного переміщення населення, соціоекономічної нестабільності та поглиблення освітніх утрат. За цих умов критично трансформується роль рухової діяльності: фізична активність перестає сприйматися суто як засіб

фізичного розвитку чи рекреації, набуваючи статусу базової соціопедагогічної та психосоціальної технології.

У сучасній науковій парадигмі спортивно-ігрові практики й цілеспрямована фізична активність виступають універсальним інструментом компенсації психічних травм, подолання тривожності, розвитку життєстійкості та соціалізації дітей і молоді, які перебувають у вразливих обставинах [2, с. 148–153; 6].

Особливого значення в цьому контексті набувають соціальні проекти у сфері фізичної культури і спорту, що реалізуються міжнародними та національними інституціями. Вони демонструють перехід від ізольованих секційних занять до розбудови безпечних інклюзивних просторів, де рухова активність поєднується з формуванням соціально-емоційних навичок, егалітарних цінностей та гендерної рівності.

Водночас існує гостра потреба в концептуалізації та аналізі досвіду провідних міжнародних гуманітарних платформ (зокрема, організації Right To Play), чий стратегічний ініціативи переводять застосування спорту й гри з площини спонтанних інтервенцій на рівень доказової педагогіки, локалізації експертизи та системних інституційних реформ. Осмислення потенціалу спортивно-орієнтованих соціальних проектів та їхнього зв'язку з макросистемами освіти й охорони здоров'я визначає високу теоретичну та практичну значущість обраного напрямку дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема використання рухової активності, спорту та ігрових методик як інструменту гуманітарного реагування, психосоціальної підтримки та розбудови життєстійкості перебуває у центрі уваги сучасного міжнародного та вітчизняного наукового дискурсу.

У міжнародній науковій парадигмі концептуалізація спорту як інструменту розвитку та миру (Sport for Development and Peace – SDP) ґрунтується на фундаментальних працях Ф. Коетера-Олсена та К. Гульденпенніга [5; 7], а також у працях Ф. Шуленкорфа, А. Шеррі та Р. Адама, які довели, що цілеспрямовано організовані спортивні та ігрові програми у вразливих громадах сприяють згуртованості населення, подоланню соціальної ексклюзії та зниженню рівня агресії [10, с. 118–128; 11, с. 22–39].

Аналіз публікацій, що системно досліджують міжнародний досвід організації Right To Play дозволяє виокремити два ключові вектори

осмислення спортивно-ігрової діяльності: соціополітологічний (інституційний) та соціопедагогічний (компенсаторний). У дослідженні «Фізична активність і спорт як інструмент м'якої сили та соціальної інженерії (досвід організації «Right To Play»)» розкрито роль фізичної активності та спорту як інструменту «м'якої сили» (soft power) та соціальної інженерії. Автори доводять, що практичний досвід Right To Play виходить далеко за межі традиційного фізичного виховання, трансформуючись у технологію соціального конструювання. Спорт і гра виступають універсальною каналізацією соціальної напруги, інструментом емансипації вразливих груп населення та засобом встановлення міжкультурного діалогу у громадах, що зазнали дестабілізації. Соціальна інженерія через спорт дозволяє формувати егалітарні цінності та ненасильницьку поведінку на рівні локальних спільнот [1, с. 517–525].

Праця О. Цибанюк та С. Дарійчука сфокусована на педагогічному потенціалі ігрової та спортивної діяльності в контексті подолання освітніх і гуманітарних розривів. Автори детально аналізують міжнародні практики Right To Play як засіб нівелювання освітніх втрат, спричинених кризовими явищами [3].

Доведено, що впровадження діяльнісного та ігрового навчання дозволяє відновити когнітивну готовність дітей до засвоєння навчального матеріалу, виступає інструментом первинної психосоціальної реабілітації та забезпечує компенсаторну функцію в умовах деструкції формальної системи освіти.

Водночас, попри високий інтерес до спортивно-ігрових методик, у вітчизняній соціопедагогічній науці залишається недостатньо вивченим досвід концептуалізації та інституціоналізації цих підходів на рівні макросистемних міжнародних стратегій, зокрема крізь призму «Теорії змін» провідних міжнародних інституцій, таких як Right To Play.

Мета статті полягає у здійсненні соціопедагогічного аналізу глобального стратегічного плану організації Right to Play (2024–2026 pp.) та обґрунтуванні гуманітарного потенціалу рухової й ігрової діяльності як концептуального інструменту психосоціальної компенсації, подолання травми й системної трансформації неформальної освіти в умовах сучасних криз.

Виклад основного матеріалу. Вектор розвитку організації Right To Play на 2024–2026 pp., представлений у Стратегічному плані організації демонструє перехід від локальних тактичних

рішень до глобального інституційного моделювання неформальної освіти в умовах перманентних криз сучасного світу (конфлікти, кліматичні зміни, економічна нестабільність) [8].

Аналіз стратегічних пріоритетів міжнародної некомерційної організації Right To Play дозволяє експлікувати ключові тренди трансформації сучасної парадигми фізичного виховання та ігрової діяльності в контексті гуманітарного реагування й сталого розвитку. Запропонований організацією план виступає дорожньою картою для досягнення глобальної мети – Vision 2030 (допомога мільйонам дітей через гру).

Діяльність організації у трирічному циклі (2024–2026 рр.) базується на синергії трьох фундаментальних принципів (Guiding Principles), які відображають перехід до людиноцентричного та громадоорієнтованого підходів:

- суб'єктність молоді (в оригінальному тексті Youth Agency – С.Д.) – діти та молодь позиціонуються не пасивним об'єктом виховного впливу, допомоги, а як центральним суб'єктом освітнього процесу, співавтором та безпосереднім розробником змісту освітніх проєктів;

- локалізація та контекстуалізація – план декларує опору на автентичний досвід і потреби місцевих громад. Це корелює з принципом збереження культурної ідентичності через залучення локальних ігрових традицій;

- доказова педагогіка – пріоритет збору емпіричних доказів впливу гри орієнтований на трансформацію макросистем та державну політику, що виводить ігрові методики з площини чистої рекреації на рівень визнаних освітніх стандартів.

Окрім аналітичної та фіксувальної ролі, звіт виконує важливу комунікативну функцію – виступає інструментом візуалізації та максимально простої, доступної й зрозумілої презентації складних даних для широкого кола стейкхолдерів. Слайд чітко фіксує три наріжні камені, на яких базується ціннісна позиція організації:

- дитиноцентризм – «ми ставимо дітей та молодь у центр уваги»;

- інституційна сталість (досвід результативної роботи з 2000 р.) – «ми використовуємо ігрові підходи для покращення життєвих результатів дітей та молоді; вибудували міцні партнерські відносини та завоювали високу довіру з боку громад»;

- використання гри як інструменту всебічного розвитку особистості – «гра – це навчання, це універсальна мова. Ми маємо досвід впровадження адаптивних підходів на основі гри, які довели свій вплив» [9].

Масштаб охоплення проєкту вимірюється мільйонами дітей і молоді, охоплюючи як країни Глобального Півдня (Африка, Азія, Близький Схід), так і специфічні соціокультурні контексти, зокрема корінні громади Канади.

Аналіз географічної та соціокультурної топографії програм Right To Play (згідно зі Стратегічним планом на 2024–2026 рр.) свідчить про чітке спрямування ігрових методик на подолання трьох системних викликів: освітньої нерівності, гендерної та соціальної ексклюзії, а також наслідків збройних конфліктів і вимушеного переміщення. Так, аналіз стратегічних документів дозволяє

Де ми реалізуємо програми / Where We Implement Programs

Ми працюємо в регіонах із високим рівнем освітньої нерівності / We work in areas where educational inequalities are prevalent.

Ми працюємо у місцях, де гендерна нерівність та соціальна виключеність (ексклюзія) мають критичний вплив на дітей та молоді / We work in places where gender inequality and social exclusion highly impact children and young people.

Ми підтримуємо дітей та молоді, які постраждали від конфліктів, криз та зміни клімату, включаючи внутрішньо переміщених дітей, а також тих, хто живе в таборах біженців та приймаючих громадах / We support children and young people impacted by conflict, crisis and climate change, including internally displaced children, and those living in refugee and host communities.

Рис. 1. Критерії географічної та соціокультурної детермінації діяльності Right To Play [9]

виокремити три ключові вектори таргетування гуманітарних програм:

- освітня депривація та компенсуюча функція гри. Організація обирає локації з деструкцією системи освіти. Ігрові методики в таких регіонах виконують роль компенсаторного освітнього середовища, яке дозволяє нівелювати розриви в базових навичках (грамотність, когнітивна гнучкість), готуючи дітей до повернення в школу;

- соціальний інжиніринг та інклюзія. Фокус на регіонах із високим рівнем гендерної дискримінації та маргіналізації вказує на те, що спорт використовується як інструмент емансипації та дестигматизації. Ігрові майданчики трансформуються в Safe Spaces (безпечні простори), де руйнуються стереотипи щодо дівчат, дітей з інвалідністю та соціально незахищених верств населення.

Виокремлення категорії внутрішньо переміщених осіб, біженців та приймаючих громад доводить, що основними бенефіціарами є діти із симптомами воєнної чи міграційної травми. У цьому контексті рухові та ігрові практики є інструментом первинної психосоціальної реабілітації, зняття тривожності та формування соціальної згуртованості між біженцями та місцевим населенням.

Аналіз глобального контексту реалізації Стратегічного плану Right To Play на 2024–2026 рр. засвідчує, що сучасна гуманітарна система функціонує в умовах загострення кризи: когнітивної (зростання освітніх втрат на 30%), психосоціальної (масове погіршення ментального здоров'я молоді) та інституційної (затяжні збройні конфлікти й кліматичні катастрофи). За таких умов спортивно-ігрова діяльність перестає бути суто рекреаційним елементом, трансформуючись у базову технологію психосоціальної компенсації, подолання травми та відновлення здатності дітей до сприйняття освітнього матеріалу.

Проміжний моніторинг досягнення Цілей сталого розвитку–2030 засвідчив, що 66% показників у сфері забезпечення прав і добробуту дітей наразі не відповідають накресленим темпам.

5-й слайд презентації Глобального стратегічного плану Right To Play (2024–2026), присвяченого глобальним викликам та загрозам, на які відповідає організація лаконічно визначає це тезою: «На що ми реагуємо / What We Respond To».

Аналіз наведених 6 факторів дозволяє виокремити фундаментальні обґрунтування застосування ігрових методик у системі гуманітарної допомоги: освітні втрати (Learning loss), гендерна

нерівність та соціальне виключення (Gender inequality and social exclusion), погіршення психосоціального благополуччя (Declining psychosocial well-being), країни із підвищеним рівнем соціально-економічної та безпекової вразливості (Fragile country contexts), посилення суб'єктності місцевих громад (Localization), коливання донорського середовища (Fluctuating donor landscape) тощо.

Розглянемо деякі з них. Освітня криза (в оригінальному тексті – освітні втрати С.Д.) – дані про 70% 10-річних дітей в країнах із низьким та середнім рівнем доходу, які не розуміють простий текст підтверджують, що класичні формати шкільної освіти зазнають деструкції. Навчання на основі гри виступає альтернативним, високоінтенсивним інструментом подолання освітніх втрат.

Організація прямо пов'язує погіршення ментального здоров'я з втратою здатності навчатися. Це підкріплює тезу про те, що реабілітація через спорт та гру є початковою передумовою для відновлення освітнього процесу, а не просто дозвіллям.

Соціально-інституційні трансформації – перехід до «локалізації експертизи» повністю пояснює використання каскадної моделі навчання (Refugee Coach2Coach), де головними тренерами та агентами змін стають саме місцеві жителі та біженці (master trainers), що робить проєкти незалежними від зовнішніх донорських коливань [3, с. 151–157].

У контексті нашого дослідження Теорія змін (Theory of Change), представлена Глобальним стратегічним планом Right To Play (2024–2026 рр.) виступає концептуальною методологічною рамкою, яка дозволяє простежити та обґрунтувати причинно-наслідковий зв'язок між впровадженням ігрових методик і досягненням довгострокових системних трансформацій у психосоціальному та освітньому розвитку дітей. Теорія змін організації Right To Play ставить дітей та молодь у свій центр, виокремлює місією покращення їх навчання, благополуччя та соціально-емоційного стану.

Діаграма побудована за принципом екологічної системи Бронфенбреннера (від внутрішнього ядра особистості дитини до глобального системного рівня) [4, с. 723–742]. Модель пропонує відмовитися від вузькопредметного навчання, а інтегрувати в єдиний комплекс навчання, ментальне здоров'я та соціально-емоційний розвиток (ядро – «Вплив») (див. Рис. 2). Без психосоціальної стабілізації та розвитку емпатії академічний прогрес дитини вважається неможливим.

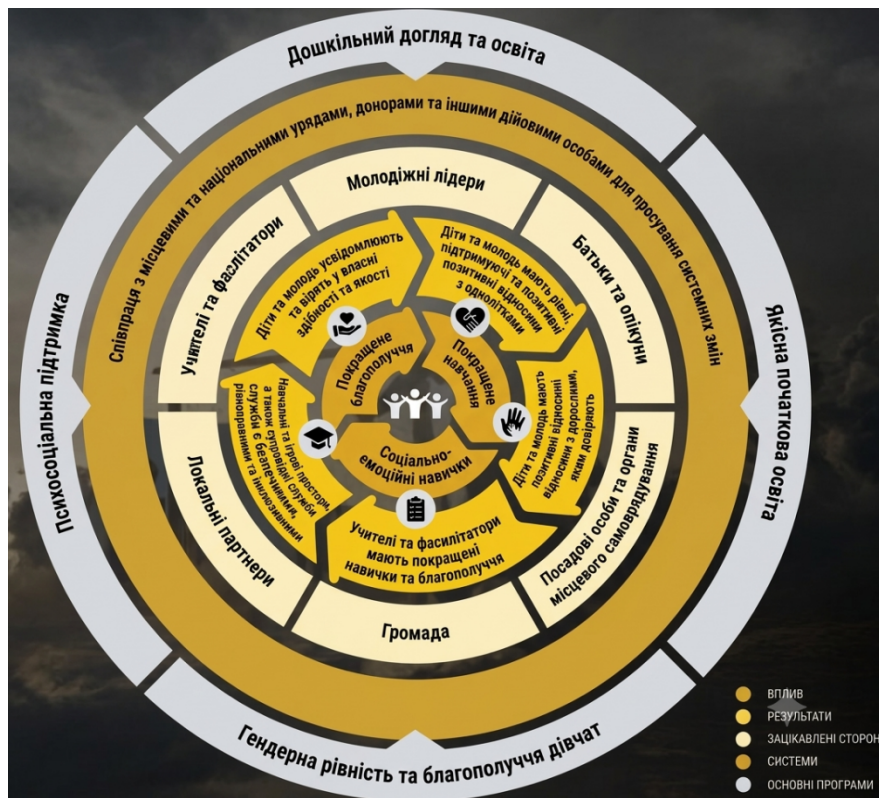


Рис. 2. Багаторівнева модель системних трансформацій освітнього та психосоціального середовища дитини «Теорія змін» організації Right To Play

Внутрішнє жовте коло представляє «Рівень результатів», що передбачає

- усвідомлення та віру у власні здібності й якості;
- наявність рівних та позитивних взаємин з однолітками;
- наявність позитивних взаємин з довіреними дорослими;
- розвиток навичок та благополуччя вчителів та фасилітаторів;
- наявність навчальних та ігрових просторів, які розглядаються не просто як фізичні майданчики, а як захищені інклюзивні середовища, де мінімізуються ризики насильства та стигматизації.

Наступне коло представляє стейкхолдерів, до них віднесені молодіжні лідери, батьки та опікуни, місцеве самоврядування та посадовці, громада, локальні партнери, вчителі та фасилітатори тощо.

Системний рівень (співпраця з урядами, донорами та іншими акторами) виступає інституційним макроконтекстом, який забезпечує сталість та масштабованість усіх педагогічних інтервенцій.

На цьому рівні відбувається трансформація локальних результатів у державну політику. Співпраця з урядовими структурами,

міжнародними донорами та неурядовими організаціями дозволяє інтегрувати ігрові та психосоціальні методики в національні освітні стандарти та навчальні програми.

Без системного рівня позитивні зміни на рівні окремої дитини чи школи залишаються ізольованими прецедентами й зникають після завершення донорського фінансування (за У. Бронфенбренне-ром). Інституціоналізація ж гарантує довгостроковий системний ефект.

Чотири ключові напрями є практичним інструментарієм (операційним вектором), через який Теорія змін реалізується на практиці:

- догляд та дошкільна освіта – впровадження ігрових підходів у ранньому віці закладає фундамент для подальшої адаптації та шкільної готовності;
- якісна початкова освіта – фокусується на принципах дитиноцентризму та діяльнісного навчання. Гра використовується як провідний метод засвоєння академічного матеріалу, підвищуючи мотивацію та знижуючи рівень шкільної тривожності;
- гендерна рівність та благополуччя дівчат – напрям, який спрямований на подолання соціокультурних бар'єрів, стереотипів та дискримінації. А також забезпечує рівний доступ дівчат

до освіти, спорту та лідерства, посилюючи їхню суб'єктність;

– психосоціальна підтримка як базовий вектор подолання травматичного досвіду та стресу (особливо у вразливих та дестабілізованих контекстах). Розвиває життєстійкість (resilience) та емоційний інтелект дитини через безпечні ігрові простори.

Аналіз зовнішнього контуру досліджуваної «Теорії змін» засвідчує, що інституціоналізація та сталість соціопедагогічних ефектів досягається шляхом синергії системного рівня (Systems) та чотирьох базових програмних напрямів (Core Programs). Системний рівень функціонує як механізм макросистемної трансляції: через міжсекторальне партнерство з урядовими інституціями, донорськими організаціями та суб'єктами освітнього поля відбувається масштабування локальних ініціатив і їх інтеграція у державну освітню політику.

Своєю чергою, програмні напрями – дошкільний догляд і освіта, якісна початкова освіта, гендерна рівність та психосоціальна підтримка – утворюють цілісну операційну матрицю. Вона забезпечує безперервність педагогічного супроводу дитини від раннього дитинства до початкової школи, поєднуючи академічний розвиток із формуванням життєстійкості та егалітарних соціальних норм [9].

Отже, методологічною основою Стратегічного плану Right To Play (2024–2026 рр.) виступає центрична «Теорія змін» (Theory of Change), яка інтегрує три фундаментальні цільові орієнтири розвитку дитини: академічне навчання, психосоціальне благополуччя та соціально-емоційні навички. Полікомпонентна структура моделі передбачає екстраполяцію позитивних зрушень із мікрорівня (зростання самооцінки дитини, формування позитивних взаємин із однолітками та довіреними дорослими) на мезо- та макrorівні (підвищення кваліфікації вчителів, трансформація соціальних норм у громаді та впровадження системних інституційних реформ у співпраці з національними урядами). При цьому базовою педагогічною умовою забезпечення таких змін визначено проектування безпечних, рівноправних та інклюзивних освітньо-ігрових просторів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Здійснений соціопедагогічний аналіз Глобального стратегічного плану організації Right To Play на 2024–2026 рр. свідчить про глибоку трансформацію парадигми застосування спортивно-ігрової діяльності в умовах сучасних глобальних криз. Встановлено, що в умовах деструкції класичних освітніх систем, психосоціальної депривації та воєнних і міграційних травм фізична культура і гра втрачають суто рекреаційний статус. Вони трансформуються в соціопедагогічну технологію, що забезпечує первинну психосоціальну стабілізацію, розвиток життєстійкості, подолання тривожності та компенсацію освітніх втрат у дітей і молоді. Визначено, що діяльність Right To Play реалізується через синергію трьох фундаментальних принципів: суб'єктність молоді, локалізація та контекстуалізація (опора на місцеві громади й ігрову культуру) та доказова педагогіка. Доведено, що методологічною основою Стратегії виступає екологічна модель «Теорії змін», яка забезпечує каскадну екстраполяцію позитивних ефектів з мікрорівня дитини (формування самооцінки, соціально-емоційних навичок і позитивних взаємин) через мезодизайн (навчання вчителів/фасилітаторів, залучення батьків і громад) на макросистемний рівень (співпраця з урядами й донорами для інтеграції ігрових підходів у державні освітні стандарти). Чотири провідні програмні напрями – дошкільний догляд та освіта, якісна початкова освіта, гендерна рівність і благополуччя дівчат та психосоціальна підтримка – утворюють єдине інклюзивне й безпечне середовище, яке поєднує академічне навчання із забезпеченням ментального здоров'я.

Подальшого наукового розроблення потребують порівняльний аналіз адаптації міжнародних ігрових методик Right To Play у вітчизняний освітній простір України в умовах воєнного та повоєнного стану; обґрунтування специфіки застосування каскадної моделі підготовки фасилітаторів (Coach2Coach) серед внутрішньо переміщених осіб; розробка діагностичного інструментарію оцінки довгострокового впливу спортивно-ігрових соціальних проєктів на рівень життєстійкості й ментального здоров'я учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дарійчук С., Мосейчук Ю., Петров А. Фізична активність і спорт як інструмент м'якої сили та соціальної інженерії (досвід організації «RIGHT TO PLAY»). *Physical culture and sport: scientific perspective*. 2026. № 1. С. 517–525.
2. Петрук І. Д., Кіричук Ю. А., Тхорева І. В. Модифікована версія адаптивної спортивної гри корнхол і особливості її впливу на соціальну адаптацію та психофізичний розвиток внутрішньо переміщених осіб.

Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2024. Вип. 12 (185). С. 148–153.

3. Цибанюк О. О., Дарійчук С. В. Педагогічний потенціал ігрової та спортивної діяльності в подоланні освітніх і гуманітарних розривів: міжнародна практика «RIGHT TO PLAY». Педагогічний альманах. 2026. Вип. 62. С. 151–157. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi62.743>

4. Bronfenbrenner U. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*. 1986. Vol. 22, No. 6. P. 723–742. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

5. Coalter F. A Wider Social Role for Sport: Who's Keeping the Score? London : Routledge, 2007. 208 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203014615>

6. Das M., Mohanty N. Physical Activity and Play as a Medium of Psychological First Aid (PFA) Leading to Psychosocial Care for Building Resiliency and Helps to Overcome Trauma in Emergency Situation. *Clinical and Experimental Psychology*. 2018. Vol. 4, Issue 1. URL: <https://www.iomcworld.org/open-access/physical-activity-and-play-as-a-medium-of-psychological-first-aid-pfa-leading-to-psychosocial-care-for-building-resiliency-47120.html>

7. Güldenpfennig S. Sportplatz Frieden: Beiträge zu einer Friedenstheorie des Sports. Köln : Pahl-Rugenstein, 1981. 182 S.

8. Right To Play Strategy 2024–2026 : Global Strategic Plan. URL: https://apppack-app-righttoplay-publics3bucket-vec1fra9ykl.s3.amazonaws.com/documents/Global_Strategic_Plan_2024-26.pdf

9. Schulenkorf N. The roles and responsibilities of a change agent in sport event development projects. *Sport Management Review*. 2010. Vol. 13, No. 2. P. 118–128. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.smr.2009.05.001>

10. Schulenkorf N., Sherry E., Rowe K. Sport for development: An integrated literature review. *Journal of Sport Management*. 2016. Vol. 30, No. 1. P. 22–39. DOI: <https://doi.org/10.1123/jsm.2014-0263>

Дарійчук С. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 12.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 06.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



ORCID ID: 0000-0002-7118-9870

ORCID ID: 0009-0002-6053-0196

ORCID ID: 0000-0003-4023-2124

Нечипоренко Л. А.,

кандидат педагогічних наук, доцент

Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту і здоров'я

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Нечипоренко О. В.,

старший викладач кафедри спортивних дисциплін

Навчально-науковий інститут фізичної культури, спорту і здоров'я

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Самойленко В. Л.,

старший викладач кафедри фізичної культури,

спорту та методики викладання

Бердянський державний педагогічний університет

МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОГО МІКРОЦИКЛУ З ЛЕГКОЇ АТЛЕТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

MODELING AN ATHLETICS TRAINING MICROCYCLE AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICAL CULTURE AND SPORTS SPECIALISTS

У статті теоретично обґрунтовано моделювання навчально-тренувального мікроциклу з легкої атлетики як дидактичного засобу формування професійних компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. Актуальність проблеми пов'язана з необхідністю переходу від репродуктивного засвоєння схем спортивної підготовки до діяльнісного опанування логіки планування, дозування, контролю та корекції навантаження. Мета дослідження полягає у розробленні структурно-функціональної моделі навчально-тренувального мікроциклу, орієнтованої на формування аналітико-діагностичної, проєктувально-планувальної, методично-технологічної, контрольної-корекційної та рефлексивної складових професійної компетентності. Використано аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, систематизацію, порівняння, педагогічне моделювання та структурно-функціональний аналіз. Запропоновано алгоритм роботи здобувача: аналіз вихідних даних – визначення мети й завдань – добір засобів і методів – дозування – розподіл навантаження за днями – визначення способів контролю – корекція – рефлексивне оцінювання. Обґрунтовано педагогічні умови використання моделі: професійна контекстність завдань, варіативність рішень, опора на дані контролю, поетапний супровід і рефлексія. Практичне значення результатів полягає у можливості їх використання під час викладання легкої атлетики та теорії спортивного тренування у закладах вищої освіти.

Ключові слова: легка атлетика, навчально-тренувальний мікроцикл, педагогічне моделювання, професійна компетентність, майбутній фахівець, фізична культура і спорт, планування тренування, контроль навантаження.

The article theoretically substantiates the modeling of an athletics training microcycle as a didactic means of developing professional competencies of future physical culture and sports specialists. The relevance of the problem is related to the need to move from reproductive learning of standard training schemes to activity-based mastery of planning, load dosage, monitoring and correction. The purpose of the study is to design a structural-functional model of a training microcycle aimed at developing analytical-diagnostic, project-planning, methodological-technological, control-corrective and reflective components of professional competence. The methods included analysis and generalization of scientific and methodological literature, comparison, systematization, pedagogical modeling and structural-functional analysis. An algorithm for students' work is proposed: analysis of initial data – formulation of goals and tasks – selection of means and methods – load dosage – distribution of training across days – selection of monitoring

procedures – correction – reflective evaluation. The pedagogical conditions for effective implementation are substantiated: professional contextualization of tasks, variability of decisions, reliance on monitoring data, staged pedagogical support and reflection. The practical value lies in the possibility of using the proposed model in university courses in athletics and theory of sports training. The model has an open structure and can be adapted to different athletics events and levels of student preparedness.

Key words: athletics, training microcycle, pedagogical modeling, professional competence, future specialist, physical culture and sports, training planning, load monitoring.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього фахівця фізичної культури і спорту передбачає не лише знання термінів, класифікацій і методичних схем, а здатність самостійно приймати обґрунтовані рішення у варіативних умовах тренувальної практики. У контексті легкої атлетики це особливо важливо, оскільки майбутній тренер або викладач має узгоджувати технічні, швидкісні, швидкісно-силові, витривалісні та відновлювальні завдання, добирати засоби, визначати обсяг та інтенсивність навантаження, планувати контроль і корекцію. Системність такого підходу представлена у сучасній теорії легкоатлетичної підготовки [1, с. 643–646].

У навчальній практиці планування мікроциклу нерідко набуває формального характеру: здобувач заповнює таблицю вправ, повторень і пауз, але не завжди може пояснити логіку чергування занять, критерії дозування та підстави для зміни первинного плану. Саме тому доцільно розглядати мікроцикл не лише як елемент спортивної періодизації, а як навчально-професійний проєкт, у якому інтегруються аналіз вихідної ситуації, цілепокладання, методичний вибір, контроль і рефлексія. Така постановка відповідає компетентнісній спрямованості підготовки майбутніх фахівців [8, с. 118–121; 13, с. 223–228].

Міжнародні узагальнення з періодизації підтверджують значення цілеспрямованого розподілу обсягу та інтенсивності, послідовності складних і відносно легких днів, а також системного контролю тренувальних впливів [14, р. 820–833; 15]. Для освітнього процесу важливо перетворити ці закономірності на предмет професійного мислення студента: не копіювати готову схему, а вміти пояснити, чому певне рішення є доцільним у конкретній ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні праці з легкої атлетики висвітлюють планування підготовки, контроль, розвиток рухових якостей і специфіку окремих дисциплін [1; 12, с. 144–148]. Дослідження швидкісної підготовки та витривалості показують, що результат залежить від адекватного добору засобів, їх послідовності й дозування [2, с. 66–70;

3, с. 22–26]. У сучасних роботах також зростає увага до цифрового моніторингу та біомеханічного аналізу, що розширює можливості зворотного зв'язку під час навчання легкоатлетичних вправ [5, с. 25–29; 6, с. 39–43].

Професійно-педагогічний напрям акцентує на здатності майбутнього фахівця аналізувати дані, проєктувати діяльність, діяти в нових ситуаціях і оцінювати результат [8–11; 13]. Разом із тим у науково-методичній літературі мікроцикл переважно розглядається як елемент тренувальної системи, тоді як його дидактичний потенціал як комплексного завдання для формування професійної компетентності висвітлено недостатньо. Це зумовлює потребу в моделі, яка поєднує спортивну логіку мікроциклу з логікою професійного навчання.

Мета статті. Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель навчально-тренувального мікроциклу з легкої атлетики, орієнтовану на формування професійних компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, та визначити методичні умови її використання в освітньому процесі закладу вищої освіти.

Для досягнення мети використано аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, порівняння, систематизацію, структурно-функціональний аналіз і педагогічне моделювання. Дослідження має теоретико-методичний характер; емпірична перевірка ефективності запропонованої моделі визначається як наступний етап роботи.

Виклад основного матеріалу. Під навчально-тренувальним мікроциклом у межах дослідження розуміємо спеціально сконструйоване професійно орієнтоване завдання, у якому здобувач на основі заданих або отриманих даних формує цілісну систему занять на короткий період і обґрунтовує кожне рішення. Його освітня цінність полягає не у відтворенні єдиного шаблону, а у формуванні здатності співвідносити мету, умови, навантаження, контроль і можливі корекції.

У структурі професійної компетентності доцільно виокремити п'ять взаємопов'язаних компонентів, які безпосередньо актуалізуються під час проєктування мікроциклу (табл. 1).

Моделювання мікроциклу спирається на принципи цільової визначеності, узгодження навантаження і відновлення, специфічності, керованої варіативності, контролепридатності та рефлексивної завершеності. Для студента це означає, що кожне заняття має бути пов'язане із загальною метою циклу; засоби – відповідати спеціалізації та рівню підготовленості; навантаження – мати конкретні параметри; контроль – давати інформацію для рішення «залишити, зменшити, змінити або перенести». Цифрові інструменти можуть посилювати контроль, однак професійне рішення залишається за фахівцем [5; 6].

Структурно-функціональна модель включає чотири блоки: вхідний, проєктувальний, реалізаційний і контрольний. Вхідний блок містить інформацію про контингент, попередню роботу, мету етапу й організаційні умови. Проєктувальний охоплює постановку завдань, добір засобів, методів і параметрів навантаження. Реалізаційний визначає послідовність занять. Контрольний забезпечує зворотний зв'язок, аналіз і корекцію. Результатом є не лише готовий план, а сформований спосіб професійної дії.

Методичну роботу здобувача доцільно організувати поетапно. Такий підхід дозволяє оцінювати не тільки готовий план, а й логіку професійного рішення та своєчасно надавати формульальний зворотний зв'язок (табл. 2).

Ключовим елементом моделювання є дозування. У професійно орієнтованому завданні недостатньо формулювань на кшталт «швидкий біг» або «стрибкові вправи середньої інтенсивності». Студент має задати кількість відрізків або повторень, інтенсивність, тривалість пауз, орієнтири технічної якості та умови припинення серії. Саме параметри навантаження і його місце в структурі тижня визначають зміст тренувального стимулу [14; 15].

Орієнтовний комплексний мікроцикл може містити: день техніки та швидкості; день загальної фізичної підготовки; швидко-силове або стрибокове заняття; відновлювально-технічний день; роботу на спеціальну витривалість; контрольно-комплексне заняття; день відпочинку й рефлексії. Така схема не є універсальною програмою. Її функція – показати принцип чергування різноспрямованих стимулів. Фактичне наповнення має змінюватися залежно від спеціалізації, етапу підготовки, віку та стану спортсменів. Під час поєднання силових і аеробних стимулів важливо враховувати їх взаємний вплив і пріоритетну адаптацію, а не механічно накопичувати різноспрямовану роботу [16].

Система контролю повинна бути доступною для освітнього процесу. Базовий рівень може включати хронометраж, педагогічне спостереження, кількість технічно якісних повторень, суб'єктивну оцінку навантаження, частоту серцевих скорочень і простий відеозапис. За наявності обладнання доцільно використовувати мобільні застосунки, датчики та елементи біомеханічного аналізу [6]. Важливим є не сам обсяг даних, а здатність студента пов'язати їх із конкретним корекційним рішенням.

Ефективність запропонованого підходу залежить від п'яти методичних умов: професійної контекстності завдання; достатності вихідних даних; допустимої варіативності рішень; поетапного педагогічного супроводу; обов'язкової рефлексії. Викладач має задавати критерії й проблемні запитання, але не підмінювати здобувача готовим планом. Саме аргументований вибір перетворює моделювання з формальної вправи на засіб професійного становлення.

Для формульального оцінювання доцільно використовувати критерії, що відображають не лише оформлення плану, а якість професійного

Таблиця 1

Компоненти професійної компетентності, що актуалізуються під час моделювання мікроциклу

Компонент	Професійна дія	Очікуваний результат
Аналітико-діагностичний	Аналіз підготовленості, попереднього навантаження, умов та обмежень	Виділяє значущі дані й визначає їх вплив на планування
Проєктувально-планувальний	Формулювання мети, завдань і структури навантаження	Будує логічну програму короткого циклу підготовки
Методично-технологічний	Добір вправ, методів, обсягу, інтенсивності й пауз	Співвідносить засоби та дозування з метою і контингентом
Контрольно-корекційний	Визначення індикаторів контролю та правил зміни навантаження	Використовує зворотний зв'язок для корекції плану
Рефлексивний	Аргументація й оцінювання власного рішення	Пояснює сильні та слабкі сторони проєкту, пропонує альтернативи

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ

моделювання навчально-тренувального мікроциклу з легкої атлетики

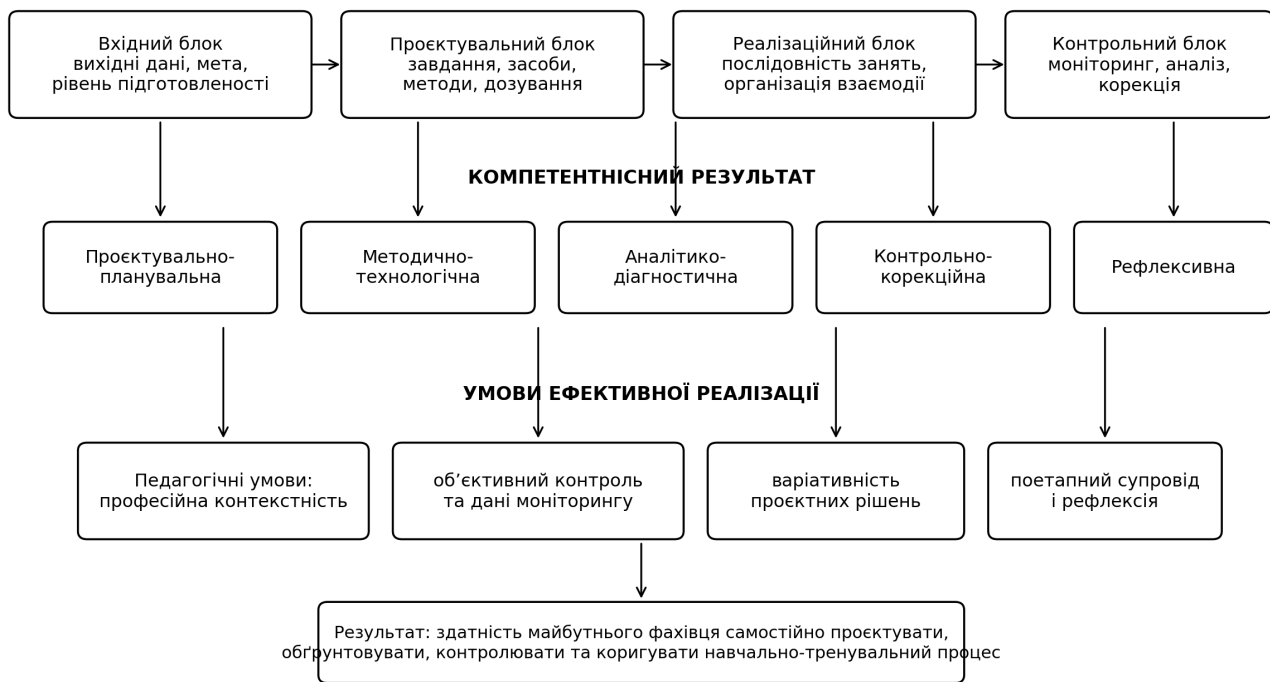


Рис. 1. Структурно-функціональна модель моделювання навчально-тренувального мікроциклу з легкої атлетики

Таблиця 2

Алгоритм моделювання навчально-тренувального мікроциклу

Етап	Дія здобувача	Продукт етапу
1. Аналіз вихідних даних	Визначає підготовленість, спеціалізацію, попередні навантаження та обмеження	Карта вихідної ситуації
2. Мета і завдання	Формулює провідну мету та часткові технічні, фізичні й відновлювальні завдання	Матриця завдань
3. Добір засобів	Обирає вправи, методи та організаційні форми	Банк засобів
4. Дозування	Встановлює обсяг, інтенсивність, повторення і паузи	Параметри навантаження
5. Розподіл за днями	Узгоджує складні, полегшені, технічні та відновлювальні заняття	Сітка мікроциклу
6. Контроль	Визначає показники та порогові сигнали для корекції	Карта контролю
7. Корекція	Передбачає альтернативні рішення за зміни стану або результатів	Варіанти корекції
8. Рефлексія	Захищає проект і пояснює логіку рішень	Рефлексивний висновок

рішення. Це дозволяє зробити процедуру оцінювання прозорою для здобувача і водночас зосередити увагу на аргументації, дозуванні та використанні даних контролю (табл. 3).

Запропонована шкала може використовуватися як рубрика для самооцінювання, взаємооцінювання та викладацького оцінювання. Її перевага полягає в тому, що студент заздалегідь бачить, які характеристики проекту мають професійну цінність, а викладач отримує підстави для змістового, а не формального зворотного зв'язку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Моделювання навчально-тренувального мікроциклу з легкої атлетики доцільно розглядати як комплексне навчально-професійне завдання, що інтегрує аналіз вихідної ситуації, цілепокладання, методичний добір, дозування, контроль, корекцію та рефлексію. Запропонована структурно-функціональна модель охоплює вхідний, проектувальний, реалізаційний і контрольний блоки та спрямована на формування аналітико-діагностичної,

Таблиця 3

Критерії оцінювання студентського проєкту навчально-тренувального мікроциклу

Критерій	Основні показники	Макс. бал
Цільова логіка	Мета відповідає вихідній ситуації; завдання підпорядковані меті; послідовність днів має пояснену логіку	2
Методичний добір	Засоби і методи відповідають легкоатлетичній спеціалізації, рівню підготовленості та умовам занять	2
Дозування навантаження	Обсяг, інтенсивність, повторення та паузи конкретизовані; передбачено відновлення	2
Контроль і корекція	Визначено доступні індикатори контролю та умови, за яких план підлягає зміні	2
Професійна рефлексія	Здобувач аргументує рішення, бачить ризики, пропонує обґрунтовані альтернативи	2
Разом	Комплексна оцінка проєктувально-планувальної діяльності	10

проєктувально-планувальної, методично-технологічної, контрольної-корекційної й рефлексивної складових професійної компетентності.

Методично доцільною є восьмиетапна організація роботи здобувача – від аналізу вихідних даних до рефлексивного захисту проєкту.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною апробацією моделі, розробленням критеріїв оцінювання проєктувально-планувальних умінь та створенням цифрового шаблону мікроциклу, який поєднуватиме планування, моніторинг і рефлексивний звіт.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андрущенко Ю. М., Артюшенко О. Ф., Бех О. В. та ін. Легка атлетика: теорія і методика тренерської діяльності : підручник : у 2 кн. / за заг. ред. В. І. Бобровника, С. П. Совенка, А. В. Колота. Київ : Олімпійська література, 2023. Кн. 1. 712 с.
2. Базилевич Н. О., Закопайло С. А., Поліщук В. В. Вплив засобів легкої атлетики на розвиток швидкісних здібностей молодших підлітків. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2024. № 3К(176). С. 66–70. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).14](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).14).
3. Базилевич Н. О., Шульга М. П., Тонконог О. С., Волківський М. В., Лой Б. І. Організаційно-методичні особливості розвитку витривалості дівчат 13–14 років засобами легкої атлетики. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. № 2(187). С. 22–26. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02\(187\).04](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.02(187).04).
4. Бобровник В. І., Пугачов Д. О., Ткаченко М. Л., Колот А. В., Коновал Ю. М. Передумови підготовки спортсменів збірної команди України з легкої атлетики на XXXIII Олімпійських іграх в Парижі (Франція). Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. № 3(189). С. 31–38. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03\(189\).05](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03(189).05).
5. Бондаренко Р. В., Коваль С. С., Алексєнко Я. В., Кофанов І. В., Єфременко А. М. Моніторинг гейміфікованого навчання видам легкої атлетики студентів спеціалізації «Футбол» з використанням інструментів Інтернету речей. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2026. № 4(204). С. 25–29. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2026.04\(204\).04](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2026.04(204).04).
6. Бондаренко Р. В., Петренко Ю. І., Полторацька Г. С., Єфременко А. М. Біомеханічний аналіз з використанням інструментів IoT в навчанні легкої атлетики студентів-спортсменів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2026. № 3(202). С. 39–43. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2026.03\(202\).07](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2026.03(202).07).
7. Єфременко А. М., Насонкіна О. Ю., Жогло В. М., Колоколов В. О., Хмелюк О. В., Крайник Я. Б. Актуальність впровадження засобів дистанційного навчання у процес підготовки легкоатлетів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2024. № 6(179). С. 105–108. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.6\(179\).19](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.6(179).19).
8. Проскурін А. В., Стадніченко В. С. Науково-дослідницька компетентність як основа готовності майбутнього тренера до здійснення спортивного відбору. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2023. № 1(159). С. 118–121. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.1\(159\).28](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.1(159).28).
9. Сватєєв А. В., Міфтахутдінова Д. А., Симонік А. В. Загально-освітня складова сучасної підготовки майбутнього фахівця зі спеціальності 017 Фізична культура і спорт. Науковий часопис Українського державного

університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2024. № 3К(176). С. 414–418. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K\(176\).91](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3K(176).91).

10. Сущенко Л. П., Джуринський П. Б., Філатова З. І., Чустрак А. П., Царенко К. В., Ладика П. І. Особливості професійної підготовки майбутніх магістрів фізичної культури і спорту до науково-педагогічної діяльності. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. № 11(198). С. 204–208. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.11\(198\).41](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.11(198).41).

11. Тищенко В. О., Іваненко С. В., Харченко-Баранецька Л. Л., Ковальчук Л. І., Комарова Т. В. Інноваційні методи підготовки бакалаврів і магістрів у сфері фізичної культури і спорту. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. № 3(189). С. 164–167. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03\(189\).30](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03(189).30).

12. Ткаченко М. Л. Легка атлетика в сучасних умовах. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2023. № 5(164). С. 144–148. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5\(164\).32](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.5(164).32).

13. Ягупов В. В. Професійно-педагогічна компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2024. № 7(180). С. 223–228. DOI: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7\(180\).44](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.7(180).44).

14. Casado A., González-Mohino F., González-Ravé J. M., Foster C. Training Periodization, Methods, Intensity Distribution, and Volume in Highly Trained and Elite Distance Runners: A Systematic Review. *International Journal of Sports Physiology and Performance*. 2022. Vol. 17, No. 6. P. 820–833. DOI: <https://doi.org/10.1123/ijspp.2021-0435>.

15. Haugen T., Sandbakk Ø., Seiler S., Tønnessen E. The Training Characteristics of World-Class Distance Runners: An Integration of Scientific Literature and Results-Proven Practice. *Sports Medicine – Open*. 2022. Vol. 8. Article 46. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40798-022-00438-7>.

16. Moesgaard L., Beck M. M., Christiansen L., Aagaard P., Lundbye-Jensen J. Effects of Periodization on Strength and Muscle Hypertrophy in Volume-Equated Resistance Training Programs: A Systematic Review and Meta-analysis. *Sports Medicine*. 2022. Vol. 52, No. 7. P. 1647–1666. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40279-021-01636-1>.

Нечипоренко Л. А., Нечипоренко О. В., Самойленко В. Л.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 25.06.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 15.07.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



ORCID ID: 0000-0003-3677-1248

ORCID ID: 0000-0002-2461-3739

ORCID ID: 0000-0003-2502-5303

ORCID ID: 0000-0003-0848-0515

Поліщук Н. М.,

*доктор філософії, доцент,
завідувачка кафедри фізичної культури, спорту та методики викладання
Бердянський державний педагогічний університет*

Сущенко Л. П.,

*докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри фітнесу і адаптивного спорту
Український державний університет імені Михайла Драгоманова*

Мерзлікіна О. А.,

*кандидатка наук з фізичного виховання та спорту, доцентка,
доцентка кафедри фітнесу і адаптивного спорту
Український державний університет імені Михайла Драгоманова*

Качур Є. Ю.,

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри фітнесу і адаптивного спорту
Український державний університет імені Михайла Драгоманова*

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ ТРЕНУВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СПОРТСМЕНІВ В АДАПТИВНОМУ СПОРТІ: МЕТОДИЧНА МОДЕЛЬ ЦИФРОВОГО СУПРОВОДУ

DIGITAL TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PERSONALIZING THE TRAINING PROCESS OF ATHLETES IN ADAPTIVE SPORTS: A METHODOLOGICAL MODEL OF DIGITAL SUPPORT

У статті теоретично обґрунтовано методичну модель цифрового супроводу персоналізованого тренувального процесу спортсменів в адаптивному спорті. Актуальність проблеми визначається одночасним зростанням ролі адаптивного спорту, поширенням носимих сенсорів, відеоаналітики та інструментів штучного інтелекту й потребою зберегти провідну роль тренера під час прийняття рішень. Використано аналіз, синтез, систематизацію сучасних праць українських учених 2023–2026 рр., порівняльний і структурно-функціональний аналіз, педагогічне моделювання. Запропоновано циклічну модель: первинне комплексне оцінювання → формування цифрового профілю → збір даних із wearable-пристроїв, електронного щоденника та відеоаналізу → інтеграція й аналіз даних засобами ШІ → формування рекомендації → професійне рішення тренера → реалізація, моніторинг і корекція програми. Систематизовано групи даних, методичні функції цифрових інструментів та розмежовано відповідальність ШІ та тренера. Модель побудовано на принципах людиноцентричності, функціональної релевантності, валідності даних, адаптивності, пояснюваності, професійного контролю та мінімізації даних. Обґрунтовано пріоритет внутрішньоіндивідуальної динаміки над механічним порівнянням із загальними нормативами. Наукова новизна полягає в обґрунтуванні людиноцентричної моделі, у якій алгоритмічна аналітика виконує функцію підтримки, а не заміщення педагогічного рішення. Практичне значення моделі полягає в можливості її використання тренерами та закладами освіти для проектування безпечних і гнучких індивідуальних програм в адаптивному спорті.

Ключові слова: цифрові технології, штучний інтелект, персоналізація, тренувальний процес, wearable-пристрої, відеоаналіз, цифровий супровід, сучасні технології адаптивного спорту, технічне оснащення сфери адаптивного спорту, основи адаптивного спорту, теорія та методика адаптивного спорту, науковий семінар, спеціальність А 7 Фізична культура і спорт.

The article theoretically substantiates a methodological model of digital support for the personalized training process of athletes in adaptive sports. The relevance of the problem is determined by the growing role of adaptive sports, the spread of wearable sensors, video analytics and artificial intelligence tools, and the need to preserve the leading role of the coach in decision-making. The methods included analysis, synthesis and systematization of recent publications by Ukrainian researchers from 2023–2026, comparative and structural-functional analysis, and pedagogical modelling. A cyclical model is proposed: initial comprehensive assessment → creation of a digital athlete profile → data collection from wearables, an electronic diary and video analysis → data integration and AI-assisted analysis → generation of a recommendation → professional decision by the coach → implementation, monitoring and correction of the programme. The groups of data and methodological functions of digital tools are systematized, and the responsibilities of AI and the coach are differentiated. The model is based on human-centredness, functional relevance, data validity, adaptability, explainability, professional oversight and data minimization. The scientific novelty lies in substantiating a human-centred model in which algorithmic analytics supports rather than replaces pedagogical decision-making. The practical value of the model is its applicability by coaches and educational institutions in designing safe, flexible and individualized programmes in adaptive sports.

Key words: digital technologies, artificial intelligence, personalization, training process, wearable devices, video analysis, digital support, modern technologies in adaptive sport, technical equipment in adaptive sport, fundamentals of adaptive sport, theory and methodology of adaptive sport, research seminar, specialty A7 Physical Culture and Sport.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація сфери фізичної культури і спорту змінює логіку керування тренувальним процесом: поряд із педагогічним спостереженням і тестуванням дедалі ширше використовуються носимі сенсори, мобільні застосунки, відеоаналіз і засоби штучного інтелекту. Їхня цінність полягає не в автоматизації заради самої технології, а в можливості оперативно фіксувати індивідуальну динаміку та обґрунтовувати корекцію навантаження.

Для адаптивного спорту персоналізація має особливе значення через варіативність функціональних можливостей спортсменів, способів виконання рухів, допоміжного обладнання та реакцій на однакові за формою навантаження. Тому цифрові дані мають інтерпретуватися не за усередненими нормативами, а відносно індивідуальної базової лінії, етапу підготовки й умов виконання вправ. Українські дослідники наголошують на розширенні ролі цифрових технологій у фізичній культурі та спорті [14, с. 103–108] і розвитку методичного забезпечення адаптивного спорту [12, с. 117–121; 17, с. 145–149].

Проблема полягає у відсутності цілісної педагогічної архітектури, що поєднувала б первинне оцінювання, стандартизований збір даних, їх аналітичне опрацювання, професійне рішення тренера та повторний моніторинг. Окремий wearable-пристрій, алгоритм ШІ чи відеоаналіз не забезпечує персоналізації без методично визначеного місця у циклі керування тренуванням.

Не менш важливим є розмежування алгоритмічної рекомендації та професійної відповідальності. Сучасні українські праці засвідчують потенціал ШІ для аналізу спортивних результатів і підтримки рішень [19, с. 160–164], а цифрових

біомеханічних технологій – для об'єктивізації рухових характеристик [18, с. 233–241].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні українські дослідження формують кілька взаємопов'язаних напрямів. Перший стосується цифровізації сфери фізичної культури і спорту та застосування цифрових інструментів у навчально-тренувальній діяльності [1, с. 200–209; 7, с. 30–38; 14, с. 103–108]. Їхні результати підтверджують перехід від епізодичного використання електронних засобів до системного моніторингу й цифрової підтримки тренувального процесу.

Другий напрям охоплює використання ШІ. Д. Вольський розглядає інтеграцію ШІ у спортивну галузь [6, с. 40–44], О. Калініченко та Г. Грибан – його теоретичні засади у фізичному вихованні [8, с. 74–77], а І. Хмельницька зі співавторами систематизують можливості ШІ у спорті [19, с. 160–164]. Для нашого дослідження принциповим є трактування ШІ як засобу аналітичної підтримки, а не автономного суб'єкта тренерського рішення.

Третій напрям пов'язаний із персоналізацією на основі біометричних і тренувальних даних. С. Отрох та співавтори описують автоматичне формування персоналізованих програм на основі біометричних показників [15, с. 99–103], а О. Ярмач зі співавторами розкривають використання цифрових технологій у побудові персональних занять [20, с. 152–160; 21, с. 284–291]. Це створює підґрунтя для переходу від фіксованого плану до циклічної корекції навантаження.

Четвертий напрям становлять дослідження біомеханічного і відеоаналізу. В. Тищенко зі співавторами обґрунтовують можливості сучасних технологій біомеханічного контролю

[18, с. 233–241], а М. Латишев та співавтори демонструють практичне використання цифрового аналізу рухів у спортивній підготовці [9, с. 49–58; 10, с. 58–69]. В адаптивному спорті такі дані доцільно використовувати передусім для внутрішньоіндивідуального порівняння, оскільки нетипові рухові патерни та допоміжне обладнання можуть впливати на точність алгоритмів.

П'ятий напрям безпосередньо стосується адаптивної фізичної культури і спорту. І. Васкан, Ю. Циба та А. Бражанюк уточнюють її види, завдання та результати [5, с. 274–280]; О. Митчик зі співавторами визначають місце адаптивного спорту в українському суспільстві [12, с. 117–121]; О. Базильчук акцентує на соціалізаційному потенціалі адаптивного спорту для ветеранів із фізичними травмами [2, с. 242–247].

Отже, наявні праці висвітлюють цифровізацію, ШІ-аналітику, персоналізацію, біомеханічний контроль і методичні засади адаптивного спорту переважно як окремі напрями. Недостатньо розробленою залишається методична модель, яка інтегрує ці компоненти в єдиний цикл цифрового супроводу спортсмена та чітко визначає межі відповідальності алгоритму і фахівця.

Мета статті: теоретично обґрунтувати методичну модель цифрового супроводу персоналізованого тренувального процесу спортсменів в адаптивному спорті, що інтегрує первинне оцінювання, дані wearable-пристроїв, електронного щоденника й відеоаналізу, ШІ-аналітику, професійне рішення тренера та повторну корекцію програми.

Завдання дослідження: визначити методичні функції цифрових технологій; систематизувати структуру цифрового профілю спортсмена; обґрунтувати етапи циклічної моделі; розмежувати функції ШІ, тренера та медико-реабілітаційного фахівця.

Методи дослідження: аналіз, синтез і систематизація сучасних українських публікацій 2023–2026 рр.; порівняльний і структурно-функціональний аналіз; педагогічне моделювання. Теоретичною базою стали 21 найбільш релевантна праця з цифровізації спорту, ШІ, біомеханічного контролю, персоналізації та адаптивного спорту.

Виклад основного матеріалу. Персоналізацію тренувального процесу розглядаємо як безперервний цикл адаптації тренувальних впливів до актуального стану спортсмена. Цифрові технології в цьому циклі виконують чотири функції: вимірювальну (збір даних), аналітичну (виявлення динаміки), прогностично-рекомендаційну (формування варіантів корекції) та комунікаційно-документальну (зворотний зв'язок і фіксація рішень).

Для адаптивного спорту ключовим є принцип функціональної релевантності: збираються лише ті показники, які справді характеризують конкретну рухову діяльність і можуть бути коректно інтерпретовані з урахуванням способу пересування, допоміжного обладнання, функціональних можливостей та умов тренування. Технологічна доступність показника не є достатньою підставою для його використання.

Цифрові інструменти доцільно групувати за джерелом даних і методичною функцією. Wearable-пристрої та сенсори характеризують внутрішню відповідь і рухову активність; відеоаналіз – просторово-часові параметри техніки; електронний щоденник – план/факт, RPE і самопочуття; ШІ – динаміку, аномалії та варіанти рекомендацій. Їх функції й обмеження узагальнено в табл. 1.

Важливо розрізняти первинні дані та педагогічно значущу інформацію. Значення ЧСС, HRV, амплітуди руху чи RPE набуває методичного

Таблиця 1

Методичні функції цифрових технологій у персоналізованому тренувальному процесі

Інструмент	Дані	Методична функція	Обмеження
Wearable-пристрої, пульсометри	ЧСС, активність, відновлення	Контроль відповіді на навантаження	Похибка; умови носіння
IMU, акселерометри	Прискорення, амплітуда, темп	Кількісна оцінка рухової роботи	Розміщення сенсора; нетипові рухи
Відеоаналіз / комп'ютерний зір	Кути, траєкторії, темп	Корекція техніки	Валідність для протезів/крісел
Електронний щоденник	План/факт, RPE, самопочуття	Контекстуалізація сенсорних даних	Регулярність введення
ШІ / машинне навчання	Інтегровані часові ряди, відео	Тренди, аномалії, рекомендації	Якість даних; упередженість моделі

сенсу лише у співвідношенні з індивідуальною базовою лінією, характером вправи, попереднім навантаженням і суб'єктивним станом спортсмена. Тому автоматична рекомендація має спиратися на сукупність взаємопов'язаних показників, а не на один цифровий маркер.

Цифровий профіль спортсмена визначаємо як структуровану сукупність актуальних і ретроспективних відомостей, необхідних для планування, моніторингу та корекції тренувального процесу. Він не дублює медичну документацію і включає лише законно доступні та функціонально релевантні дані: цілі й контекст підготовки, вихідні функціонально-тренувальні показники, фізіологічну динаміку, навантаження, рухові характеристики, коротку самооцінку та технічні умови виконання вправ (табл. 2).

На основі систематизації джерел і структурно-функціонального аналізу розроблено методичну модель цифрового супроводу персоналізованого тренувального процесу спортсмена в адаптивному спорті (рис. 1). Її ключовою ознакою є циклічність: кожне тренерське рішення створює нові дані, які після перевірки якості повертаються до цифрового профілю та уточнюють наступну рекомендацію.

Перший етап – первинне комплексне оцінювання: визначаються спортивні цілі, досвід, вихідний рівень підготовленості, функціонально значущі особливості виконання рухів, доступний обсяг занять і цифрові засоби. Медичний допуск та клінічні обмеження встановлюються виключно відповідними фахівцями; у цифрову систему вносять лише ті професійні рекомендації, які необхідні тренеру.

Другий і третій етапи охоплюють формування цифрового профілю та інтеграцію даних. Для

кожного показника задаються пристрій, момент і частота вимірювання, умови збору та метадані. Поеднуються сенсорні дані, відеозапис і контекст електронного щоденника. Стандартизація потрібна для порівнюваності: зміна пристрою, положення сенсора чи умов відновлення може створювати хибну динаміку.

Четвертий етап – аналітична обробка засобами ШІ. Методично доцільно обмежити її виявленням трендів та аномальних змін, зіставленням запланованого і фактичного навантаження, а також формуванням прогнозової або рекомендаційної гіпотези. Алгоритм не повинен самостійно встановлювати причинність або переводити спортивні дані у клінічний висновок.

П'ятий і шостий етапи – формування пояснюваної рекомендації та професійне рішення тренера. Система має пропонувати не імперативну команду, а варіанти корекції із зазначенням даних, що стали їх підставою. Тренер приймає, модифікує або відхиляє рекомендацію, враховуючи мету заняття, техніку, самопочуття, етап підготовки та професійні обмеження. Такий підхід реалізує принцип human-in-the-loop і зберігає педагогічну відповідальність.

Сьомий етап – реалізація, повторний моніторинг і педагогічна корекція. Після зміни програми оцінюється відповідь спортсмена, а за відсутності очікуваного ефекту перевіряються якість даних, коректність алгоритмічної гіпотези та доцільність тренувального рішення. Таким чином, модель функціонує як замкнений цикл «оцінювання – дані – аналіз – рекомендація – рішення тренера – тренування – повторне оцінювання».

Особливу увагу необхідно приділяти якості даних. Помилки сенсора, пропуски, зміна

Таблиця 2

Структура цифрового профілю спортсмена в адаптивному спорті

Група даних	Приклади показників	Спосіб отримання	Призначення
Цільові й контекстуальні	Мета, етап, умови, допоміжне обладнання	Опитування, план тренера	Цілі та умови персоналізації
Функціонально-тренувальні	Вихідні тести, толерантність, динаміка	Педагогічне тестування	Індивідуальна базова лінія
Фізіологічні	ЧСС, динаміка HRV, відновлення	Валідовані wearables	Контроль внутрішньої відповіді
Навантаження	Тривалість, інтенсивність, RPE, план/факт	Сенсори + щоденник	Контроль тренувального впливу
Рухові й біомеханічні	Темп, амплітуда, кути, траєкторії	Відео, IMU	Корекція техніки
Суб'єктивні	Самопочуття, втома, дискомфорт	Коротка самооцінка	Контекст для інтерпретації

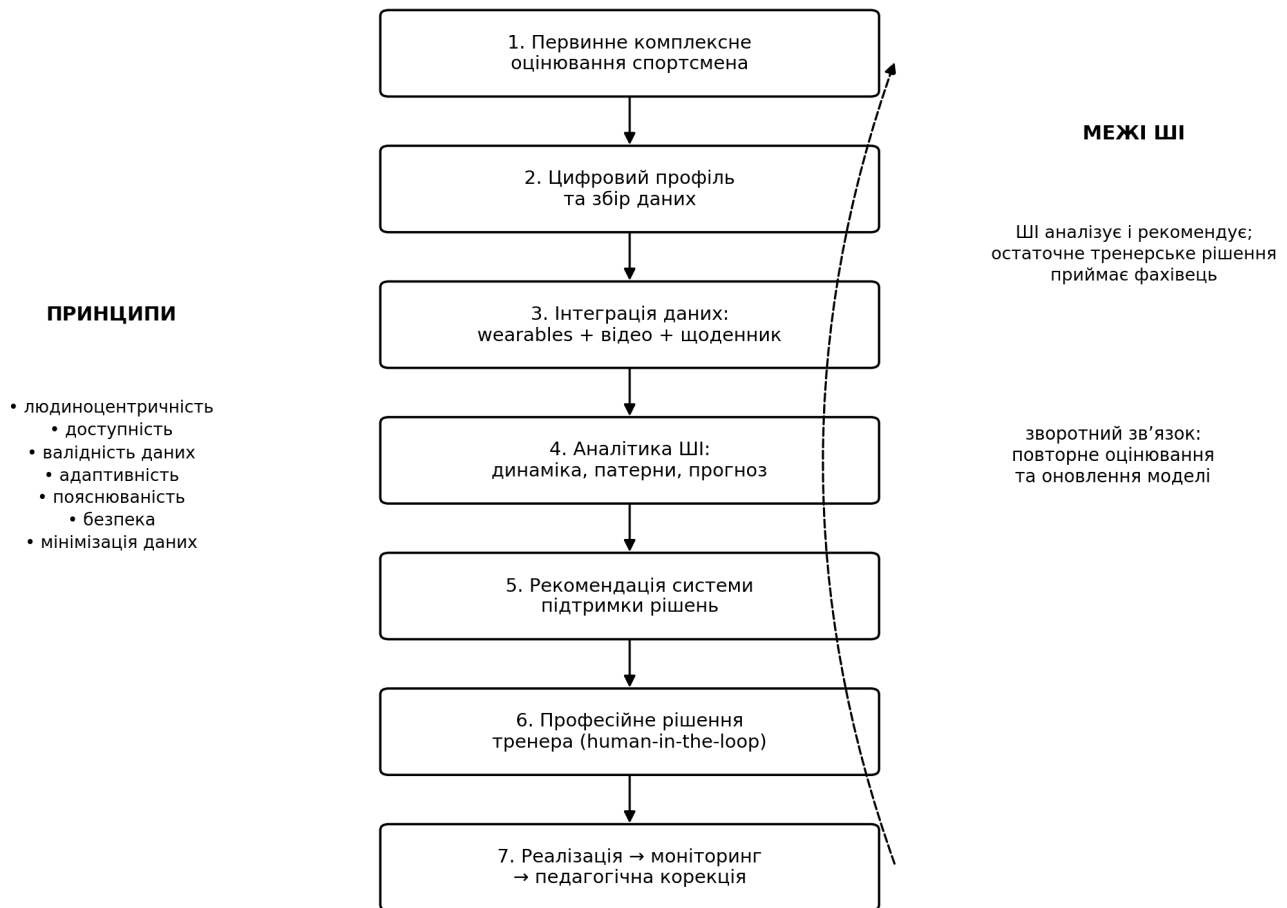


Рис. 1. Методична модель цифрового супроводу персоналізованого тренувального процесу спортсмена в адаптивному спорті

Джерело: розроблено автором.

умов вимірювання або недостатня валідність алгоритму для спортсменів із протезами, кріслами колісними чи нетиповою кінематикою здатні спотворити рекомендацію. Тому система повинна позначати неповні та сумнівні дані, а тренер – мати можливість перевірити їх до прийняття рішення.

Відеоаналіз в адаптивному спорті доцільно використовувати передусім для оцінювання внутрішньоіндивідуальної динаміки техніки. Автоматично визначені кути, траєкторії та симетрія мають проходити візуальну перевірку тренером, оскільки алгоритми комп'ютерного зору можуть бути недостатньо точними для нетипових рухових патернів і допоміжного обладнання [13, с. 14–25; 18, с. 233–241].

Цифрова персоналізація не повинна зводити тренування до набору метрик. В адаптивному спорті необхідно зберігати мотиваційну, комунікативну та соціальну функції занять; для ветеранів спорт може мати виражене соціалізаційне значення [2, с. 242–247]. Тому поряд із фізіологічною і руховою динамікою доцільно враховувати

прихильність до занять, доступність програми, суб'єктивне самопочуття та якість взаємодії з тренером.

У моделі чітко розмежовано відповідальність ШІ та тренера (табл. 3). ШІ агрегує й аналізує дані та формує гіпотези, тренер керує навантаженням у межах допуску [11, с. 115–118].

Такий розподіл компетентностей є умовою безпечного використання цифрових систем і водночас підвищує їх пояснюваність: користувач має розуміти, які дані обробляє алгоритм, яку рекомендацію він формує та хто приймає остаточне рішення.

Запропонована модель ґрунтується на семи принципах: людиноцентричності; функціональної релевантності; валідності й відтворюваності даних; адаптивності; пояснюваності; професійного контролю; мінімізації та захисту даних. Вони визначають не технічну конфігурацію платформи, а правила її педагогічно доцільного використання.

Модель не є системою клінічних рішень і не встановлює універсальних порогів ЧСС, HRV чи

Таблиця 3

Розмежування функцій і відповідальності у цифровому супроводі

Етап	ІІІ / цифрова система	Тренер
Збір даних	Агрегує, синхронізує, позначає пропуски	Визначає показники й умови збору
Аналіз	Виявляє тренди, аномалії, формує гіпотези	Оцінює педагогічний контекст
Рекомендація	Пропонує пояснювані варіанти	Приймає, змінює або відхиляє
Реалізація	Фіксує план/факт	Керує тренуванням
Повторна оцінка	Порівнює з базовою лінією	Оцінює ефект і коригує план

інших показників. В адаптивному спорті інтерпретація має враховувати індивідуальні функціональні можливості, вид спорту, медичний допуск і рекомендації профільних фахівців. Завдання цифрового супроводу – підвищити обґрунтованість педагогічного управління, а не підмінити медичну або тренерську компетентність.

Отже, цифровий супровід доцільно розуміти як інформаційно-аналітичний контур професійної діяльності тренера. Його результатом є своєчасне виявлення значущих змін, аргументована корекція навантаження та документування індивідуальної траєкторії спортсмена. Таке бачення інтегрує українські напрацювання з персоналізації [15, с. 99–103; 20, с. 152–160; 21, с. 284–291], біомеханічного контролю [18, с. 233–241] і ІІІ у спорті [19, с. 160–164].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретико-методичний аналіз засвідчив, що цифровізація тренувального процесу в адаптивному спорті є педагогічно продуктивною за умови переходу від фрагментарного використання гаджетів до цілісного цифрового супроводу. Розроблена модель включає сім циклічно пов'язаних етапів: первинне оцінювання; формування цифрового профілю; інтеграцію даних wearable-пристроїв, відеоаналізу й електронного

щоденника; ІІІ-аналіз; формування пояснюваної рекомендації; професійне рішення тренера; реалізацію, повторний моніторинг і корекцію. Принциповим є збереження тренера в контурі прийняття рішення: ІІІ забезпечує аналітичну підтримку, але не замінює педагогічного судження.

Наукова новизна полягає в теоретичному обґрунтуванні людиноцентричної методичної моделі цифрового супроводу спортсмена в адаптивному спорті, що інтегрує мультимодальні дані, ІІІ-аналітику, професійне рішення тренера та циклічний зворотний зв'язок; уточнено структуру цифрового профілю та розмежовано функції ІІІ та тренера.

Практичне значення моделі полягає в можливості її використання тренерами, спортивними клубами, центрами, діяльність яких пов'язана з розвитком видів адаптивного спорту, та закладами вищої освіти для проектування індивідуальних програм і цифрового моніторингу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експертною валідацією моделі, емпіричним тестуванням у різних видах адаптивного спорту, визначенням критеріїв якості даних та оцінюванням точності алгоритмів для нетипових рухових патернів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Багас О. П., Шинкарук В. О., Ткачик І. Р. Використання цифрових технологій у фізичному вихованні. Перспективи та інновації науки. 2025. № 1(47). С. 200–209. DOI: 10.52058/2786-4952-2025-1(47)-200-209.
2. Базильчук О. Роль адаптивного спорту у соціалізації ветеранів із фізичними травмами. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. Т. 2, № 1. С. 242–247. DOI: 10.31891/pcs.2025.1(1).96.
3. Базильчук О., Чопик Т. Сучасні підходи до розвитку адаптивного спорту та фізичного виховання в Україні: концепція гібридної моделі. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. № 3. С. 7–16. DOI: 10.31891/pcs.2025.3.1.
4. Брояковський О. В., Алексєєв О. О., Ребрина А. А. Використання штучного інтелекту в спортивних іграх (на прикладі настільного тенісу). *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. № 2. С. 253–260. DOI: 10.31891/pcs.2025.2.32.
5. Васкан І., Циба Ю., Бражанюк А. Адаптивна фізична культура: види, завдання, результати та визначення. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. Т. 1, № 1. С. 274–280. DOI: 10.31891/pcs.2025.1(1).36.
6. Вольський Д. С. Штучний інтелект у спорті: ретроспектива становлення та інтеграційних процесів у спортивну галузь, міжнародний досвід та стан питання в Україні. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. Вип. 1(186). С. 40–44. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.01(186).07.

7. Гуліч І. Використання цифрових технологій у тренувальному процесі стрільців з лука. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2024. № 3. С. 30–38. DOI: 10.31891/pcs.2024.3.5.
8. Калініченко О. О., Грибан Г. П. Теоретичні основи використання технологій штучного інтелекту у фізичному вихованні учнів старших класів. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. Вип. 11(198). С. 74–77. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.11(198).14.
9. Латишев М. В., Рибак Л. О., Штанагей Д. В. та ін. Сучасні технології для визначення ланок тіла борців. Єдиноборства. 2023. № 4(30). С. 49–58. DOI: 10.15391/ed.2023-4.05.
10. Латишев М. В., Штанагей Д. В., Вольський Д. С. та ін. Аналіз ланок тіла боксерів під час нанесення ударів за допомогою сучасних технологій. Єдиноборства. 2024. № 1(31). С. 58–69. DOI: 10.15391/ed.2024-1.06.
11. Маляр Е. І., Маляр Н. С., Безпалова Н. М. та ін. Гігієнічне забезпечення тренувальної та змагальної діяльності спортсменів в адаптивному спорті. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. Вип. 3(189). С. 115–118. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.03(189).19.
12. Митчик О. П., Курчаба О. Є., Тарасюк В. Й., Кліш І. С. Місце та роль адаптивного спорту у сучасному українському суспільстві. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2024. Вип. 5(178). С. 117–121. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2024.5(178).24.
13. Нагорна В., Митько А., Борисова О. та ін. Характеристика сучасних технологій у навчально-тренувальному та змагальному процесі висококваліфікованих спортсменів у спортивних іграх. Спортивна наука та здоров'я людини. 2024. № 1(11). С. 14–25. DOI: 10.28925/2664-2069.2024.12.
14. Осадченко Т. Сучасний стан цифровізації у сфері фізичної культури та спорту в Україні. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2023. № 2. С. 103–108. DOI: 10.31891/pcs.2023.2.14.
15. Отрох С. І., Онисько А. І., Макаренко М. І. та ін. Автоматичне генерування персоналізованих програм тренувань на основі аналізу біометричних даних з використанням штучного інтелекту. Наукові записки Державного університету інформаційно-комунікаційних технологій. 2024. № 2. С. 99–103. DOI: 10.31673/2786-8362.2024.023847.
16. Пономаренко К. С., Аксьонов В. В., Журавльова І. М. та ін. Застосування цифрових технологій у фізичному вихованні здобувачів вищої освіти. Фізичне виховання та спорт. 2025. № 4. С. 40–47. DOI: 10.26661/2663-5925-2025-4-05.
17. Сущенко Л. П., Подгаєцький А. В., Березовський В. А. та ін. Підготовка майбутніх бакалаврів фізичної культури і спорту до професійної діяльності у сфері адаптивного спорту. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. Вип. 6(193). С. 145–149. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.06(193).32.
18. Тищенко В. О., Соколова О., П'ятничук Д., П'ятничук Г. Сучасні технології в біомеханічному контролі у фізичному вихованні і спорті. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. Т. 2, № 1. С. 233–241. DOI: 10.31891/pcs.2025.1(1).95.
19. Хмельницька І. В., Денисова Л. В., Вишневецька В. П. та ін. Штучний інтелект у спорті. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. 2025. Вип. 6(193). С. 160–164. DOI: 10.31392/UDU-nc.series15.2025.06(193).35.
20. Ярмач О. М., Нагорний М., Ляшук О. Теоретичні засади використання цифрових технологій у персоналізації занять фітнесом військовослужбовців. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2026. № 2. С. 152–160. DOI: 10.31891/pcs.2026.2.17.
21. Ярмач О. М., Нагорний М., Мороз О. Особливості побудови персональних занять фітнесом у військовослужбовців з використанням цифрових технологій. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2026. № 1. С. 284–291. DOI: 10.31891/pcs.2026.1.30.

Поліщук Н. М., Сущенко Л. П., Мерзлікіна О. А., Качур Є. Ю.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 10.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 04.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Цибанюк О. О.,*доктор педагогічних наук,**доцент кафедри спорту та фітнесу**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

КОНЦЕПЦІЯ «НУЛЬОВОГО ТРАВМАТИЧНОГО РИЗИКУ» У ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНІЙ АНІМАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

“ZERO INJURY RISK” CONCEPT IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ANIMATION FOR PRESCHOOL CHILDREN

У статті теоретично узагальнено та науково обґрунтовано сутність концепції «нульового травматичного ризику» як провідного превентивного безпекового імперативу у системі фізкультурно-спортивної анімації дітей дошкільного віку. Доведено, що традиційні підходи до безпеки у сфері дитячого дозвілля, базовані на формальному дотриманні правил охорони праці або пасивному нагляді, виявляються недостатньо ефективними в динамічному анімаційному середовищі. Запропонована концепція передбачає якісний перехід від декларативного контролю до системного інженерно-педагогічного проектування безпекового середовища, де потенційні чинники травмування нівелюються ще на етапі розробки сценарію, логістики простору та вибору реквізиту. З'ясовано, що головною причиною моторної дезорганізації та травматизму у дошкільнят є неадекватно сконструйований руховий режим, який провокує координаційну перевтому та емоційне перезбудження. На основі аналізу анатомо-фізіологічних й онтогенетичних особливостей дітей (незрілість опорно-рухового апарату, переважання процесів збудження над гальмуванням) сформульовано категоричні заборони: тривалі статичні навантаження та пасивне очікування (понад 30–40 сек), піднімання ваги, зістрибування з висоти понад 20–30 см на жорстке покриття та вправи з асиметричним навантаженням. Обґрунтовано трирівневу модель аналізу анімаційного контенту, яка забезпечує утримання частоти серцевих скорочень дітей у межах 120–140 уд/хв за рахунок безперервної сюжетної зміни діяльності та опори на природні локомоції (ходьба, легкий біг, підлізання, перекочування, метання м'якого реквізиту). Доведено ефективність поєднання біомеханічних обмежень із методикою сюжетно-ігрової мотивації (імітаційна та сюжетно-квестова моделі без жорсткої змагальності), що дозволяє зберегти високий рівень моторної щільності занять та сформувати стійку потребу в абсолютно безпечному середовищі.

Ключові слова: дошкільники, фізкультурно-спортивна анімація, нульовий травматичний ризик, рухова активність, безпека, сюжетна мотивація.

The article theoretically summarizes and scientifically substantiates the essence of the «Zero Injury Risk» concept as a leading preventive safety imperative in physical culture and sports animation for preschool children. It is proved that traditional safety approaches in children's leisure, based on formal compliance with occupational safety rules or passive control, are insufficient in a dynamic animation environment. The proposed concept involves a qualitative transition from declarative supervision to systemic engineering and pedagogical design of a safe environment, where potential injury factors are eliminated at the stage of scenario development, spatial logistics, and equipment selection. It was revealed that the main cause of motor disorganization and injury in preschoolers is an inadequately designed movement regimen, which provokes coordination fatigue and emotional overexcitation. Based on the analysis of anatomical, physiological, and ontogenetic characteristics of children (immaturity of the musculoskeletal system, predominance of excitation over inhibition), categorical prohibitions were formulated: prolonged static loads and passive waiting (over 30–40 sec), lifting weights, jumping off heights over 20–30 cm onto hard surfaces, and exercises with asymmetrical loads. A three-level model of animation content analysis is substantiated, which ensures maintaining the heart rate within 120–140 bpm due to a continuous plot change of activity and reliance on natural locomotions (walking, light running, crawling under obstacles, rolling, throwing soft props). The effectiveness of combining biomechanical limitations with plot-game motivation (imitation and quest models without rigid competitiveness) is proved, which allows maintaining a high level of motor density and forming sustainable kinesophilia in an absolutely safe environment.

Key words: preschoolers, physical culture and sports animation, zero injury risk, motor activity, safety, motivation.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку дитячої рекреаційно-дозвілєвої індустрії характеризується стрімким зростанням популярності фізкультурно-спортивної анімації (ФСА) як ефективного засобу залучення дітей дошкільного віку до систематичної рухової

активності. Завдяки яскравому сюжетному оформленню, ігровій мотивації та високій емоційній насиченості, анімаційні програми дозволяють розв'язувати важливі завдання фізичного виховання, зміцнення здоров'я та соціалізації дошкільнят [2, с. 90].

Водночас масове залучення дітей дошкільного віку до інтенсивних рухових заходів оголює гостру практичну та наукову суперечність. З одного боку, рухова активність є біологічною потребою дитини, невід'ємною умовою її повноцінного нейромоторного й морфофункціонального розвитку. З іншого боку, висока динаміка, хаотична моторна реактивність, емоційне збудження та несформованість координаційних навичок у дітей 3–6 років у поєднанні з можливими методичними помилками організаторів створюють високий рівень потенційного травматизму.

Традиційні підходи до безпеки у сфері дитячого дозвілля часто обмежуються формальним дотриманням правил охорони праці або пасивними застереженнями, що виявляється недостатнім у динамічному середовищі спортивної анімації. Виникає необхідність переходу від декларативного контролю до концептуально нового безпекового імперативу – концепції «нульового травматичного ризику». Цей підхід передбачає повне усунення чинників травмування ще на етапі проектування анімаційного контенту, логістики простору та вибору реквізиту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема безпеки та управління ризиками під час організованої рухової активності перебуває в центрі уваги багатьох фахівців. Вагомий теоретико-методологічний внесок у дослідження цієї проблематики зробили R. Podstawski, D. Zwolińska та D. Nowosielska-Swadźba (2015), які піддали детальному науковому аналізу феномен ризику та безпеки в процесі фізичного виховання. Автори концентрують увагу на протиставленні необхідності забезпечення фізичної активності та високого рівня потенційного травматизму, підкреслюючи, що безпека є не просто формальним дотриманням правил, а комплексним педагогічно керованим процесом. У контексті розробки концепції «нульового травматичного ризику» у фізкультурно-спортивній анімації дошкільнят, на думку авторів, ключовими здобутками зазначеного дослідження є такі положення як: диференціація об'єктивних і суб'єктивних

чинників ризику. Науковці довели, що більшість травматичних епізодів є наслідком несприятливого поєднання недосконалості матеріально-технічної бази (стан покриття, несправність інвентарю) та методичних помилок організаторів (неадекватність навантаження, втрата візуального контролю). Для спортивної анімації дітей 3–6 років це формує імператив суворого інструментального контролю за організацією ще до початку заходу. Крім того, існує проблема «абсолютної безпеки». Науковці зазначають, що в умовах високої динаміки рухливих ігор повністю усунути моторний ризик неможливо, проте створення так званого «контрольованого середовища» дозволяє звести показники травматизму до потенційного нуля. У дошкільній анімації це реалізується через запровадження «нульового травматичного ризику» за рахунок використання виключно м'якого модульного інвентарю, відсутності стаціонарних перешкод у буферних зонах та відмови від жорсткої змагальності.

У роботі обґрунтовано, що ключовим мінімізатором ризиків виступає високий рівень професійної компетентності педагога (аніматора), який повинен володіти навичками миттєвої діагностики фаз превентивної дії дітей та оперативно коригувати щільність занять [7, с. 82–89].

Важливим кроком у систематизації методів мінімізації ризиків під час дитячої рухової активності стала концептуальна праця Комітету з профілактики травматизму Канадського педіатричного товариства (Canadian Paediatric Society) «Children and youth injury prevention: Preventing harm, protecting futures» розкрито новітні підходи до реалізації стратегії «Zero Harm» (нульової шкоди) через впровадження розширеного фреймворку «7 Es». Ця модель пропонує комплексне розв'язання проблеми травматизму шляхом синергії семи фундаментальних компонентів: education (освіта) – інформування учасників та організаторів про правила безпечної поведінки. Engineering (інженерія) – проєктинг безпечного середовища, використання амортизовувальних покриттів та сертифікованого нетравматичного інвентарю.

Enforcement (дотримання правил) – жорсткий регламент виконання безпечних протоколів. Environment (безпечне середовище) – логістична адаптація локацій та усунення просторових загрозливих чинників. Economics (економіка) – фінансове забезпечення якісного обладнання та пасивної захисної інфраструктури. Empowerment (розширення

можливостей) – залучення самих дітей до усвідомлення власної безпеки через гру. Equity (рівність/інклюзія) – створення однакових безпечних умов для всіх учасників незалежно від фізичного розвитку чи нозологічного статусу [5, с. 120–127].

У контексті обґрунтування концепції «нульового травматичного ризику» у фізкультурно-спортивній анімації дошкільнят модель «7 Es» слугує практичним алгоритмом для шеф-аніматорів. Дослідження доводить, що заміна ізольованих застережень на системне інженерно-педагогічне проектування середовища дозволяє зберегти високий рівень моторної активності дітей, одночасно нівелювавши ризик отримання фізичних травм.

Колектив дослідників, що досліджував поєднання контролю концентрації уваги та фізичних запобіжних заходів у дітей, у своїй роботі довів, що комплексний підхід не тільки знижує травматизм з 28,9% до 10,8%, але й є практичним кроком до реалізації концепції «нульового ризику» [6].

Окрему практико-орієнтовану цінність для обґрунтування концепції «нульового травматичного ризику» у фізкультурно-спортивній анімації дітей дошкільного віку становлять праці, що регламентують технологію організації масових та оздоровчих занять. Вагомий внесок у систематизацію цих процесів зробила А. Гакман (2018), виклавши у навчально-методичному посібнику «Організація та методика спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи» цілісну систему менеджменту, логістики та безпеки оздоровчо-рекреаційних заходів.

Аналіз зазначеного посібника крізь призму превентивного анімаційного менеджменту дає підстави виділити такі концептуальні положення, що слугують фундаментом для мінімізації травматичних ризиків у роботі з дошкільнятами. У праці А. Гакман чітко структуровано етапи підготовки спортивно-масових заходів, де першочергова роль відводиться інспектуванню місць проведення, санітарно-гігієнічному аудиту та перевірці справності інвентарю. У контексті концепції «нульового травматичного ризику» це підтверджує імперативну необхідність впровадження обов'язкового чек-листу безпосередньо перед початком анімаційного заходу.

Авторка зацентрувала увагу на раціональному зонуванні простору та регламентації рухового режиму з метою запобігання хаотичному скупченню учасників. Для анімації дітей 3–6 років це виступає базовим інструментом розмежування потоків руху та створення буферних зон, що

унеможливиює зіткнення та травмування під час виконання динамічних завдань [3].

Методологічним базисом для обґрунтування концепції «нульового травматичного ризику» у фізкультурно-спортивній анімації дітей дошкільного віку слугують фундаментальні положення теорії та методики оздоровчої фізичної культури, висвітлені у навчальному посібнику Н. Пангелової, Т. Круцевич та В. Данилко (2017). Праця відображає концептуальні підходи до проектування безпекового оздоровчо-рекреаційного середовища та нормативно-функціонального супроводу рухової активності різних вікових груп.

У вище означеній праці детально обґрунтовано вікові особливості адаптації дитячого організму до фізичних навантажень. Автори наголошують, що морфофункціональна незрілість опорно-рухового апарату та серцево-судинної системи дошкільнят вимагає суворого дотримання принципів адекватності та доступності. У розрізі концепції «нульового травматичного ризику» це підтверджує необхідність жорсткого лімітування інтенсивності анімаційних естафет та виключення вправ з асиметричним або надмірним осевим навантаженням.

Науковці підкреслюють, що ігрова діяльність є головним засобом оздоровчого впливу, проте саме підвищений емоційний фон часто стає чинником дезорганізації та побутового травматизму. Автори пропонують механізми алгоритмізації ігрових правил та сюжетної конструктивності, що дозволяє утримувати моторну активність дітей у безпечних межах без зниження їхнього зацікавлення [4, с. 188].

Водночас виклики сучасної дозвілєвої індустрії потребують подальшої адаптації цих класичних положень оздоровчої фізкультури до умов фізкультурно-спортивної анімації, де концепція «нульового травматичного ризику» реалізується через поєднання травмобезпечного реквізиту, зонованого простору та чек-листів безпеки для аніматорів.

Мета статті – обґрунтувати й розкрити сутність концепції «нульового травматичного ризику» як провідного регламенту побудови безпекової фізкультурно-спортивної анімації дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Реалізація концепції «нульового травматичного ризику» у сфері фізкультурно-спортивної анімації дітей дошкільного віку (3–6 років) є ключовим імперативом сучасної рекреаційної педагогіки та менеджменту.

На відміну від дорослої або підліткової анімації, головною причиною травматизму у дошкільнят є неадекватно сконструйований руховий режим, який провокує швидко координаційну перевтому або хаотичну моторну реактивність.

У зв'язку з цим, проектування та проведення анімаційних програм для дітей дошкільного віку має базуватися на суворому трьохрівневому алгоритмі моделювання рухової активності (див. рис. 1).

Розглянемо біомеханічні та анатомо-фізіологічні обмеження. Опорно-руховий апарат та нервова система дошкільника перебувають у стані інтенсивного морфофункціонального дозрівання. Кісткова тканина багата на органічні сполуки і є надзвичайно еластичною, проте легко деформується під впливом неправильних навантажень. М'язово-зв'язковий апарат характеризується слабкістю м'язового корсета, а скелет стопи ще не має належних амортизаційних властивостей. З боку вищої нервової діяльності процеси збудження різко переважають над процесами гальмування, а увага є суто мимовільною. Ці особливості онтогенезу визначають перелік категоричних заборон при розробці анімаційного реквізиту, логістики та сценаріїв:

– заборона тривалих статичних навантажень та пасивного очікування. Процеси пропріоцептивної регуляції м'язів у дошкільнят швидко втомлюються від утримання однієї пози. Пасивне очікування в черзі біля атракціону чи ігрової локації тривалістю понад 30–40 сек призводить до моментального руйнування дисципліни, розсіювання уваги та компенсаторної емоційно-моторної реактивності (штовхання, хаотичний біг), що є першопричиною до травм під час заходів;

– піднімання та перенесення значної ваги. Фізичне перевантаження м'язів тулуба й черевного преса створює загрозу порушення постави, мікротравм зв'язкового апарату та виникнення гризових вип'ячувань;

– зістрибувань з висоти. Незрілість амортизаційної системи стопи та відсутність остаточно сформованих фізіологічних вигинів хребта роблять приземлення після стрибків з висоти понад 20–30 см на травмонебезпечні поверхні (асфальт, плитка) джерелом мікрострусів хребетного стовпа та компресійного навантаження на суглоби нижніх кінцівок;

– вправ з одностороннім (асиметричним) навантаженням. Використання анімаційного реквізиту, що вимагає тривалого утримання чи перетягування однією рукою або збоку (наприклад, асиметричні канати, важкі односторонні атрибути), створює загрозу м'язового дисбалансу та викривлення вісі хребта [2, с. 89–91].

Оптимальний рівень інтенсивності фізкультурно-спортивного анімаційного заходу повинен утримувати частоту серцевих скорочень дітей у межах 120–140 уд/хв. Зазначений діапазон забезпечує адекватне насичення тканин киснем, високий рівень емоційного піднесення та оздоровчий ефект без переходу організму в зону анаеробного обміну, де швидко нарастає кисневий борг та руйнується тонка координація рухів.

Завдяки високій лабільності серцево-судинної та нервової систем дошкільнят, процес відновлення ЧСС після короткочасних пікових ігрових сплесків відбувається майже миттєво. Проте це можливо лише за умови безперервної сюжетної зміни діяльності. Наприклад за такою схемою:

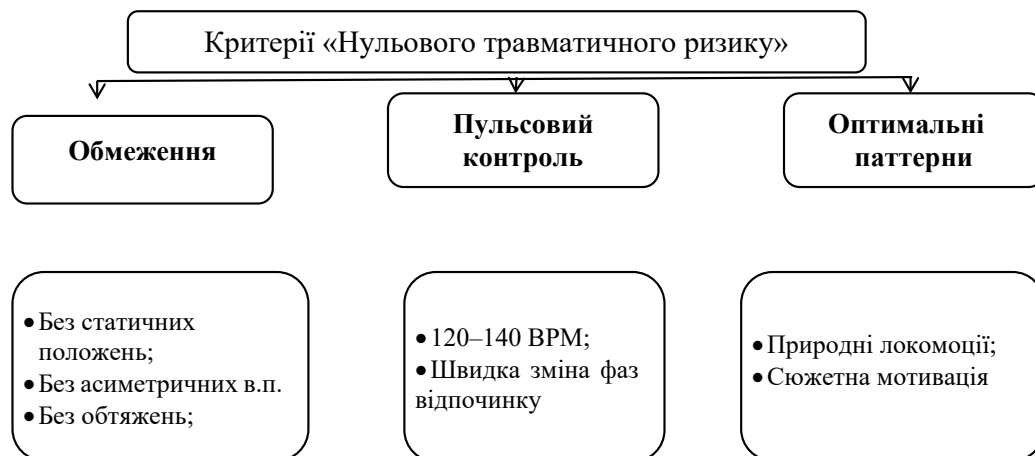


Рис. 1. Концептуальна модель аналізу анімаційного контенту

Фаза активного руху (1.5–2 хв) → Завдання на точність/пауза «завмри» (30–40 сек) → Імітаційне повзання (1–2 хв).

Такий підхід запобігає перевтомі кори головного мозку та забезпечує стабільний стан нерво-м'язової системи.

Для гарантії «нульового травматичного ризику» анімаційний контент для дошкільнят має будуватися виключно на базових природних локомоціях, які є біомеханічно звичними для дитини, автоматизованими на рівні підкіркових структур і не вимагають складного довільного контролю (див. табл. 1).

Суворі фізіологічні обмеження не повинні перетворювати анімацію на суху гімнастику. Для збереження високої зацікавленості дітей використовується методика сюжетної мотивації рухових дій. Для дітей 3–4 років застосовується імітаційно-рухова модель («роби як я»), де кожна фізична дія є метафорою (присісти = «заховатися під грибочок»).

Для дітей 5–6 років впроваджується сюжетно-квестова модель («Рятування чарівного лісу»), де вправи є перешкодами. Змагальний елемент при цьому позбавлений персональної вини: порівнюються не діти між собою, а вся група протистоїть казковому персонажу, що унеможлиблює психоемоційні зриви та сльози [1, с. 115–122].

Дотримання правила «нульового травматичного ризику» перетворює дитячу фізкультурну анімацію з хаотичного розважального заходу на суворо керований, біомеханічно обґрунтований педагогічний процес, який формує стійку позитивну мотивацію до рухової активності (кінезофілію) в абсолютно безпечному середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретично узагальнено та науково обґрунтовано сутність концепції «нульового

травматичного ризику» як провідного превентивного імперативу у системі фізкультурно-спортивної анімації дітей дошкільного віку. Доведено, що традиційні підходи до безпеки, базовані на формальному дотриманні правил охорони праці чи пасивному нагляді, виявляються неефективними в динамічному анімаційному середовищі. Запропонована концепція передбачає якісний перехід від декларативного контролю до системного інженерно-педагогічного проектування безпекового середовища, де потенційні чинники травмування нівелюються ще на етапі розробки сценарію, логістики простору та вибору реквізиту. Встановлено анатомо-фізіологічні та біомеханічні детермінанти, які визначають специфіку виникнення травматичних ризиків під час проведення ФСА дошкільників. З'ясовано, що ключовою причиною моторної дезорганізації та травматизму є неадекватно сконструйований руховий режим, що провокує координаційну перевтому та емоційне перезбудження. Сконструйовано та систематизовано трирівневу модель аналізу анімаційного контенту. Такий підхід дозволяє зберегти високий рівень моторної щільності занять та зацікавленості дошкільнят, трансформуючи анімаційну програму з розважального заходу на суворо керований педагогічний процес формування стійкої кінезофілії в абсолютно безпечному середовищі.

Подальшого науково-методичного опрацювання потребують наступні питання – розробка та стандартизація цифрових чек-листів для викладача/шеф-аніматора перед початком проведення масових фізкультурно-оздоровчих заходів; обґрунтування технології адаптації концепції «нульового травматичного ризику» до умов інклюзивно-анімаційного середовища для дітей дошкільного віку з ООП.

Таблиця 1

Специфіка реалізації та безпековий потенціал базових локомоцій в анімаційному контенті

Руховий паттерн	Специфіка реалізації	Безпековий ефект
Ходьба та легкий біг	Здійснюється в ігровій формі (імітація дій тварин, транспортних засобів) із частими змінами напрямку та темпу.	Тренує вестибулярний апарат, запобігає монотонності, не викликає перевантаження суглобів.
Підлізання та повзання	Проходження м'яких тканинних або пластикових тунелів, підлізання під поролонові перешкоди.	Зміцнює м'язовий корсет та м'язи спини без осьового навантаження на хребет.
Перекочування та переكاتи	Виконання ігрових завдань на м'якому татамі або матах.	Розвиває пропріоцепцію (відчуття власного тіла в просторі), знімає м'язові затиски.
Метання легких предметів	Кидання м'яких поролонових м'ячів, тканинних мішечків або кольорових кульок на дальність та у великі цілі.	Розвиває очімір та координацію «око–рука», повністю виключає забиття чи травми від удару.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Крошка С. А. Інноваційні оздоровчі технології дітей дошкільного віку у процесі модернізації освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2016. № 7 (304). С. 115–122. URL: <http://dspace.luguniv.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/1401/1/Kroshka.pdf>
2. Мосейчук Ю., Цибанюк О. Використання інноваційних методик фізичного виховання у сучасному закладі дошкільної освіти. Освітні Обрії. 2022. № 1(54). С.89–91.
3. Організація та методика спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи : навч.-метод. посіб. / уклад. : А. В. Гакман [та ін.]. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2018. 180 с. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/9932>
4. Пангелова Н.Є., Круцевич Т.Ю., Данилко В.М. Теоретико-методичні основи оздоровчої фізичної культури: навчальний посібник. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2017. 505 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi74/0055394.pdf>
5. Beaulieu E., Wachtel A., Beno S. Children and youth injury prevention: Preventing harm, protecting futures. *Paediatrics & Child Health*. 2020. Vol. 25, № 2. P. 120–127. DOI: <https://doi.org/10.1093/pch/pxaa002>
6. Fang Q, Liu J, Li M. School based prevention of children's sports injuries: a cluster randomized controlled trial integrating psychological skills training to reduce injury risk and improve emotional health. *Front Public Health*. 2026 Mar 16;14:1756175. DOI: 10.3389/fpubh.2026.1756175.
7. Podstawski R., Zwolińska D., Nowosielska-Swadźba D. Problems of safety and risk in physical education. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*. 2015. Vol. 19, №10. P. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.15561/18189172.2015.1013>

Цибанюк О. О.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 19.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



Чос М. В.,*аспірант кафедри футболу**Національний університет фізичного виховання і спорту України*

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ТА ІНСТИТУЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО ФУТБОЛУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

REGULATORY, LEGAL, AND INSTITUTIONAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENT FOOTBALL IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION MODERNIZATION

У науковій статті теоретично обґрунтовано та комплексно розкрито сутність нормативно-правового й інституційного забезпечення розвитку студентського футболу в Україні в контексті сучасної трансформації системи вищої освіти. Визначено, що студентський футбол посідає домінантне місце у структурі університетського спорту, виступаючи потужним соціокультурним феноменом, який інтегрує масово-оздоровчу роботу із підготовкою резерву для спорту вищих досягнень. Здійснено науково-методичний аналіз сучасної нормативно-правової бази, зокрема статей 14 та 21 Закону України «Про фізичну культуру і спорт», наказу МОН України № 193 щодо розвитку фізичного виховання, а також спільних концептуальних ініціатив з діджиталізації та залучення молоді до щоденної рухової активності. Доведено, що створення Центрів студентського спорту (ЦСС) як спеціалізованих закладів фізичної культури створює необхідний юридичний фундамент для впровадження моделі «подвійної кар'єри», дозволяючи гармонійно поєднувати високоінтенсивний навчально-тренувальний процес з здобуттям академічної освіти. Детально висвітлено механізми тристороннього державно-громадського партнерства між Спортивною студентською спілкою України (СССУ), Українською асоціацією футболу (УАФ) та Українською Асоціацією шкільного та університетського футболу (УАШУФ). Обґрунтовано, що реорганізація УАШУФ стала важелем для побудови наскрізної системи підготовки гравців за траєкторією «школа – заклад вищої освіти», створення єдиної бази даних обдарованої молоді та оптимізації календарного плану змагань. Визначено основні проблеми інституціоналізації, пов'язані з правовою незахищеністю студентів-атлетів та обмеженим фінансуванням, а також окреслено перспективи подальших наукових розвідок у напрямі розробки інноваційних форматів студентських ліг і модернізації методики тренування.

Ключові слова: студентський футбол, студентський спорт, заклади вищої освіти, нормативно-правове забезпечення, Центр студентського спорту, УАШУФ, державно-громадське партнерство.

The scientific article theoretically substantiates and comprehensively reveals the essence of the regulatory and institutional framework supporting the development of student football in Ukraine amidst the ongoing modernization of the higher education system. Student football is identified as a dominant core of university sports, serving as a powerful socio-cultural phenomenon that integrates mass health-improving motor activities with preparation for high-performance sports. The author provides a methodological analysis of current legislation, specifically focusing on Articles 14 and 21 of the Law of Ukraine «On Physical Culture and Sports», Order No. 193 of the Ministry of Education and Science, and joint strategic concepts aimed at physical activity digitalization. It is demonstrated that the establishment of Student Sports Centers as specialized sports institutions forms the legal foundation for implementing the «dual career» model, allowing student-athletes to effectively balance rigorous athletic training with academic degree attainment. The article thoroughly examines the mechanisms of tripartite public-private partnership between the Sports Student Union of Ukraine (SSSU), the Ukrainian Association of Football (UAF), and the Ukrainian Association of School and University Football (UASUF). The research proves that the structural evolution of UASUF has enabled the creation of an end-to-end athlete development pipeline along the «school to higher education institution» trajectory, facilitating a unified youth talent database and optimizing national competition calendars. Systemic institutional challenges, including financial disparities and administrative integration hurdles, are critically addressed. Finally, the study outlines future research prospects centered on developing innovative match formats for student leagues and refining modern coaching methodologies specifically adapted for university athletic programs.

Key words: student football, university sports, higher education institutions, regulatory framework, Student Sports Center, UASUF, public-private partnership.

Постановка проблеми. У структурі сучасного студентського спорту України студентський футбол посідає особливе, домінантне місце. Будучи наймасовішою та найпопулярнішою спортивною грою серед академічної молоді, він виступає не просто окремою дисципліною, а потужним соціокультурним і руховим феноменом, який інтегрує в собі ключові функції всієї системи фізичного виховання у закладах вищої освіти. Саме через призму розвитку студентського футболу найчіткіше простежується життєздатність та ефективність сучасних реформ у сфері університетського спорту, оскільки він одночасно охоплює дві автономні, але взаємодоповнюючі площини. Перша – масовий та оздоровчий вектор, де футбол слугує природним інструментом залучення широкого загалу здобувачів освіти до щоденної рухової активності, формування здорового способу життя та організації змістовного дозвілля через систему внутрішніх ліг та клубів. А другий – спорту вищих досягнень, де футбольні збірні ЗВО репрезентують заклади на національній арені (універсіади, студентські ліги) та виходять на міжнародний рівень.

Сьогодні розвиток студентського футболу як провідного складника студентського спорту перебуває в точці глобальної інституційної трансформації. Перехід від застарілих радянських нормативних методів до європейської клубної моделі вимагає докорінного переосмислення всієї управлінської вертикалі. Складність цього процесу полягає в тому, що практична життєздатність футбольного осередку в кожному конкретному ЗВО безпосередньо залежить від дієвості нормативно-правового регулювання та готовності внутрішнього інституційного середовища.

Додатковим викликом є необхідність чіткої науково-методичної координації між новоствореними ЦСС та зовнішніми операторами спорту. Реорганізація Української асоціації шкільного та університетського футболу створила передумови для побудови наскрізної траєкторії виховання гравця («школа – ЗВО»), проте механізми її тристоронньої взаємодії зі Спортивною студентською спілкою України (СССУ) та Українською асоціацією футболу (УАФ) досі потребують глибокого теоретико-методологічного обґрунтування.

Таким чином, розгляд студентського футболу як репрезентативного ядра всієї системи студентського спорту дозволяє виявити ключові точки дотику між теоретичними законодавчими імперативами та реальними практиками модернізації

вищої освіти в Україні, що й зумовлює актуальність та своєчасність цієї наукової розвідки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теоретико-методологічних та інституційних засад розвитку студентського спорту, модернізації системи фізичного виховання у закладах вищої освіти та пошуку нових інституційних моделей перебувають у центрі уваги багатьох українських дослідників.

Наукові розвідки А. Цюся, Ю. Бергер та О. Сабірова розкривають історико-правові засади розвитку студентського спорту в Україні та вказують на важливість інтеграції вітчизняних спортивних структур у європейський простір [13, с. 202–210].

Вагоме значення для розкриття сутнісних характеристик досліджуваної проблеми мають сучасні наукові розвідки В. Семененка, І. Шевельова, В. Костюченка, В. Залойла та Ц. Ченчжи, присвячені комплексному аналізу передумов вдосконалення студентського спорту в Україні. Автори фокусують увагу на необхідності глобальної модернізації спортивної інфраструктури ЗВО, впровадженні грантових і стипендіальних програм для талановитих студентів-атлетів, а також нагальній потребі комерціалізації студентських спортивних ліг. Особливої ваги для нашого дослідження набуває обґрунтований науковцями акцент на пріоритетному розвитку саме командних видів спорту серед академічної молоді та активному впровадженні міжнародних програм. Це створює міцне теоретико-методологічне підґрунтя для нашого аналізу інституційного потенціалу студентського футболу як ключового локомотива зазначених інтеграційних процесів [10].

Окремої уваги у контексті генезису та еволюції спортивного руху у закладах вищої освіти заслуговує науково обґрунтована періодизація розвитку студентського спорту в Україні з 1991 року до сьогодення. Дослідник виокремлює чотири ключові етапи цієї трансформації: від первинної реструктуризації програм в умовах обмежених ресурсів та пошуку національної ідентичності (1991–2000 рр.) через період вимушеної інституціоналізації та перших спроб інтеграції у європейський простір на тлі хронічного недофінансування (2001–2014 рр.) до етапу активного реформування та залучення міжнародного донорства після викликів 2014 року (2015–2021 рр.). Сучасний етап (з 2022 року), попри надскладний геополітичний тиск, характеризується чітким вектором на модернізацію

університетських спортивних програм через диджиталізацію, впровадження стандартів Європейського Союзу та розбудову наскрізних моделей спортивної освіти. Зазначена періодизація наочно демонструє, що сучасні інституційні перетворення у студентському футболі є закономірним результатом тривалого еволюційного процесу, який вимагає нових нормативно-правових важелів для своєї остаточної стабілізації [5, с. 24].

Попри наявність ґрунтовних праць, присвячених загальній теорії фізичного виховання та методиці тренування футболістів (С. Гудима, В. Костюкевич, Р. Наконечний, О. Перепелиця, В. Полішук), нормативно-правове забезпечення розвитку студентського футболу в контексті сучасних реформ залишається поза увагою дослідників [3, с. 24–35; 12].

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розкрити сутність нормативно-правового й інституційного забезпечення розвитку студентського футболу в Україні в умовах модернізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Модернізація вітчизняної системи вищої освіти та її інтеграція в європейський освітній простір вимагають докорінного переосмислення ролі рухової активності в житті академічної молоді [2, с. 15]. Сьогодні нормативно-правове забезпечення студентського спорту в Україні перебуває на етапі глобальної трансформації – відбувається складний перехід від застарілих адміністративно-нормативних методів до гнучкої, особистісно-орієнтованої та клубної моделі. Базовий фундамент для цих змін закладає профільне законодавство, яке не просто декларує право студентів на заняття спортом, а створює чіткі інституційні межі для реалізації їхнього потенціалу як на рівні масового оздоровлення, так і на арені спорту вищих досягнень. Яскравим прикладом такої інституціоналізації є стаття 14 Закону України «Про фізичну культуру і спорт», яка визначає правовий статус та вектори діяльності ЦСС, тоді як стратегічні механізми, етапи та практичні інструменти впровадження цієї моделі на місцях детально розгортаються у Рекомендаціях щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 р.

Здійснюючи науково-методичний аналіз статті 14 даного закону виокремимо 3 основних змістовних лінії. А саме виокремлення дефініції «Центр студентського спорту» та їх цільового призначення. Визначаючи ЦСС не внутрішнім підрозділом (на кшталт кафедр чи секцій)

закладу вищої освіти, а закладом фізичної культури і спорту, закон унормовує двовекторну місію – поєднання навчання та високоінтенсивної спортивної підготовки. На нашу думку, це виводить статус ЦСС за межі звичайної оздоровчої чи гурткової роботи. Адже, центр орієнтований на вектор міжнародного руху – Чемпіонати світу/Європи серед студентів та Всесвітні універсиади тощо.

Другою лінією стали механізм створення та легітимізації центру. Ключова роль у заснуванні відведена самим ЗВО або міністерствам, яким вони підпорядковані (наприклад, МОН, МВС чи МОЗ), що дає університетам автономію у створенні таких закладів. Статус ЦСС присвоюється рішенням МОН України на основі жорстких критеріїв. Фінансування прописане за класичною «багатоканальною» схемою: кошти засновника, бюджетні асигнування та інші джерела (спонсорство, гранти, благодійність) тощо [7].

Проте, реалізація цієї статті закону зіткнулась з серйозними системними проблемами. Здебільшого поєднання підготовки до змагань та навчання «тримається» виключно на лояльності професорсько-викладацького складу, а не на системному правовому механізмі. Крім того, реальне утримання ЦСС, закупівля інвентарю та відрядження команд на чемпіонати світу повністю лягають на спецфонд університету або спонсорів, що ставить заклади вищої освіти в нерівні умови [4, с. 219–225].

Отже, стаття 14 надає закладам вищої освіти потужний юридичний інструмент для створення потужних спортивних хабів. Крім того, слід чітко усвідомлювати, що ЦСС є інструментом точкової роботи зі спортом вищих досягнень і розрахований на обмежене коло талановитих спортсменів, які здатні поєднувати професійну підготовку з навчанням у ЗВО. Проте ефективність такого Центру в конкретному ЗВО залежить здебільшого від спроможності менеджменту університету розробити дієве внутрішнє Положення, залучити позабюджетні кошти та інтегрувати тренувальний процес в академічний розклад без шкоди для освіти студента [7].

Якщо стаття 14 вище визначеного закону визначає інституційну базу безпосередньо всередині закладів вищої освіти, стаття 21 визначає головного зовнішнього оператора, координатора та монополіста у сфері студентських досягнень у спорті вищих досягнень – спортивну студентську спілку України (СССУ). Закон чітко закріплює за СССУ унікальний статус – громадське

об'єднання, яке одночасно має всеукраїнський статус та ексклюзивне визнання з боку Міжнародної федерації університетського спорту (FISU). Згідно закону, CCCU є єдиним «нормативним мостом» між українським студентством та світовим олімпійським рухом через систему FISU/EUSA.

Стаття наділяє спілку трьома стратегічними функціями:

- представницькою – організація та координація національних студентських збірних на міжнародній арені;
- координаційною – синхронізація правил, суддівства та регламентів змагань з федераціями;
- партнерською – співпраця з МОН України та місцевим самоврядуванням на договірних засадах [там само].

Стаття 21 де-юре завершує формування архітектури управління студентським спортом в Україні. Вона чітко розподіляє ролі – заклади вищої освіти виступають «інкубаторами» та тренувальними базами для атлетів, а спортивна студентська спілка України – промоутером та ексклюзивним вікном на міжнародну спортивну арену. Для успішної реалізації цієї моделі важливо налагоджувати співпрацю ЦСС та CCCU.

Логічним продовженням та практичним інструментом реалізації окреслених законодавчих норм виступає наказ Міністерства освіти і науки України від 15.02.2021 р. № 193, що затверджує комплексні «Рекомендації щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 року» [8].

Документ має чітку стратегічну спрямованість і спирається на три фундаментальні нормативні стовпи: Національну стратегію «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (до 2025 р.), Стратегію розвитку фізичної культури і спорту (до 2028 р.) й стандарти вищої освіти в частині формування загальних компетентностей випускника. Ключовою методологічною інновацією документу стало офіційний розділ рухову діяльність у ЗВО на дві автономні, рівні за пріоритетністю та взаємодоповнюючі системи – фізичне виховання та спорт (див. табл. 1).

В напрямі фізичного виховання рекомендації вимагають відійти від застарілих нормативів і пропонують залучати молодь через трендові формати: масові забіги, флешмоби, челенджі, «Combat Games», «Cool Race». Важливим є акцент на створенні ефективної системи інклюзивної освіти та занять для спеціальних медичних груп.

В напрямі спорту вищих досягнень документ прямо корелює зі статтею 14 закону України «Про фізичну культуру і спорт», вимагаючи створення центрів студентського спорту. Ставиться чітке завдання – забезпечити триетапну вертикаль змагань: в середині ЗВО → студентські ліги та універсиади → всесвітні універсиади та чемпіонати під егідою FISU та EUSA.

Документ легітимізує модернізацію університетських стадіонів та залів під стандарти міжнародних федерацій. Фінансування передбачено за багатоканальною схемою: державний/місцеві бюджети, кошти самих ЗВО та залучені гранти. Крім того, рекомендовано повернення обов'язкових щорічних медичних оглядів для всього студентства та окремого жорсткого контролю для тих, хто бере участь у змаганнях [8].

Відповідно до реалізації Стратегії розвитку фізичної культури і спорту України до 2028 року, у 2025 р. було створено нову структуру Всеукраїнського центр фізичного здоров'я населення «Агенція учнівського, студентського та масового спорту України» [9, с. 186–189].

Глобальна освітня концепція представлена спільним наказом МОН та Мінмолодьспорту «Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти» (2021 р.), метою якого стало впровадження клубної системи, діджиталізація спорту та щоденна рухова активність здобувачів освіти всіх рівнів. Отже, коли в академічному середовищі говорять про Концепцію розвитку студентського спорту в Україні, мають на увазі синергію даних наказів [1].

Одним із найбільш яскравих та масових прикладів практичного впровадження цієї оновленої нормативно-правової бази на рівні закладів вищої освіти є розвиток студентського футболу (зокрема, футзалу та його сучасних адаптивних

Таблиця 1

Інституційно-цільова структура фізичної культури студентської молоді

Система	Цільове спрямування	Інституційний інструмент реалізації
Фізичне виховання	Здоров'я, масовість, організація дозвілля, популяризація ЗСЖ.	Кафедри фізичного виховання ЗВО.
Спорт	Спортивна майстерність, вищі досягнення, подвійна кар'єра атлета.	Центри студентського спорту, спортивні клуби, секції.

модифікацій). Будучи найбільш популярною спортивною грою серед академічної молоді, футбол виступає природною платформою для реалізації завдань Концепції: він не лише забезпечує стовідсоткову залученість студентів до секційної форми занять у межах масового спорту, а й формує потужний кадровий резерв для університетських збірних. Саме через створення спеціалізованих футбольних осередків на базі Центрив студентського спорту ЗВО дістають реальну можливість інтегрувати тренувальний процес у навчальний графік, демонструючи дієвість моделі подвійної кар'єри на практиці.

Взаємодія між спортивною студентською спільнотою України (СССУ), Українською асоціацією футболу (УАФ) та Українською Асоціацією шкільного та університетського футболу (УАШУФ) є класичним прикладом тристороннього державно-громадського партнерства у сфері резервного та масового спорту. Цей механізм чітко відображає вимоги статті 21 закону України «Про фізичну культуру і спорт» щодо обов'язкової кооперації всеукраїнських студентських спілок із профільними спортивними федераціями. СССУ як єдиний офіційний представник України в FISU та EUSA:

- легітимізує змагання студентських футбольних/футзальних ліг до Єдиного календарного плану фізкультурно-спортивних заходів України;
- координує формування збірних команд для участі у Всесвітніх універсіадах, Чемпіонатах світу та Європи серед студентів;
- здійснює організаційний патронат, забезпечує загальну координацію з МОН України та Комітетом з фізичного виховання та спорту.

Громадське об'єднання фізкультурно-спортивного спрямування «Українська асоціація футболу» є організацією зі статусом юридичної особи, що розглядає студентський спорт як важливий етап підготовки професійного резерву та популяризації гри. У взаємодії вона забезпечує арбітраж – надає кваліфікованих суддів та інспекторів для обслуговування матчів студентських ліг; сприяє забезпеченню ліг ігровими м'ячами, екіпіруванням, а також надає право проведення фінальних етапів змагань на провідних стадіонах чи базах національних збірних. А також УАФ

інтегрує студентський футбол у загальну систему підготовки тренерів [11].

Ребрендинг та розширення повноважень організації – перехід від Всеукраїнської футбольної асоціації студентів до громадської організації «Українська Асоціація шкільного та університетського футболу» – є знаковим кроком. Це не просто зміна вивіски, а кардинальне розширення стратегічної парадигми – об'єднання шкільного та університетського секторів в межах однієї асоціації, яка ідеально вписується у контекст раніше проаналізованого спільного Наказу МОН та Мінмолодьспорту від 2021 р. про Концепцію розвитку щоденного спорту в закладах освіти.

Зміна назви та структури асоціації посилює її роль як ключового колективного члена Спортивної студентської спілки України (СССУ). Як асоційований член УАФ, організація тепер закриває весь молодіжний непрофесійний футбольний цикл. А саме безпосередньо координує роботу з Комітетом арбітрів УАФ для обслуговування шкільних турнірів, вищих студентських ліг; дозволяє формувати єдину базу даних молодих талантів, які грають у школах, продовжують виступи в університетах, і згодом можуть поповнити професійні клуби [6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Сучасний етап розвитку студентського спорту в Україні характеризується глобальною парадигмальною трансформацією. Встановлено, що базовий нормативно-правовий фундамент реформи, закладений Законом України «Про фізичну культуру і спорт» та Концепцією розвитку щоденного спорту, забезпечує перехід від адміністративно-нормативних методів до гнучкої, особистісно-орієнтованої клубної моделі. Трансформація УАШУФ визначено як логічний етап еволюції управління, що дозволив об'єднати шкільний та університетський сектори в єдиний наскрізний цикл. Перспективи подальших наукових розвідок у межах загальної теоретико-методологічної концепції розвитку студентського футболу в Україні доцільно спрямувати на наукове проектування єдиного інтегрованого простору підготовки молодих футболістів під егідою УАШУФ; розробка та експериментальна перевірка інноваційних форматів проведення студентських футбольних ліг тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Концепція розвитку щоденного спорту в закладах освіти : затверджена спільним наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства молоді та спорту України від 27 жовт. 2021 р. № 1141/4088. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/85327/ (дата звернення: 14.07.2026).
2. Мельник М. Г. Становлення та розвиток студентського спорту України в XXI столітті : дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.01. Львів, 2016. 231 с.

3. Наконечний І. Р., Хіменес Х. Порівняльна характеристика підходів до підготовки футболістів на етапі попередньої базової підготовки в футбольних організаціях Львова. Спортивні ігри. 2023. № 4 (30). С. 24–35. DOI: <https://doi.org/10.15391/si.2023-4.03>
4. Оксьом П., Шумаков О. Проблеми реалізації закону України «Про фізичну культуру і спорт» у закладах вищої освіти України. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. 2024. Т. 181. №. 25. С. 219–225.
5. Прима А.А. Вплив учнівського та студентського спорту на професійний спорт: кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра за спец 017 Фізична культура і спорт, ОП «Спорт». НУФВСУ. Київ, 2026. 95 с.
6. Про Українську Асоціацію Шкільного та Університетського Футболу. URL: <https://www.uasuf.com.ua/about/> (дата звернення: 15.07.2026).
7. Про фізичну культуру і спорт : Закон України від 24 груд. 1993 р. № 3808-XII: станом на 13 лип. 2026 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> (дата звернення: 13.07.2026).
8. Рекомендації щодо стратегічного розвитку фізичного виховання та спорту серед студентської молоді на період до 2025 року. Наказ Міністерства освіти і науки України від « 15»022021 № 193. URL: <https://www.tsatu.edu.ua/fvs/wp-content/uploads/sites/12/nakaz-193.pdf>
9. Семененко В., Русанова О., Домбровський В., Шевельов І., Савченко К., Яременко О. Розвиток студентського спорту в Україні: сучасні тенденції та перспективи. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Вип. 11 (198). 2025. С. 186–189.
10. Семененко В. П., Шевельов І. П., Костюченко В. І., Залойло В. В., Ченчжи Ц. Передумови розвитку студентського спорту в Україні. Фізична освіта і спорт : електрон. наук. журн. 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20471165>
11. Статут Громадської спілки «Українська асоціація футболу» (нова редакція). URL: <https://uaf.ua/storage/documents/01KT4M797Q3Y6GS9DWNQD8SS76.pdf> (дата звернення: 14.07.2026).
12. Теорія і методика викладання футболу : навч.-метод. посіб. / В. М. Костюкевич, О. А. Перепелиця, С. А. Гудима, В. М. Поліщук. 2-ге вид., перероб. та доп. Київ : КНТ, 2017. 294 с.
13. Цьось А., Бергер Ю., Сабіров О. Рівень фізичної активності студентів вищих навчальних закладів. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. 2015. (3), С. 202–210.

Чос М. В.

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу (CC BY)

Дата першого надходження статті до видання: 11.07.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.08.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 30.09.2026



НОТАТКИ

Наукове видання

ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАТИКА: СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

№ 13

Коректура • *Ірина Чудеснова*

Комп'ютерна верстка • *Наталія Фесенко*

Формат 60×84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 23,02.
Замов. № 0826/696. Наклад 300 прим.
Дата розміщення онлайн – 30.09.2026 р.
Дата друку – 07.10.2026 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.