

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2026-1

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
1.2026

Черкаси – 2026

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937–13777Р від 21.05.2019
Ідентифікатор в Реєстрі суб'єктів у сфері медіа R30-01517
Вісник засновано 1998 р.

Матеріали «Вісника» присвячено проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Періодичність виходу в світ: **щоквартально**

Мова видання: **українська, англійська**

УДК 37 (Освіта. Виховання. Навчання. Дозвілля).

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями А1, А2, А3, А4, А5 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 1.2026** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 9 від 20 березня 2026 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2024: 85.82), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань Open Ukrainian Citation Index.

Редакційна колегія серії:

Голова: Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.

Члени редколегії: Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Гриценко В.Г., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф.; Зорочкіна Т.С., д. пед. н., проф.; Коломієць О.Г., д. філос. н., доц.; проф.; Луценко Г.В., д. пед. н., проф.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авшенюк Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галус О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., доц. (Донбаська державна машинобудівна академія); Добрева (Георгієва) С., к. пед. н., проф. (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); Жорова І.Я., д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седльце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Матвієнко О.В., д. пед. н., проф. (Український державний університет імені Михайла Драгоманова); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Парчевски Р., Ph.D (інж), (Військовий технолог. ун-т у Варшаві, Республіка Польща); Періг О.В., к. т. н., доц. (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський столичний ун-т імені Бориса Грінченка); Пригодій М.А., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (Інститут проф. освіти НАПН України); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія»).

Секретаріат: Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Дерев'янка Д.В., Ph.D (пед.), доц.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, вул. Остафія Дашковича, 24, кімн. 376,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
катедра освітнього менеджменту, артменеджменту та соціальної роботи.
Website: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів
та обґрунтування висновків відповідають автори.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2026-1

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
1.2026

Cherkasy – 2026

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019
Identifier in the Register of Media Entities R30-01517
Year of foundation 1998

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

Release frequency: **quarterly**

Manuscript languages: **Ukrainian, English**

UDC 37 (Education. Upbringing. Learning. Leisure).

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of PhD and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties A1, A2, A3, A4, A5 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue **#1.2026** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol #9, of March 20, 2026).

The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2024: 85.82), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations Open Ukrainian Citation Index.

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. *Borysov V.*, DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. *Lodatko Ye.*, DrPedSc.

Members of the Editorial Board: prof. *Vovk O.*, DrPedSc.; prof. *Hrytsenko V.*, DrPedSc.; prof. *Desyatov T.*, DrPedSc.; prof. *Zorochkina T.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Kolomiets O.*, DrPhilosSc.; prof. *Lutsenko G.*, DrPedSc.; prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc.; prof. *Taraskova N.*, DrPedSc.; prof. *Shpak V.*, DrPedSc.; prof. *Avshenyuk N.*, DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Budnyk O.*, DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. *Halus O.*, DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; prof. *Dobreva (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Zhorova I.*, DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. *Klim-Klimaszewska A.*, DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. *Klavina A.*, DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. *Kondrashov O.*, DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. *Matviienko O.*, DrPedSc. (Dragomanov Ukrainian State University); prof. *Nazarenko G.*, DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. *Omelchenko S.*, DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); *Parczewski R.*, PhDEng (Military University of Technology in Warsaw, Poland); assoc. prof. *Perig A.*, CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. *Ponomarenko T.*, DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University); prof. *Prygodii M.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (Institute of Vocational Education of the NAPS of Ukraine); prof. *Rudyshyn S.*, DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. *Skvortsova S.*, DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. *Fedosova I.*, DrPedSc. (National University of Kyiv-Mohyla Academy).

Secretariat: prof. *Hnezdilova K.*, DrPedSc.; assoc. prof. *Derevianko D.*, PhDPed.

Address of the Editorial Board:

18000, Cherkasy, Ostafiya Dashkovycha Street, 24, office 376
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Educational Management, Arts Management and Social Work.
Website: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/index>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-5-11>

 <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>

МЕДВІДЬ Михайло

доктор економічних наук, професор,
заступник начальника інституту з навчально-методичної роботи,
Київський інститут Національної гвардії України,

 medvidmm@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-3015-0061>

ПАВЛОВ Дмитрій

кандидат військових наук, старший науковий співробітник,
професор катедри забезпечення державної безпеки,
Київський інститут Національної гвардії України,

 pdv78@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-1352-1783>

МОРОЗОВ Олександр

доктор технічних наук, професор, головний науковий співробітник науково-методичного центру організації та провадження освітньої діяльності,
Національний університет оборони України

 maa-ngu@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-9520-787X>

МЕДВІДЬ Юлія

кандидатка педагогічних наук, старша дослідниця,
провідна наукова співробітниця науково-організаційного відділу,
Київський інститут Національної гвардії України,

 medvidj84@ukr.net

УДК 378:001.8:167.7(045)

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОБҐРУНТУВАННЯ НАУКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ: АНАЛІЗ СИСТЕМНИХ НЕДОЛІКІВ У СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті досліджено актуальну проблему зниження методологічної якості сучасних наукових публікацій в умовах стрімкого зростання їх кількості. Виявлено тенденцію до втрати «архітектурної цілісності» досліджень, що проявляється у відході від пошуку фундаментальних закономірностей на користь описовості та декларативності. На основі контент-аналізу 300 фахових статей (2022–2025 рр.) за спеціальностями військовими та безпековими, економічними та педагогічними ідентифіковано системний розрив між інструментарієм (методами) та фінальними висновками.

Встановлено закономірність методологічної деградації наукового результату, яка фіксує зворотний зв'язок між складністю термінологічного апарату та реальним рівнем доказовості. Визначено основні причини цього феномену: методологічна некомпетентність, «публікаційний тиск», криза вхідних даних та відсутність культури спростування гіпотез. Описано специфічні недоліки для різних галузей: брак доказовості у військових науках, математичний формалізм в економіці та суб'єктивізм в освітніх розвідках.

Запропоновано матрицю відповідності методів дослідження типу очікуваного результату та «чек-лист цілісності» для авторів і рецензентів. Доведено, що наукова новизна має базуватися на прогностичному потенціалі результатів, що дозволяє моделювати стан об'єкта при зміні вхідних параметрів. Перспективи

подальших досліджень пов'язані з розробкою ІІІ-систем для автоматизованої перевірки логічної структури наукових текстів.

Ключові слова: методологія дослідження; наукова закономірність; наукова залежність; архітектурна цілісність; контент-аналіз; прогностичний потенціал; якість наукового дискурсу.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняного наукового простору характеризується стрімким збільшенням кількості публікацій, що, однак, не завжди супроводжується відповідним зростанням їхньої якості. Головним викликом сучасної методології є поступова втрата «архітектурної цілісності» наукового дослідження: відхід від пошуку фундаментальних закономірностей у бік описовості та декларативності.

Ключовий аспект проблеми полягає у системному порушенні логічного ланцюга формування наукового знання. У значній частині публікацій спостерігається розрив між інструментарієм (методами) та фінальними висновками. Замість виявлення стійких закономірностей або виведення математично обґрунтованих залежностей, у значній частці проаналізованих робіт

виявлено тенденцію до обмеження констатацією загальновідомих фактів або формулюванням суб'єктивних порад, які не мають під собою доказової бази.

За військовими та безпековими спеціальностями це призводить до розробки стратегій, що не враховують реальні динамічні чинники, в економіці – до побудови моделей, відірваних від реальних ринкових процесів, в педагогіці – до впровадження методик, ефективність яких не підтверджена належним статистичним апаратом.

Таким чином, виникає об'єктивна суперечність між потребою суспільства у верифікованих наукових результатах та існуючою практикою подання результатів, де закономірності замінюються описом, а залежності – припущеннями. Це зумовлює необхідність критичного аналізу масиву наукових праць для виявлення типових методологічних недоліків та розробки уніфікованих вимог до обґрунтування наукових результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання методологічної чистоти та якості наукового дискурсу перебувають у центрі уваги як вітчизняних, так і закордонних учених. Зокрема, загальні проблеми якості наукових розвідок та пошук засобів уникнення типових помилок ґрунтовно розглянуто у праці К. Корсака (2018). Окрему увагу методології досліджень у гуманітарній сфері в умовах глобальної діджиталізації присвячено роботу В. Гришка (2023), а питання достеменності фахової спеціалізації наукових праць висвітлено О. Чепаловим (2016).

Важливим підґрунтям для нашого аналізу стали методичні підходи до оцінювання якості наукових результатів, розроблені К.В. Павлюк (2019), а також технології експертного оцінювання на засадах кваліметричного підходу, запропоновані Г. Поляковою, І. Литовченко та Г. Білоколенко (2018). Аналіз стану дослідженості наукових проблем у галузі педагогіки представлено у праці Є. Хрикова (2015), тоді як Т. Лещенко (2016) акцентує увагу на стилістичній самобутності та нормованості наукового тексту як ключовому детермінанті якості статті.

Особливого значення для нашого дослідження набувають прикладні аспекти: концепція підготовки аналітичних статей С. Савоська та С. Шамала (2024), а також досвід використання математико-статистичної методології в науковій діяльності закладів системи МВС, описаний С. Сербенюком та А. Надоптою (2023). Пряму залежність між якістю освіти у вищому військовому навчальному закладі та його науковою діяльністю доведено у дослідженні Ю. Медвідь (2025).

Попри значну кількість розвідок, залишаються недостатньо висвітленими такі аспекти:

- міждисциплінарний порівняльний аналіз – більшість авторів зосереджуються на недоліках у межах однієї конкретної спеціальності, не проводячи системних паралелей між гуманітарними, економічними та військовими науками;

- логіка трансформації «залежність чи закономірність – рекомендація» – у науковій літературі бракує чітких алгоритмів, які б пояснювали, як саме отримана математична чи логічна залежність має конвертуватися у конкретну прикладну рекомендацію для певної діяльності;

- кількісна оцінка методологічних прорахунків – існує дефіцит емпіричних даних щодо частоти появи типових помилок у публікаціях, що мають статус фахових, попри теоретичні застереження К. Корсака та В. Гришка.

Мета дослідження є виявлення та систематизація типових методологічних недоліків у сучасних наукових публікаціях (на прикладі спеціальностей військових та безпекових, економічних та педагогічних), а також обґрунтування уніфікованого алгоритму побудови наукового результату, що забезпечує логічний зв'язок між обраною методологією, виявленими залежностями та практичними рекомендаціями.

Для досягнення поставленої мети було вирішено такі завдання:

- 1) проаналізувати масив наукових публікацій обраних галузей знань на предмет коректності застосування заявлених методів дослідження;

- 2) ідентифікувати специфічні недоліки в обґрунтуванні результатів для кожної з аналізованих спеціальностей;

- 3) розробити порівняльну характеристику системних помилок у ланцюзі «метод – результат – рекомендація»;

- 4) запропонувати чек-лист для авторів та рецензентів, спрямований на верифікацію логічної цілісності наукової праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Причинами погіршення якості наукового продукту лежать у площині відриву методу від предмета – дослідники сприймають методологію як формальну вимогу, а не як інструмент виявлення істини. Це призводить до заміщення наукових результатів їхньою імітацією. Ці причини мають як об'єктивний (системний), так і суб'єктивний (академічний) характер.

1. Методологічна некомпетентність. Це головна причина виникнення декларативності. Автори володіють термінологією методів (знають слова «кластерний аналіз» чи «моделювання»), але не розуміють матема-

тичної або логічної природи цих інструментів. Наслідок – використання складних методів там, де вони не потрібні, або імітація розрахунків без реальної перевірки гіпотез.

2. Феномен «публікаційного тиску». Гонитва за кількістю статей у базах Scopus, Web of Science або фахових виданнях призводить до того, що дослідник фокусується на швидкості, а не на глибині. Наслідок – поява «наукового шуму» – статей, які не містять нових закономірностей, а лише переказують відомі істини новими словами.

3. Криза вхідних даних. Використання недостовірної статистики, застарілих даних або викривленої звітності робить будь-яку побудовану залежність помилковою. Наслідок – формально «правильна чи коректно побудована» модель видає результати, які неможливо застосувати на практиці.

4. Відсутність «культури спростування». У сучасній вітчизняній науці домінує підхід підтвердження: автор намагається будь-якою ціною довести свою гіпотезу, замість того, щоб об'єктивно її перевірити. Наслідок – ігнорування негативних результатів або латентних чинників, що особливо помітно в освітніх науках, де «експеримент» завжди вважається успішним.

5. Логічний розрив між теорією та практикою. Відсутність замовлення від реального сектору (армії, бізнесу, держави) призводить до того, що науковці пишуть «статті задля статей». Наслідок – рекомендації мають форму загальних порад («покращити», «оптимізувати»), оскільки автор не несе відповідальності за їхню реалізацію.

Наукове дослідження вважається завершеним лише тоді, коли накопичений масив даних синтезовано у форму закономірності (що пояснює сутність явища) та залежності (що фіксує кількісні чи логічні пропорції між його елементами). Будь-які інші форми подання результатів (описи, класифікації без критеріїв, суб'єктивні рекомендації) є проміжними етапами, а не фінальним науковим продуктом. Наукова новизна результату має виражатися через виявлену закономірність, яка розкриває невідомі раніше стійкі зв'язки в об'єкті дослідження, а не обмежуватися фіксацією поодиноких фактів чи описом відомих процесів. Під науковою залежністю в межах даного дослідження ми розуміємо не декларативне припущення про взаємозв'язок явищ, а формалізоване відображення впливу аргументів на функцію, що дозволяє здійснювати прогнозування результату.

Також слід звернути увагу на те, що у науковому дискурсі категорії «закон» і «закономірність» використовуються для опису стійких зв'язків між явищами та процесами. У різних галузях знань – філософії, педагогіці, економіці, теорії управління – їх

трактування має певні відмінності. Частина дослідників розмежовує ці поняття за рівнем узагальнення і формалізації, тоді як інші – розглядають їх як змістовно тотожні або майже тотожні.

Така варіативність підходів потребує коректного термінологічного уточнення при підготовці наукових публікацій. У диференційованому підході закономірність зазвичай розглядається як ширша категорія, що відображає загальну повторюваність, тенденційність і впорядкованість змін у системі. Закон у цьому контексті постає як теоретично обґрунтована, логічно завершена й чітко сформульована форма вираження такої закономірності, яка встановлює необхідний, суттєвий і стійкий зв'язок між явищами за визначених умов. Водночас у частині наукових праць ці поняття ототожнюються – закон тлумачиться як встановлена закономірність, а закономірність – як прояв дії закону. У такому підході різниця має переважно стилістичний або контекстуальний характер. З урахуванням зазначеного нами узагальнено порівняльну характеристику (див. табл. 1). Тобто, ми чітко розмежовуємо поняття «закон» та «закономірність» за критеріями формалізації та рівнями теоретичного узагальнення.

Для того, щоб перетворити масив даних на науковий результат, дослідник має використовувати специфічний інструментарій. Хоча ці методи часто перетинаються, вони мають різну мету: одні спрямовані на пошук змісту (закономірності), інші – на пошук міри (залежності).

Методи дослідження для виявлення закономірності. Ці методи допомагають знайти сталі, повторювані зв'язки та пояснити «природу речей»:

індукція та дедукція – перехід від приватних спостережень до загальних правил (індукція) або перевірка загальних теорій на конкретних фактах (дедукція). Це фундамент для виявлення закономірностей;

гіпотетико-дедуктивний метод – створення наукової гіпотези та її наступна перевірка – якщо гіпотеза підтверджується в різних умовах, вона претендує на статус закономірності.

системний аналіз – дозволяє побачити об'єкт як сукупність взаємопов'язаних елементів; закономірність тут проявляється як «системний ефект» – властивість, якої немає у частин, але яка є у цілому;

порівняльно-історичний метод – виявлення того, як процеси повторюються у часі або у різних середовищах; якщо в різних умовах спостерігається однаковий сценарій розвитку – це закономірність;

абстрагування – відкидання другорядних ознак для виявлення «чистої» суті явища.

Порівняльна характеристика
понять «закон» і «закономірність»

Критерій \ Поняття	Закон	Закономірність
Рівень узагальнення	Високий, чітко визначений	Широкий, описує загальну повторюваність і тенденції
Сутність	Необхідний, суттєвий, стійкий зв'язок між явищами	Стійка тенденція або впорядкований характер зав'язків і змін
Ступінь формалізації	Переважно формалізований, має точне формулювання, інколи математичний вираз	Може мати описовий або статистичний характер, не завжди формалізована
Характер прояву	Обов'язковий за наявності відповідних умов	Імовірнісний або варіативний прояв
Роль у пізнанні	Результат теоретичного узагальнення і доведення	Емпірично виявлена повторюваність, що може бути основою формулювання закону
Співвідношення у диференційованому підході	Конкретизована форма вираження закономірності	Більш загальна категорія щодо закону

Методи дослідження для виявлення залежності. Ці методи спрямовані на те, щоб зафіксувати, як саме зміна одного параметра x впливає на інший y :

експеримент – активний вплив на об'єкт – змінюючи одну змінну (незалежну) і фіксуючи зміни іншої (залежної), дослідник встановлює пряму залежність;

кореляційний аналіз – математичний метод, що визначає, чи пов'язані два набори даних і наскільки сильний цей зв'язок (коефіцієнт кореляції);

регресійний аналіз – один із головних методів для побудови математичної моделі залежності – він дозволяє вивести рівняння (наприклад, $y = ax + b$), за допомогою якого можна прогнозувати результат;

дисперсійний аналіз – використовується для встановлення того, чи впливає зміна якісної ознаки (наприклад, методу навчання) на кількісний результат;

факторний аналіз – дозволяє виділити серед безлічі змінних ті, що найбільше впливають на результат, і встановити ієрархію цих залежностей.

Розуміння закономірності та залежності як ключових атрибутів наукового знання вимагає від дослідника застосування відповідного методологічного інструментарію. Аналіз публікацій свідчить, що однією з причин низької якості результатів є невідповідність обраних методів поставленій меті: автори часто намагаються обґрунтувати фундаментальні закономірності лише на основі описових підходів, ігноруючи математичні та логічні інструменти виявлення зв'язків. Для систематизації коректних підходів до формування наукового продукту нами розроблено матрицю відповідності інструментарію типу очікуваного результату (див. табл. 2).

Таблиця 2

Матриця відповідності
методів дослідження типу наукового результату

Тип очікуваного результату	Питання, на яке відповідає	Рекомендовані методи дослідження	Форма подання у статті
Наукова закономірність (сутність явища)	Чому процес відбувається саме так? Яка його природа?	Системний аналіз, гіпотетико-дедуктивний метод, порівняльно-історичний аналіз, індукція/дедукція	Теоретична модель, концепція, викладений принцип або закон
Наукова залежність (міра зв'язку)	Як саме і наскільки зміна одного чинника впливає на результат?	Регресійний та кореляційний аналіз, експеримент, факторний та дисперсійний аналіз, економічне моделювання	Математична функція, рівняння регресії, графік, кореляційна матриця

Виявлена закономірність та встановлена залежність мають володіти прогностичним потенціалом. Якщо науковий результат не дозволяє змодельовати стан об'єкта при зміні вхідних параметрів, він не є закономірністю, а залишається лише описом минулого досвіду.

Авторами статті проведено контент-аналіз 300 наукових статей фахових видань за 2022–2025 роки, що дозволило виявити стійку тенденцію до зниження методологічної «щільності» результатів. Основною

проблемою є деградація наукового результату від рівня обґрунтованої закономірності чи залежності до рівня суб'єктивного коментаря.

У ході дослідження було встановлено, що понад 65% авторів за військовими та безпековими спеціальностями використовують методи лише як «термінологічну декорацію», тоді як за економічними та педагогічними спеціальностями спостерігається криза інтерпретації даних. Узагальнені результати порівняльного аналізу наведено в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняльна таблиця
системних недоліків наукових статей

Характеристика	Спеціальності		
	Військові та безпекові	Економічні	Педагогічні
Головний дефіцит	Брак доказовості. Переважання суб'єктивних експертних суджень над розрахунковими параметрами стійкості систем	Формалізм. Використання моделей без урахування якості вхідних даних («сміття на вході – сміття на виході»)	Суб'єктивізм. Відсутність репрезентативності та ігнорування латентних чинників впливу на об'єкт
Застосування методів дослідження	Методи мають декларативний характер. Автори вказують «моделювання», але фактично здійснюють текстовий опис процесів без побудови моделей	Зловживання кореляційним аналізом без перевірки на причинність. Часто плутають статистичний зв'язок із реальною дією чинника	Використання анкетування як основного методу. Некоректне застосування методів математичної статистики для малих вибірок
Отримані закономірності	Мають вигляд загальних принципів (наприклад: «безпека залежить від ресурсів»), що не є науковою новизною	Часто є тривіальними. Підтверджують відомі економічні закони без урахування специфіки трансформаційної економіки	Мають локальний характер. Видаються за загальні закони педагогіки, хоча стосуються лише вузької групи піддослідних
Отримані залежності	Майже відсутні у математичному вигляді. Замінюються логічними схемами, де не вказано силу та вектор впливу змінних	Подаються як лінійні функції, хоча економічні процеси переважно нелінійні та мають точки екстремуму (перегину)	Залежності часто випадкові. Не враховується вплив середовища, що робить результати невідтворюваними в інших умовах
Формування рекомендацій	Мають директивний характер («посилити», «впровадити»), який логічно не впливає з отриманих залежностей	Відірвані від контексту. Рекомендації базуються на ідеальній моделі, що не враховує тіньовий сектор або воєнні ризики	Мають форму поради, а не алгоритму. Відсутній прогноз того, як зміна параметрів навчання змінить результат у цифрах

Детальний аналіз ланцюга «метод – закономірність чи залежність – рекомендація» показав, що найбільш критичним є розрив між виявленою залежністю чи закономірністю та фінальними пропозиціями.

У військових та безпекових дослідженнях рекомендації часто базуються на чинних нормативно-правових актах, а не на результатах проведеного автором моделювання. Це створює ілюзію наукового обґрунтування вже існуючих адміністративних рішень.

В економічних дослідженнях спостерігається «математичний фетишизм»: побудова складної економетричної моделі закінчується банальними висновками про необхідність «стимулювання інвестицій», які

ніяк не корелюють із розрахованими коефіцієнтами моделі.

В освітніх дослідженнях панує «методологічна наївність», де позитивна динаміка в одній контрольній групі з 15 осіб екстраполюється на всю систему вищої освіти без урахування похибки вимірювання.

Виявлені недоліки свідчать про необхідність впровадження уніфікованого алгоритму, де кожна рекомендація повинна бути функцією від встановленої закономірності чи залежності:

$$R=f(Z, \Delta)$$

де R – практична рекомендація (алгоритм дій),

Z – науково обґрунтована закономірність (залежність),

Δ – прогнозована величина зміни цільового показника.

Насправді кожна виявлена закономірність або залежність може слугувати підґрунтям для численних змін у практичних сферах, дотичних до об'єкта дослідження. Упровадження змін у практику на основі наявних знань – зокрема встановлених науковцями закономірностей і залежностей – є завданням будь-якого дипломованого фахівця у своїй професійній діяльності. Тому, коли в науковій праці автор подає певний перелік практичних рекомендацій, закономірно постає питання: чому запропоновано саме ці рекомендації з-поміж багатьох можливих. За відсутності належного обґрунтування може виникати уявлення, що науковий результат не має універсального характеру (який передбачається його сутністю), а фактично зведений до обмеженого набору прикладних порад.

Підсумовуючи результати критичного аналізу 300 публікацій, можна констатувати, що криза методологічної якості наукових досліджень має системний характер і проявляється через розрив між інструментарієм та висновками. Для подолання ідентифікованих недоліків пропонується уніфікований алгоритм побудови наукового результату, який має стати основою для самоперевірки авторів та роботи рецензентів.

На основі виявлених недоліків ми зробили послідовність кроків, що сприяє архітектурну цілісність дослідження.

1. Верифікація методу. Чи дозволяє обраний метод отримати саме закономірність чи залежність, а не лише опис? Наприклад, чи є моделювання справжнім математичним відтворенням процесу, а не його текстовим переказом.

2. Виявлення та формалізація закономірності чи залежності. Результат має бути поданий як стійкий зв'язок між змінними.

3. Логічний перехід до рекомендацій. Кожна практична порада повинна починатися з посилання на виявлену закономірність чи залежність. Водночас слід зауважити, що безпосереднє формування практичних рекомендацій не є предметом наукового дослідження, а належить до сфери професійного застосування отриманих результатів.

4. Формула наукової обґрунтованості: «Оскільки встановлено, що чинник А впливає на систему В із коефіцієнтом k , необхідно впровадити захід С, що змінить значення А на величину Δ , що призведе до прогнозованого ефекту Е».

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження та контент-аналізу 300 наукових

праць (2022–2025 рр.) у галузях військових, економічних та педагогічних наук було системно узагальнено причини зниження якості наукового продукту та запропоновано шляхи їх подолання.

Встановлено закономірність методологічної деградації наукового результату, яка полягає у зворотному зв'язку між складністю використовуваного термінологічного апарату та реальним рівнем доказовості висновків. Суть закономірності полягає в тому, що за відсутності прямого запиту від реального сектору (армії чи бізнесу), науковий пошук трансформується з інструменту виявлення істини в інструмент імітації публікаційної активності («науковий шум»). При цьому в 65% випадків спостерігається розрив «архітектурної цілісності» дослідження, де методи існують автономно від результатів.

Для подолання виявленого «математичного фетишизму» та «методологічної наївності» рекомендовано:

- дотримуватися уніфікованого алгоритму – кожна стаття має проходити через «чек-лист цілісності», де фінальні пропозиції логічно впливають із розрахованих коефіцієнтів (регресії, кореляції), а не з чинних нормативних актів;

- впровадити культуру спростування – обов'язково фіксувати обмеження моделі та негативні результати експерименту, що особливо актуально для педагогічних наук;

- забезпечувати репрезентативність – відмовитися від екстраполяції результатів малих вибірок на загальнодержавні системи без врахування похибки вимірювання.

Подальші розвідки мають бути спрямовані на розробку автоматизованих систем перевірки логічної структури наукових текстів із використанням технологій штучного інтелекту. Це дозволить на етапі рецензування виявляти відсутність семантичного зв'язку між заявленим методом та отриманим результатом, що сприятиме підвищенню якості вітчизняного наукового дискурсу в умовах євроінтеграції.

Список бібліографічних посилань

- Гришко, 2023 – Гришко В.В. (2023). Методологія наукових досліджень у гуманітарній сфері в умовах діджиталізації та великих даних: проблеми, помилки та перспективи досліджень. *Ефективна економіка*, 8.1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2023_8_3.
- Корсак, 2018 – Корсак К. (2018). Рефлексія про засоби підвищення якості наукових досліджень та уникнення помилок. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 73: 169–176.
- Лещенко, 2016 – Лещенко Т.О. (2016). Стилістична самобутність і внормованість мовних засобів наукового тексту як детермінанта якості наукової статті. *Вісник проблем біології і медицини*, 1(2): 140–146.
- Медвідь, 2025 – Медвідь Ю.І. Виявлення залежності якості освіти вищого військового навчального закладу від його наукової діяльності. *Проблеми правоохоронної та освітньої діяльності*, 2: 23–28.

- Павлюк, 2019 – Павлюк К. В. (2019). Методичні підходи до оцінки якості наукових досліджень. *Наукові праці НДФІ*, 2: 5–17.
- Полякова та ін., 2018 – Полякова Г., Литовченко І., Білоконенко Г. (2018). Технологія і моделі експертного оцінювання якості наукових здобутків на засадах кваліметричного підходу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9(83): 91–112.
- Савосько та ін., 2024 – Савосько С. І., Шамало С. М. (2024). Концепція проекту аналітичної статті у роботі зі студентами наукового гуртка як методологічний підхід проблемно-орієнтованого навчання та особистісного розвитку. *Медицина освіти*, 3: 44–48.
- Сербенюк та ін., 2023 – Сербенюк С.О., Надопта А.С. (2023). Організаційно-правові та фінансові засади наукової діяльності в закладах вищої освіти МВС України: проблеми і шляхи вирішення з використанням математико-статистичної методології. *Право і безпека*, 3: 214–225.
- Хриков, 2015 – Хриков Є. М. (2015). Аналіз стану дослідженості наукової проблеми у галузі порівняльної педагогіки. *Український педагогічний журнал*, 4: 57–64.
- Чепалов, 2016 – Чепалов О. (2016). Проблеми якості наукового дослідження та достеменності його фахової спеціалізації. *Аспекти історичного музикознавства*, 8: 128–139.
- References**
- Hryshko, V.V. (2023). Methodology of scientific research in the humanitarian sphere in the context of digitalization and big data: problems, errors and research prospects. *Efficient Economy*, 8. http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2023_8_3 [in Ukr.].
- Korsak, K. (2018). Reflection on means of improving the quality of scientific research and avoiding errors. *Humanitarian Bulletin of Zaporizhzhia State Engineering Academy*, 73: 169–176 [in Ukr.].
- Leshchenko, T. O. (2016). Stylistic identity and standardization of linguistic means of scientific text as a determinant of scientific article quality. *Bulletin of Problems in Biology and Medicine*, 1(2): 140–146 [in Ukr.].
- Medvid, Yu.I. (2025). Identification of the dependence of the quality of education of a higher military educational institution on its scientific activity. *Problems of Law Enforcement and Educational Activities*, 2: 23–28 [in Ukr.].
- Pavliuk, K. V. (2019). Methodological approaches to assessing the quality of scientific research. *Scientific Papers of NIFF*, 2: 5–17 [in Ukr.].
- Polyakova, H., Lytovchenko, I., & Bilokonenko, H. (2018). Technology and models of expert assessment of the quality of scientific achievements based on the qualitative approach. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 9(83): 91–112 [in Ukr.].
- Savosko, S. I., & Shamalo, S. M. (2024). The concept of an analytical article project in work with students of a scientific circle as a methodological approach to problem-oriented learning and personal development. *Medical Education*, 3: 44–48 [in Ukr.].
- Serbeniuk, S. O., & Nadopta, L. S. (2023). Organizational, legal and financial foundations of scientific activity in higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine: problems and solutions using mathematical and statistical methodology. *Law and Safety*, 3: 214–225 [in Ukr.].
- Khrykov, Ye.M. (2015). Analysis of the state of research of a scientific problem in the field of comparative pedagogy. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4: 57–64 [in Ukr.].
- Chepalov, O. (2016). Problems of the quality of scientific research and the authenticity of its professional specialization. *Aspects of Historical Musicology*, 8.1: 128–139 [in Ukr.].

MEDVID Mykhailo

Doctor Sciences of Economic, Professor, Deputy Head of the Institute for Educational and Methodological Work, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

PAVLOV Dmytrii

Ph.D of Military Sciences, Senior Researcher, Professor of the Department of State Security Provision, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

MOROZOV Oleksandr

Doctor of Technical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Scientific and Methodological Center for the Organization and Implementation of Educational Activities, National Defense University of Ukraine

MEDVID Yuliia

Ph.D in Pedagogy, Senior Researcher, Leading Researcher at the Scientific and Organizational Department, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

CRITICAL ANALYSIS OF METHODOLOGICAL ERRORS IN SCIENTIFIC PUBLICATIONS: FROM PATTERNS AND DEPENDENCIES TO PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Summary. The article addresses the problem of declining methodological quality in modern scientific publications despite the rapid increase in their quantity. The study identifies the loss of "architectural integrity" in research, manifesting as a shift from seeking fundamental patterns toward mere description and declaration. A systemic break in the logical chain of scientific knowledge formation is analyzed, particularly the disconnect between research tools and final conclusions. The necessity for verified scientific recommendations in the fields of national security, economics, and educational sciences is substantiated.

Methods. The research involved a content analysis of 300 scientific articles from professional journals (2022–2025) in the fields of National Security, Economics, and Pedagogy. Methodological tools included systemic analysis, the hypothetico-deductive method, and comparative-historical analysis to identify patterns, as well as regression and correlation analysis to establish dependencies. The study utilized a comparative approach to categorize systemic errors across different scientific specialties.

Results. The study identified a steady trend toward the degradation of scientific results into subjective commentary. It was established that over 65% of authors in military sciences use methods as "terminological decoration," while

economic and educational sciences face a crisis of data interpretation.

A unified algorithm for constructing scientific results was developed, where every recommendation is a function of an established pattern or dependency. A matrix of correspondence between research methods and the type of expected result was proposed to ensure the prognostic potential of publications.

Originality. The scientific novelty lies in the formalization of the functional dependence between scientific patterns and practical recommendations. For the first time, a "formula of scientific validity" is proposed to verify the logical integrity of a research paper. The practical significance consists in the developed "integrity checklist" for authors and reviewers, aimed at eliminating "methodological naivety" and "mathematical fetishism" in professional discourse.

Keywords: methodology; scientific pattern; scientific dependency; architectural integrity; content analysis; prognostic potential; research quality; professional discourse.

Одержано редакцією 04.02.2026
Прийнято до публікації 17.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-12-26>

 <https://orcid.org/0000-0003-4047-1301>

СКВОРЦОВА Світлана

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри математики та методики її навчання,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

 skvo08@i.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-5963-0451>

СИМОНЕНКО Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови,
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького;
директорка Центру українських дослідників у Австрії,
афілійована професорка департаменту стратегічних комунікацій,
Віденський університет економіки та бізнесу

 tetianasymonenko4@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5226-840X>

ГНЕЗДІЛОВА Кіра

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького

 kiragnez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1092-2116>

НЕДЯЛКОВА Катерина

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри математики і методики її навчання,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

 Niedialkova.KV@pdpu.edu.ua

УДК 378.091.227.7:[004.738.1Peersch0lar:004.8](045)

**ПЛАТФОРМИ ВЗАЄМООЦІНЮВАННЯ З ПІДТРИМКОЮ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ
У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТА АПРОБАЦІЯ PEERSCHOLAR**

Мета дослідження – систематичний порівняльний аналіз платформ взаємооцінювання з підтримкою штучного інтелекту та оцінювання ефективності PeerScholar у розвитку оцінювальної компетентності майбутніх учителів математики в умовах української вищої освіти.

Використано змішаний дизайн дослідження, що поєднує порівняльний аналіз семи III-платформ взаємооцінювання та емпіричну апробацію PeerScholar з участю 56 студентів спеціальності «Середня освіта (математика)» протягом осіннього семестру 2024/2025 н.р. Збір даних здійснювався через структуроване анкетування (32 питання за шкалою Лайкерта), напівструктуровані інтерв'ю ($n=6$) та аналіз об'єктивних метрик платформи. Статистична обробка включала описову статистику, кореляційний аналіз (r Спірмена) та оцінку внутрішньої узгодженості (α Кронбаха=0.89).

Порівняльний аналіз платформ взаємооцінювання виявив диференційовані рішення EdTech від адаптивних систем (ALEKS) до комплексних рефлексивних екосистем (PeerScholar, RiPPEL), з критичною роллю економічної доступності для українських ЗВО.

Апробація PeerScholar засвідчила статистично значуще позитивне сприйняття студентами методичного ($M=4.36$, $SD=0.61$) та професійно-рефлексивного ($M=4.35$, $SD=0.65$) аспектів платформи.

Виявлено сильні кореляції між виявленням альтернативних підходів та цінністю формування зворотного зв'язку ($r_s=0.913$, $p<0.01$), а також між розвитком методичних та рефлексивних навичок ($r_s=0.713$, $p<0.05$).

Міжрейтерська надійність зросла від $r=0.51$ до $r=0.71$ протягом семестру, підтверджуючи поступовий розвиток оцінювальної компетентності. Студенти виявили вищу зацікавленість у конструктивному зворотному зв'язку ($M=4.81$) порівняно з отриманням балів ($M=4.42$), що свідчить про запит на професійну комунікацію.

Отже, інтеграція PeerScholar створює якісне середовище для професійного діалогу, де взаємооцінювання стимулює перехід від рутинного розв'язування задач до глибокої методичної рефлексії. Виявлено послідовність: виявлення альтернативних підходів $\rightarrow$ критичний аналіз $\rightarrow$ запит на якісний зворотний зв'язок. Часові витрати ($M=3.40$) вимагають коригування планування, а технологічний бар'єр англomовного інтерфейсу знижує ефективність для частини студентів.

Дослідження пропонує практичні рекомендації щодо вибору платформ для закладів з обмеженими ресурсами та впровадження структурованого взаємооцінювання у підготовці вчителів.

Ключові слова: взаємооцінювання студентів; штучний інтелект в освіті; PeerScholar; оцінювальна компетентність; підготовка вчителів математики; цифрова трансформація оцінювання; рефлексивне навчання; peer assessment; методична компетентність.

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта перебуває на етапі фундаментальної перебудови оціночних парадигм, де традиційне оцінювання за принципом «зверху

вниз» дедалі частіше поступається місцем партисипативним – учасницьким моделям, таким як взаємооцінювання (peer assessment) (Topping et al., 2025; Babik et al., 2024). Проблема взаємооцінювання в університетському середовищі є багатогранною, оскільки вона охоплює не лише технічні аспекти організації перевірки робіт, а й глибинні психолого-педагогічні виклики, пов'язані з надійністю оцінок, якістю зворотного зв'язку та розвитком оціночної компетентності студентів. Взаємооцінювання визначається як освітній механізм, за якого студенти оцінюють якість або успішність результатів навчання своїх колег, що мають аналогічний статус (Topping et al., 2025). Ця практика є надзвичайно важливою для формування навичок саморегульованого навчання (SRL), оскільки вона змушує студента не просто споживати контент, а й виступати в ролі критика та експерта (Недялкова, 2025; Pare, Joordens, 2008). Проте впровадження цієї практики стикається з фундаментальними викликами: суб'єктивністю балів, когнітивним навантаженням на викладача та проблемою «порожнього оберненого зв'язку», коли студенти обмежуються загальними фразами без методичної глибини (Topping et al., 2025). Ці обмеження історично стримували масштабованість та довіру до оцінювання за участю однокласників як інструменту підсумкової оцінки.

Поява технологій штучного інтелекту (ШІ), зокрема обробки природної мови (NLP) та алгоритмів машинного навчання, пропонує трансформаційний потенціал для подолання фундаментальних викликів взаємооцінювання за (Guo, 2024; Liu et al., 2024). Сучасні платформи, вдосконалені ШІ, виходять за межі простої автоматизації розподілу робіт (peer-grading – процесу, коли студенти або учні оцінюють роботи одне одного за заздалегідь визначеними критеріями), створюючи всеосяжні інтелектуальні екосистеми, що підтримують численні функції оцінювання:

1. Підвищення якості зворотного зв'язку. ШІ структурує роботу студентів-рецензентів через реальний час аналіз чернеток коментарів, спонукаючи до конкретики, відповідного тону та дієвих пропозицій (Guo, 2024). Системи на кшталт EvaluMate застосовують великі мовні моделі (LLMs) для виявлення «порожнього зворотного зв'язку» – загальних фраз на зразок «good work – гарна робота» – та спрямовують студентів до конструктивної, обґрунтованої доказами критики.

2. Агрегація та калібрування оцінок. Платформи, такі як Peersertiv, використовують складні алгоритми для розрахунку надійності рецензентів на основі історичних

показників та узгодженості з експертними судженнями, що дає змогу зваженої агрегації, де оцінки надійних рецензентів мають більшу вагу (Li, 2023). Це вирішує фундаментальну проблему варіативної якості рецензій.

3. Мета-зворотний зв'язок щодо якості зворотного зв'язку. Замість того, щоб викладачі перевіряли кожен коментар здобувачів освіти, агенти ШІ забезпечують миттєву оцінку якості самого зворотного зв'язку, допомагаючи студентам розвивати навички професійної критики ще до того, як зворотний зв'язок дійде до авторів робіт (Guo, 2024; Liu et al., 2024).

4. Підтримка викладача через аналітику. ШІ виявляє аномалії – значні розбіжності в оцінках або конфлікти в групах – що дає змогу втручатися цільове лише там, де це необхідно (Topping et al., 2025). Це змінює роль викладача з рутинної модерації на стратегічну підтримку студентів, які відстають.

Українські заклади вищої освіти зазнають унікальних викликів впровадження освітніх технологій. По-перше, це обмежені інституційні бюджети, застарілі системи управління навчанням (LMS), мовні бар'єри з переважно англomовними платформами та відсутністю комплексної інфраструктури підтримки цифрової грамотності (Недялкова, 2025). Ці обмеження вимагають ретельної оцінки доступності платформ, зокрема щодо наявності безкоштовних версій, підтримки української мови та складності інтеграції. Попри ці виклики, програми підготовки вчителів математики в Україні потребують інноваційних підходів до оцінювання. Традиційні методи – оцінка планів уроків та методичних аналізів виключно викладачем не розвивають компетентності в оцінюванні, які є невід'ємними для професійної практики майбутніх учителів (Недялкова, 2025). Взаємооцінювання пропонує подвійні переваги: студенти розвивають як предметну експертизу, так і компетентність в оцінюванні, необхідну для їхньої педагогічної кар'єри.

Хоча багато досліджень вивчають ефективність взаємооцінювання у західних університетах (Babik et al., 2024; Topping et al., 2025), емпіричні дані з пострадянських освітніх систем залишаються обмеженими. Крім того, систематичні порівняння платформ, вдосконалених ШІ, з акцентом на доступність для закладів з обмеженими ресурсами, є рідкісними. Більшість наявних оглядів платформ віддають пріоритет функціональності над економічною доступністю, залишаючи освітян у країнах, що розвиваються, без практичних рекомендацій. Дослідження заповнює ці прогалини через

подвійний внесок: 1) систематичний порівняльний аналіз платформ, вдосконалених ІІІ, з ідентифікацією доступних варіантів для закладів з обмеженим бюджетом; 2) емпіричне вивчення впровадження платформи PeerScholar у підготовці вчителів математики в Україні, поєднуючи кількісну оцінку сприйняття студентів з якісним аналізом викликів впровадження.

Мета дослідження полягає у проведенні систематичного порівняльного аналізу платформ взаємооцінювання, що підтримуються ІІІ, та оцінці ефективності платформи PeerScholar у розвитку компетентностей оцінювання серед майбутніх учителів математики в українській вищій освіті.

Дослідницькі питання:

1. Які платформи взаємооцінювання, вдосконалені ІІІ, пропонують доступ до безкоштовних версій, придатні для українських закладів вищої освіти, та як порівнюються їхні функціональні можливості?

2. Як студенти спеціальності «Середня освіта (математика)» сприймають вплив платформи PeerScholar на методичні, організаційні, мотиваційні, технологічні та професійно-рефлексивні аспекти їхнього навчання?

3. Які зв'язки існують між різними аспектами сприйняття платформи та яким чином академічна успішність визначає варіативність цього сприйняття?

4. Які виклики впровадження та фактори успіху характеризують розгортання платформи PeerScholar у контекстах підготовки вчителів в Україні?

Дослідження сприяє як теоретичному розумінню, так і практичному впровадженню взаємооцінювання, вдосконаленого ІІІ. Теоретично воно розширює проблему взаємооцінювання на пострадянські освітні контексти, вивчаючи, як культурні та інституційні фактори впливають на прийняття технологій. Практично воно надає обґрунтовані докази і рекомендації для освітян в умовах обмежених ресурсів, ідентифікуючи доступні платформи та документуючи автентичні досвіди впровадження, виклики та адаптації.

Для підготовки вчителів математики зокрема дослідження демонструє, як взаємооцінювання за участю інших студентів (одногогрупників) розвиває не лише їх предметну експертизу, але й професійні компетентності в оцінюванні – важливі, але часто занедбані виміри підготовки педагогів. Детальний опис впровадження та емпіричні результати пропонують модель, яку можна відтворити в інших українських та міжнародних закладах, що зазнають подібних обмежень.

Виклад основного матеріалу. Взаємооцінювання еволюціонувало через чітко виражені фази розвитку, кожна з яких характеризувалася дедалі складнішим технологічним інтегруванням та педагогічним розумінням. Ранні реалізації – перша фаза (до 2000-х років) зосереджувалися переважно на peer-grading – механічному розподілі завдань оцінювання – з мінімальною технологічною підтримкою понад базові рубрики (Topping et al., 2025; Pare, Joordens, 2008; Joordens et al., 2009). Ці системи трактували взаємооцінювання інструментально як механізм зменшення навантаження, а не як можливість для навчання. Друга фаза (від 2000 до 2015 року) ввела систематичні підходи калібрування. Платформи на кшталт Peerceptiv та CrowdGrader впроваджували вправи калібрування, де студенти спочатку оцінювали зразкові роботи з відомими рівнями якості перед оцінюванням одноклассників, з подальшим зважуванням надійності окремих рецензентів (Li, 2023). Дослідження цього періоду встановили потенціал взаємооцінювання для розвитку критичного мислення та метакогнітивної свідомості (Pare, Joordens, 2008). Сучасна фаза (2016 року й дотепер) представляє екосистему взаємооцінювання, вдосконалені ІІІ.

Сучасні платформи інтегрують численні функції ІІІ: обробку природної мови для аналізу якості зворотного зв'язку (Guo, 2024), алгоритми машинного навчання для моделювання надійності рецензентів (Li, 2023), генеративний ІІІ для структурування формулювання зворотного зв'язку (Guo, 2024) та панелі аналітики навчання для нагляду викладача (Topping et al., 2025). Ця еволюція відображає фундаментальне переосмислення: від взаємооцінювання (як заміни оцінки) до потужного механізму навчання, вдосконаленого інтелектуальними технологіями.

Роль ІІІ в подоланні викликів взаємооцінювання студентів. Дослідники (Topping et al., 2025) запропонували комплексну рамку, що ідентифікує шість процесуальних зон, де ІІІ вдосконалює процеси оцінювання за участю студентів:

Зона 1. Призначення рецензентів (Assigning Peer Assessors). Традиційне випадкове призначення часто зумовлює невідповідність рівнів експертизи. Алгоритми ІІІ оптимізують підбір на основі метрик довіри, попередніх показників та доменної експертизи. Платформа RiPPLE (UQ-розробка) як кейс-стаді з AI для призначення та троїстої діяльності (створення – creation, перевірка – review, практика – practice); платформа RiPPLE фокусується на знаннях та оцінному судженні студентів (student wisdom) та

автоматизованому зворотному зв'язку AI-feedback (Topping et al., 2025).

Зона 2. Підтримка індивідуальних рецензій (Enhancing Individual Reviews). III структурує процес рецензування через реальний час аналізу та підказки. Чат-бот Ева платформи EvaluMate аналізує чернетки коментарів щодо конкретики, конструктивності та дієвості, надаючи миттєві пропозиції вдосконалення (Guo, 2024). Це вирішує проблему «порожнього зворотного зв'язку», коли студенти надають загальні, некорисні коментарі.

Зона 3. Виведення остаточних балів / зворотного зв'язку (Deriving Peer Grades/Feedback). Поза простим усередненням III застосовує складні методи агрегації. Байєсівські моделі оцінюють істинні бали з урахуванням упередженості та надійності рецензентів (Li, 2023). Підходи теорії відповіді на елемент (IRT) моделюють як якість роботи, так і характеристики рецензентів одночасно, створюючи точніші підсумкові оцінки.

Зона 4. Аналіз корпусу зворотного зв'язку (Analyzing Student Feedback). Методи NLP (Natural Language Processing – обробка природної мови) ідентифікують патерни в наборах зворотного зв'язку, виявляючи поширені помилкові уявлення, часто згадувані сильні/слабкі сторони та тенденції настроїв (Wei et al., 2020; Xiong et al., 2012). Цей метааналіз надає цінні інсайти для викладачів та студентів.

Зона 5. Підтримка викладача (Facilitating Instructor Oversight). Панелі, керовані III, виділяють аномалії – крайні розбіжності оцінок, потенційну змову, студентів, які відстають – що дає змогу цільового втручання (Topping et al., 2025). Автоматизоване виявлення плагіату та перевірки якості зменшують рутинне навантаження модераторів.

Зона 6. Інтегровані системи взаємооцінювання (Peer Assessment Systems). Комплексні платформи на кшталт RiPPLЕ інтегрують створення, оцінювання та персоналізовані практичні активності, з III, що координує всі виміри для оптимізації навчальних результатів (Topping et al., 2025).

Останні емпіричні дослідження демонструють педагогічну цінність вдосконалення III за кількома вимірами:

1. Покращення якості зворотного зв'язку. Експериментальне дослідження К. Guo (Guo, 2024) з EvaluMate (онлайн-системою для підтримки взаємооцінювання письмових робіт студентів) показало, що студенти, яких підтримує III, надавали значно більш конкретний, конструктивний та орієнтований на ревізію зворотний зв'язок порівняно з традиційним взаємооцінюванням ($d=1.28$, $p<0.7$), підтримуючи

життєздатність взаємооцінювання для підсумкової оцінки у великих курсах.

2. Розвиток метакогніції. Лонгitudне дослідження використання платформи PeerScholar (Pare, 2020) задокументувало прогресивне покращення здатності студентів розрізняти якісну роботу від слабкої протягом кількох циклів рецензування. Цей метакогнітивний розвиток представляє навчальний результат, незалежний від оволодіння предметним змістом.

3. Масштабованість без компромісів якості. Впровадження платформи RiPPLЕ продемонструвало масштабованість взаємооцінювання, вдосконаленого III, при збереженні стандартів якості (Topping et al., 2025). Узгодженість між рецензентами покращилася від $r=0.51$ до $r=0.71$ протягом циклів оцінювання, вказуючи на систематичний розвиток компетентності в оцінюванні.

Однак дослідження також ідентифікують обмеження та проблеми. Зокрема, надмірна залежність від пропозицій III. К. Guo (Guo, 2024) застерігав, що надмірна залежність від підказок III може зменшити розвиток автономного критичного мислення. Студенти мусять навчатися оцінювати та адаптувати рекомендації III, а не приймати їх некритично. Варіативна ефективність у різних контекстах. Ефективність варіюється залежно від дисципліни, типу завдання та контингенту студентів (Babik et al., 2024). Добре визначені завдання з чіткими критеріями якості показують кращі результати, ніж відкриті творчі завдання. Вимоги початкових інвестицій. Успішне впровадження вимагає значних попередніх інвестицій: розробки якісних рубрик, навчання студентів конструктивному зворотному зв'язку, калібрування алгоритмів III та постійного моніторингу якості (Topping et al., 2025).

Взаємооцінювання у підготовці вчителів. Підготовка вчителів представляє можливість для впровадження взаємооцінювання студентів. Поза навчанням предметного змісту, майбутні вчителі мають розвивати компетентність в оцінюванні – розуміння цілей оцінювання, методів, критеріїв якості та надання зворотного зв'язку (Недялкова, 2025). Взаємооцінювання надає автентичну практику оцінювання студентських робіт, формулювання конструктивного зворотного зв'язку та розпізнавання поширених помилок – педагогічних компетентностей. Дослідження К. Недялкової (Недялкова, 2025), проведене з українськими майбутніми вчителями математики, продемонструвало, що структуроване оцінювання за участю однокласників підвищувало залученість, відповідальність та розвиток методичної компетентності. Студенти виконували

оцінювання за участю однокласників у трьох формах: формативній (вербальна оцінка), кількісній (балова оцінка) та конструктивній (формат порад), що давало змогу розвивати професійні навички оцінювання. Підтримка платформи для завантаження фотографій рукописних робіт давала змогу автентичного оцінювання математичних задач. Однак дослідження взаємооцінювання у підготовці вчителів переважно походять із західних контекстів. Авторка зазначає, що культурні фактори – ставлення до критики, колективізм проти індивідуалізму, дистанція влади – можуть впливати на динаміку оцінювання за участю однокласників у пострадянських освітніх системах (Недялкова, 2025). Це дослідження сприяє розумінню цих контекстуальних варіацій.

Порівняльний аналіз платформ для організації взаємооцінювання студентів. Систематичний огляд групою дослідників (Babik et al., 2024) 57 онлайн-систем рецензування та оцінювання (1995–2015) пропонує комплексну дослідницьку рамку з чотирма ієрархічними рівнями: варіанти дизайну, функціональні можливості, сценарії використання та потреби користувачів. Аналіз виявив ключову напруженість між орієнтацією на структуровані завдання (з чіткими рубриками та навичками) та дослідницьке навчання (відкриті проекти без «правильних» рішень). Зрілі платформи – Peerceptiv, SWoRD, Expertiza, PeerScholar, SPARKPlus – еволюціонували роками, пропонуючи розширений, емпірично перевірений функціонал. Більш ранні системи обмежуються вузькоспеціалізованими підходами з меншою гнучкістю. Вищезгаданий огляд онлайн-систем рецензування та оцінювання (Babik et al., 2024) передував «буму» III-інтеграції, особливо генеративного III, тому сучасні аналізи потребують врахування складності алгоритмів, приватності даних, прозорості та етичних аспектів, які залишилися поза його полем зору.

Моделі монетизації платформ суттєво впливають на доступність для закладів з обмеженими ресурсами. Ідентифіковані підходи включають:

1. Моделі «студент платить». Наприклад, платформа Kritik стягує зі студентів \$29–49 за курс, залишаючись безкоштовним для викладачів (документація платформи). Це переносить витрати на студентів, потенційно викликаючи питання справедливості.

2. Інституційне ліцензування. Наприклад, платформа Peerceptiv зазвичай веде переговори про ліцензії на рівні закладу з ціноутворенням на основі кількості студентів. Доступ для окремих викладачів може бути обмеженим або забороненим.

3. Freemium-моделі. Платформи Peergrade, Moodle Workshop пропонують безкоштовні базові версії з преміум-функціями, що вимагають оплати. Безкоштовні версії часто накладають обмеження (кількість студентів, функції, підтримка).

4. Відкритий код. Платформи Moodle Workshop є повністю відкритим кодом, хоча вдосконалення III можуть вимагати платних плагінів. Це пропонує максимальну гнучкість, але вимагає технічної експертизи для кастомізації.

5. Дослідницькі/академічні проекти EvaluMate, EduPCR часто доступні безкоштовно для академічного використання як дослідницькі проекти, хоча довгострокова стійкість може бути невизначеною.

Критерії та показники порівняння платформ. Для здійснення систематичного аналізу було виокремлено п'ять груп критеріїв: доступність (наявність безкоштовного плану, підтримка мов), типи оцінювання (peer – оцінювання діяльності одного студента іншими учасниками групи, self – оцінювання студентом власної діяльності, 360 – комплексне оцінювання з кількох джерел одночасно), роль III (калібрування, аналіз оберненого зв'язку), підтримка рефлексії та інтеграція з LMS (Learning Management System – системою управління навчанням). Особлива увага приділялася здатності платформ підтримувати методичну специфіку STEM-дисциплін, зокрема математики (табл. 1).

Для українських ЗВО критичним фактором є вартість впровадження. Платформи з моделлю «студент платить (student-pay)», – наприклад, платформа Kritik, – можуть створювати бар'єри для студентів з низьким рівнем доходу, що ставить під сумнів етичність їх масового впровадження в наших умовах. Більш прийнятними є системи з безкоштовними індивідуальними планами (наприклад, платформи PeerScholar, Gradescope) або повністю відкриті для академічного використання проекти (RiPPL, EvaluMate).

Також слід враховувати «приховані витрати», пов'язані з необхідністю навчання персоналу та технічною інтеграцією. Наприклад, Moodle Workshop є безкоштовним, але вимагає значних зусиль від IT-відділу для налаштування та підтримки III-плагінів. PeerScholar, у свою чергу, пропонує хмарне рішення, яке легко інтегрується з Canvas або Moodle через протокол LTI (Learning Tools Interoperability – інтероперабельність навчальних інструментів, дозволяє інтегрувати зовнішні освітні інструменти та сервіси з LMS (Learning Management System) без потреби дублювати логіни та налаштування), що мінімізує технічний поріг входу для викладача.

Таблиця 1.

**Порівняльна характеристика
провідних III-платформ для взаємооцінювання**

Платформа	Роль III та ключові алгоритми	Економічна модель (Accessibility)	Переваги для STEM/Математики
PeerScholar	Автоматизація робочого циклу, NLP-аналіз активності, підтримка ітерацій. https://www.peerscholar.com/?utm_source=chatgpt.com	SaaS, обмежений індивідуальний безкоштовний план.	Робота з фотографіями рукописних робіт, фаза рефлексії.
RiPPLE	Графова модель поширення довіри, рекомендаційні III-моделі. https://itali.uq.edu.au/digital-learning/learning-analytics/ripple?utm_source=chatgpt.com	Безкоштовно для академічних досліджень.	Створення та оцінювання банків тестових завдань.
Peerceptiv	ML-моделі надійності рецензентів, калібрування балів за IRT. https://peerceptiv.com/?utm_source=chatgpt.com	Переважно інституційні ліцензії, обмежені пілоти.	Висока надійність оцінок на великих потоках.
Kritik	III-калібрування «grading power», генератор рубрик. https://kritik.io	Модель «student-pay» (\$29-49 за курс).	Динамічне зростання точності оцінювання студентів.
EvaluMate	Генеративний III (LLM) для скафолдингу оберненого зв'язку в реальному часі. https://www.evalumate.org/about	Дослідницький проєкт, безкоштовно для пілотів.	Глибокий аналіз якості аргументації у відгуках.
Gradescope	AI-кластеризація відповідей, OCR для рукописних тестів. https://www.gradescope.eu/?utm_source=chatgpt.com	Безкоштовні акаунти для окремих викладачів.	Найшвидша перевірка великих обсягів обчислювальних задач.
ALEKS	Адаптивне навчання, діагностика на основі просторів знань. https://www.aleks.com/?_s=9969007131129218	Підписка, пробні версії.	Побудова індивідуальних траєкторій у математиці.

Функціональна специфікація платформи PeerScholar. PeerScholar – це онлайн-інструмент, спеціально розроблений для підтримки складного ітераційного процесу взаємооцінювання. Платформа пропонує три основні режими (Phase Settings):

1. Classic Individual (традиційний індивідуальний режим оцінювання): стандартний режим, де кожен студент працює самостійно.

2. Case Study: унікальний режим, що дозволяє викладачеві призначати різні кейси різним студентам. Студенти можуть оцінювати колег, що працювали над тими ж або іншими кейсами, що стимулює порівняльний аналіз.

3. Group Work (груповою робота): підтримка командних завдань, де групи подають спільну роботу та оцінюють інші групи (Toronto University, 2026).

PeerScholar було обрано для нашого емпіричного дослідження завдяки його унікальній трифазній архітектурі (табл. 2): Create (Створення) – Assess (Оцінювання) – Reflect (Рефлексія). На відміну від систем, що фокусуються лише на фінальному балі, PeerScholar робить акцент на процесі навчання через ревізію (British Columbia University, 2026).

Таблиця 2.

**Ключові функціональні зони PeerScholar
у навчальному процесі**

Зона функціонування	Опис можливостей	Значення для вчителя математики
Фаза Create	Завантаження робіт у різних форматах (текст, фото, відео).	Перевірка методичних планів та рукописних розв'язань.
Фаза Assess	Анонімне рецензування за налаштовуваними рубриками (Matrix, Likert, Comment).	Розвиток навичок ідентифікації типових помилок.
Фаза Reflect	Оцінка корисності отриманого оберненого зв'язку, доопрацювання роботи.	Глибока методична рефлексія та виправлення власних прогалин.
III-підтримка	Аналіз активності, допомога у формулюванні оберненого зв'язку (через інтеграції).	Об'єктивність та зменшення рутинної перевірки.

Алгоритм роботи студента:

Фаза створення (Create): 1) завантаження роботи у різних форматах: текст, зображення, відео та посилання на зовнішні ресурси; 2) детекція плагиату (за потреби).

Фаза оцінювання (Assess): 3) отримання кількох анонімних робіт одногрупників; 4) оцінювання роботи та написання розгорнутого оберненого зв'язку (фідбеку) за допомогою інтерактивних рубрик (Matrix, Point, Likert, Comment); активація функції самооцінювання (за потреби).

Фаза рефлексії (Reflect): 5) перегляд відгуків на свою роботу та оцінювання їх користі («feedback on feedback»); 6) перегляд оцінки інших рецензентів тієї ж роботи, яку він сам оцінював, що створює ефект навчання через порівняння

Алгоритм роботи викладача:

Налаштування: 1) створення рубрик, визначення кількості рецензентів (зазвичай 3–6); 2) розробка графіку автоматичного переходу між фазами.

Модерація: 3) перегляд «дашборду» «Student Progress & Grading», з метою відслідковування прогресу кожного студента, вивчення коментарів та, за необхідності, видалення неадекватних відгуків або зміна балів.

Інтегровані системи: 4) синхронізація списків студентів та груп безпосередньо з LMS (Learn, Canvas, Moodle), а також автоматичне експортування підсумкових оцінок в Gradebook.

Теоретична рамка: шість вимірів досвіду взаємооцінювання. На основі синтезу літератури концептуалізується досвід взаємооцінювання студентів за шістьма взаємопов'язаними вимірами:

1. Методологічний вимір. Вплив на розвиток спеціальної компетентності – розуміння критеріїв якості, розпізнавання ефективних/неефективних підходів, глибше концептуальне розуміння через порівняльний аналіз.

2. Організаційний вимір. Чіткість структури, вимоги до часу, ефективність робочого процесу, логістичне навантаження проти переваг.

3. Мотиваційний вимір. Впливи на мотивацію навчання, відповідальність за якісну роботу, залученість, впевненість в оцінюваному судженні.

4. Технологічний вимір. Зручність інтерфейсу, технічна доступність, надійність системи, адекватність функцій.

5. Професійний-рефлексивний вимір. Розвиток компетентності в оцінюванні, навичок формулювання зворотного зв'язку, метакогнітивної свідомості, здатності до саморегуляції.

6. Вимір загального задоволення. Оцінка досвіду – інтегральне (цілісне) оцінювання суб'єктивного досвіду учасника, яке відображає загальне сприйняття, враження та задоволеність діяльністю взаємооцінювання, готовність рекомендувати, сприймана ефективність відносно традиційних методів.

Ця рамка керувала дизайном та аналізом нашого емпіричного дослідження, даючи змогу комплексної оцінки впровадження PeerScholar за кількома теоретично релевантними вимірами.

Методологія емпіричного дослідження. Дослідження базується на апробації платформи PeerScholar в освітньому процесі педагогічного університету з метою оцінки її впливу на методичну підготовку студентів. Апробація проводилася протягом осіннього семестру 2024/2025 навчального року у межах навчальної дисципліни «Методика навчання математики». Учасниками стали 56 студентів третього і четвертого курсів спеціальності 014.04 Середня освіта (Математика) Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Вибірка характеризувалася наступними показниками: 1) середній бал (GPA) з математичних дисциплін: <70 (9%), 70–79 (28%), 80–89 (41%), 90–100 (22%); 2) попередній досвід взаємооцінювання: 38% мали обмежений досвід, 62% не мали досвіду взагалі; 3) частота використання цифрових технологій: постійно (28%), часто (47%), іноді (19%), рідко (6%).

Протокол впровадження та типи завдань. Студенти виконали п'ять комплексних методичних завдань з курсу планіметрії: 1) розробка фрагменту уроку для теореми Піфагора. 2) аналіз поширених студентських помилок у геометричних доведеннях. 3) методичне обґрунтування викладання подібності трикутників. 4) порівняльний аналіз різних підходів до введення координатної геометрії. 5) розробка стратегій диференційованого навчання для просторової геометрії. Кожен цикл взаємооцінювання складався з трьох етапів.

1. Етап «Створення»: студенти розробляли фрагмент уроку з розв'язанням задачі підвищеної складності, де потрібно було представити не лише розв'язок, а й методичне обґрунтування вибору методів навчання. Роботи виконувалися рукописно та завантажувалися у вигляді фото.

2. Етап «Оцінювання»: кожен студент отримував три анонімні роботи колег. Оцінювання відбувалося за рубрикою, що включала бальну оцінку (правильність розв'язку), формувальний коментар (аналіз

логіки) та конструктивні поради (методичне вдосконалення).

3. Етап «Рефлексія»: студенти аналізували три отримані відгуки, оцінювали їх за шкалою корисності та мали можливість подати фінальну версію своєї роботи з урахуванням зауважень.

Роль викладача полягала у розробці рубрик оцінювання (спочатку з пропозиціями ШІ, потім кастомізованих). А також передбачала: 1) моніторинг прогресу студентів через панель аналітики; 2) виборчу перевірку якості зворотного студентів (приблизно 20% вибірки); 3) надання метазворотного зв'язку щодо особливо сильних або проблемних рецензій; 4) втручання в випадках крайніх розбіжностей оцінок або невідповідних коментарів.

PeerScholar автоматично збирав: 1. Час, витрачений на кожну фазу на студента. 2. Кількість та характер ревізій після зворотного зв'язку. 3. Коефіцієнти узгодженості між рецензентами. 4. Розподіл присвоєних балів. 5. Довжину зворотного зв'язку та лінгвістичні характеристики. 6. Рівні завершення кожної фази. Це типові характеристики для дашбордів сучасних систем, що дозволяють викладачам моніторити прогрес та якість навчання, узгоджуючись з описаною моделлю «Create-Assess-Reflect». Ці метрики відображають ключові аспекти педагогічної ефективності: часові витрати вказують на залученість, коефіцієнти узгодженості (inter-rater reliability) – на надійність, а лінгвістичний аналіз – на глибину оберненого зв'язку, що важливо для метакогніції (Pare, 2020).

Методи збору та аналізу даних. Для всебічної оцінки ефективності використання платформи PeerScholar застосовувався змішаний дизайн дослідження, що поєднував кількісні та якісні методи збору даних. Кількісний компонент включав структуроване анкетування студентів після завершення апробації за спеціально розробленим опитувальником, що містив 32 питання із шкалами Рейнсіса Лайкерта (1–5 балів) та 7 відкритих питань для детальних коментарів. Анкета охоплювала шість аспектів використання платформи: методичний (вплив на розвиток методичної компетентності), організаційний (зручність структури та часові витрати), мотиваційний (вплив на навчальну мотивацію та відповідальність), технологічний (зручність інтерфейсу та технічна доступність), професійно-рефлексивний (розвиток професійних навичок та рефлексивних умінь) та загальну оцінку досвіду.

Якісний компонент дослідження включав глибинні напівструктуровані інтерв'ю з шістьма студентами, відібраними за принципом максимальної варіативності (два

студенти з високим рівнем успішності, два з середнім та два з нижчим за середній), а також аналіз артефактів взаємооцінювання (зразків наданого студентами зворотного зв'язку та ревізій робіт після отримання коментарів від інших студентів). Додатково аналізувалися об'єктивні показники платформи: середній час виконання кожного етапу, кількість внесених ревізій після отримання оберненого зв'язку, ступінь узгодженості оцінок між різними рецензентами (міжрейтерська надійність).

Статистична обробка кількісних даних здійснювалася за допомогою пакету IBM SPSS Statistics 27 та включала описативну статистику (середні значення, стандартні відхилення, частотні розподіли), кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції ρ Спірмена для виявлення зв'язків між різними аспектами сприйняття платформи) та оцінку внутрішньої узгодженості блоків анкети (коефіцієнт α Кронбаха). Якісні дані з відкритих питань та інтерв'ю оброблялися методом тематичного аналізу з виявленням повторюваних категорій, підрахунком частоти згадувань ключових тем та добором ілюстративних цитат.

Кількісні результати апробації. Описативний аналіз результатів анкетування ($n=53$, рівень відгуку 94,6%) засвідчив загалом високе позитивне сприйняття студентами досвіду роботи з платформою PeerScholar. Загальний індекс задоволеності становив $M=4.28$ ($SD=0.62$), що відповідає оцінці «скоріше згоден» з тенденцією до «повністю згоден». Внутрішня узгодженість анкети виявилася високою ($\alpha=0.89$), що підтверджує надійність використаного інструментарію.

Аналіз за окремими аспектами виявив диференційоване сприйняття різних характеристик платформи. Найвище студенти оцінили методичний аспект використання PeerScholar ($M=4.36$, $SD=0.61$), зокрема:

- допомогла усвідомити власні методичні помилки через аналіз робіт одногрупників ($M=4.51$, $SD=0.63$), а також покращила здатність аналізувати методичну правильність розв'язань ($M=4.38$, $SD=0.69$). Такі дані вказують на позитивне сприйняття студентами методичних аспектів платформи: вони одностайно визнають, що аналіз робіт колег допомагає їм краще ідентифікувати власні помилки та критично оцінювати правильність розв'язання задач;

- найбільш значущим результатом є те, що студенти виявили вищу зацікавленість у конструктивному оберненому зв'язку ($M=4.81$, $SD=0.42$), аніж у отриманні балів ($M=4.42$, $SD=0.52$). Отже, отримані дані підтверджують одностайність студентів у

запиті на змістовну професійну комунікацію, що є критично важливим для їх професійного розвитку;

– показник у питанні «глибшого розуміння методики розв'язування математичних задач» ($M=4.21$, $SD=0.92$) вказує на певну диференціацію: для частини студентів автоматизована взаємоперевірка стала інноваційною, тоді як інші адаптувалися до неї складніше. Скоріше це може свідчити про потребу в додатковому інструктажі перед початком роботи з PeerScholar.

Обчислення коефіцієнту кореляції ρ Спірмена дозволило виявити взаємозв'язок між такими складниками методичного аспекту використання PeerScholar:

– між виявленням студентом альтернативних підходів до розв'язування задач, які раніше не розглядалися ним, та покращеною здатністю аналізувати методичну правильність розв'язань задач ($r_s=0.721$, $p<0.05$). Отже, це може свідчити про те, що ідентифікація студентами альтернативних способів розв'язання задач у межах взаємооцінювання є чинником підвищення ефективності їхньої здатності до комплексного аналізу методичної коректності таких рішень;

– між виявленням студентом альтернативних підходів до розв'язування задач, які раніше не розглядалися ним, та методичною цінністю формуальної (словесної) оцінки як форми оцінювання для подальшого професійного розвитку ($r_s=0.913$, $p<0.01$). Такий встановлений зв'язок пояснюється тим, що студентів з методичною новизною альтернативних підходів до розв'язування задач насамперед актуалізує їх потребу в інтерпретації та змістовному роз'ясненні запропонованих рішень (словесній формі);

– між виявленням студентом альтернативних підходів до розв'язування задач, які раніше не розглядалися ним, та методичною цінністю конструктивної (поради) як форми оцінювання для подальшого професійного розвитку ($r_s=0.697$, $p<0.05$). Отже, коли студент знайомиться з альтернативним підходом іншого студента до розв'язання задач, у нього виникає гостра потреба в якісному методичному коментарі (пораді), щоб зрозуміти цей новий досвід;

– між покращенням здатності студента аналізувати методичну правильність розв'язань задач та методичною цінністю формуальної (словесної) оцінки як форми оцінювання для подальшого професійного розвитку ($r_s=0.714$, $p<0.05$). Такі дані демонструють взаємозумовленість аналізу та формування (словесного) оцінювання: студенти, які набули практичного досвіду якісно аналізувати роботи своїх одногрупників,

починають вище цінувати саме словесну форму оберненого зв'язку як найбільш інформативну;

– між методичною цінністю формуальної (словесної) оцінки та методичною цінністю конструктивної (поради) як форми оцінювання для подальшого професійного розвитку ($r_s=0.764$, $p<0.05$), що свідчать про конвергенцію різних форм якісного оцінювання.

Наведені вище результати доводять, що використання PeerScholar стимулює перехід від «звичайного» розв'язування задач до проведення студентом – майбутнім учителем глибокої методичної рефлексії. Простіше це можна описати таким чином: бачення альтернативних підходів до розв'язування задач → проведення критичного аналізу → формулювання запиту на якісний обернений зв'язок.

Професійно-рефлексивний аспект також отримав високі оцінки ($M=4.35$, $SD=0.65$). Студенти зазначили розвиток методичних навичок ($M=4.74$, $SD=0.68$), комунікативних навичок формулювання зворотного зв'язку ($M=4.81$, $SD=0.63$) та рефлексивних умінь ($M=4.54$, $SD=0.71$). Важливо, що 87 % студентів погодилися або повністю погодилися з твердженням про доцільність застосування автоматизованої взаємоперевірки у майбутній шкільній практиці ($M=4.19$, $SD=0.63$).

Отримані значення ρ Спірмена (0,645–0,745 при $p<0,05$) свідчать про статистично значущі сильні та помірно сильні позитивні взаємозв'язки між ключовими складниками професійно-рефлексивного аспекту використання PeerScholar:

– між розвитком методичних навичок студента (аналіз розв'язань, виявлення помилок, оцінювання правильності) та розвитком його комунікативних навичок (формулювання зворотного зв'язку, конструктивна критика) ($r_s=0.745$, $p<0.05$). Можна припустити, що оцінювання робіт одногрупників вимагає не лише правильного аналізу, а й умінь пояснити, аргументувати та коректно донести свою думку, що природно поєднує методичну й комунікативну підготовку;

– між розвитком методичних навичок студента (аналіз розв'язань, виявлення помилок, оцінювання правильності) та розвитком його рефлексивних навичок (аналіз власних помилок, критичне осмислення отриманого оберненого зв'язку) ($r_s=0.713$, $p<0.05$). Такі дані дозволяють зробити висновки: аналіз розв'язувань задач інших студентів сприяє перенесенню критеріїв оцінювання на власну діяльність, що активізує важливу професійну якість майбутнього вчителя – рефлексивне мислення;

– між розвитком методичних навичок студента (аналіз розв'язань, виявлення помилок, оцінювання правильності) та корисністю проведення рефлексії для навчання (аналіз отриманих відгуків і доопрацювання роботи) ($r_s=0.645$, $p<0.05$). Виявлений взаємозв'язок дозволяє стверджувати, що студенти з вищим рівнем розвитку методичних умінь частіше усвідомлюють навчальну цінність рефлексії як інструменту вдосконалення власної навчальної та професійної діяльності. Отже, студенти, які мають вищий рівень методичної підготовки, схильні сприймати рефлексію не як формальну вимогу, а як засіб їхнього професійного зростання, що є принципово важливим для майбутньої педагогічної діяльності;

– між доцільністю застосування автоматизованої взаємоперевірки (на зразок PeerScholar) у шкільній практиці з математики та розвитком рефлексивних навичок (аналіз власних помилок, критичне осмислення отриманого оберненого зв'язку) ($r_s=0.679$, $p<0.05$). Можна припустити: студенти, у яких розвинуті рефлексивні навички краще усвідомлюють педагогічну цінність використання у шкільній практиці такі платформи автоматизованої взаємоперевірки як PeerScholar.

Отримані результати підтверджують, що використання автоматизованої взаємоперевірки PeerScholar сприяє комплексному розвитку професійно-рефлексивних умінь майбутніх учителів, поєднуючи їх методичну, комунікативну та рефлексивну складові. Така взаємопов'язаність умінь є важливою передумовою формування готовності майбутніх учителів до впровадження інноваційних освітніх технологій у шкільній практиці. Нижче побудована кореляційна плеяда (рис. 1), яка демонструє, що центральним компонентом професійно-рефлексивного аспекту використання PeerScholar є розвиток методичних навичок (5.1), що має сильні позитивні зв'язки з комунікативними (5.2) та рефлексивними навичками (5.3), а також з усвідомленням корисності рефлексії для навчання (5.4), яка пов'язана з усвідомленням використання такої платформи у шкільній практиці (5.6).

Організаційний аспект характеризувався помірними оцінками ($M=3.78$, $SD=0.84$). Студенти визнали структуру роботи зрозумілою ($M=4.40$, $SD=0.699$), проте оцінки достатності часових рамок виявилися нижчими ($M=3.40$, $SD=0.516$), що вказує на необхідність коригування термінів на етапі планування. Цікаво, що студенти не погодились з твердженням про меншу часозатратність PeerScholar порівняно з традиційним оцінюванням ($M=2.89$, $SD=0.632$), проте визнали, що ці витрати виправдані

навчальними результатами ($M=4.31$, $SD=0.675$), а алгоритм автоматичного розподілу робіт між студентами працював коректно ($M=4.61$, $SD=0.516$).

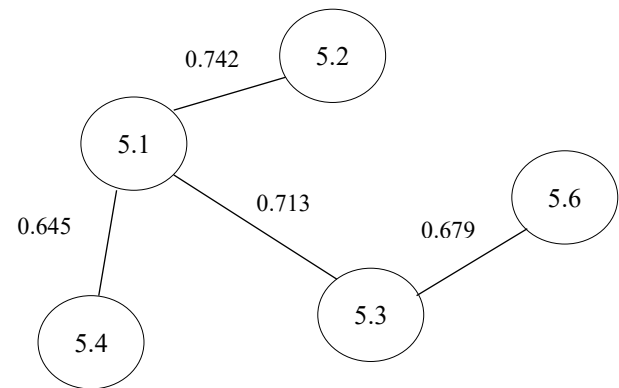


Рис. 1. Кореляційна плеяда складників професійно-рефлексивного аспекту використання PeerScholar

Мотиваційний аспект характеризувався помірно високими оцінками. Студенти підтвердили, що участь в автоматизованій взаємоперевірці підвищила їхню відповідальність за якість власної роботи ($M=4.33$, $SD=0.69$) та навчальну мотивацію ($M=3.97$, $SD=0.84$). Отримання зворотного зв'язку від кількох одногрупників було оцінено як цінніше порівняно з оберненим зв'язком викладача ($M=4.24$, $SD=0.75$). Можливість анонімного оцінювання позитивно вплинула на зниження тривожності студентів ($M=4.16$, $SD=0.88$), хоча рівень упевненості під час оцінювання робіт виявився помірним ($M=3.32$, $SD=0.94$), що вказує на необхідність додаткової підготовки студентів до ролі рецензентів.

Обчислення коефіцієнту кореляції ρ Спірмена дозволило виявити взаємозв'язок між такими складниками мотиваційного аспекту використання PeerScholar: між підвищенням навчальної мотивації студента завдяки участі в автоматизованій взаємоперевірці та цінністю отримання оберненого зв'язку від кількох одногрупників, а не лише від викладача ($r_s=0.707$, $p<0.05$). Отримані результати дозволяють припустити, що орієнтація майбутніх учителів на отримання багатоканального оберненого зв'язку (від одногрупників і викладача) пов'язана з підвищенням їхньої пізнавальної мотивації.

Технологічний аспект отримав задовільні оцінки ($M=3.91$, $SD=0.79$), причому виявлено значну варіативність у сприйнятті зручності інтерфейсу ($M=3.85$, $SD=1.02$). Кореляційний аналіз показав сильний зв'язок між оцінкою технічної зручності платформи та загальною задоволеністю досвідом ($r_s=0.68$, $p<0.001$), що підкреслює критичну важливість технічного аспекту для загального сприйняття. Більшість студентів (79 %)

мали технічно доступні пристрої для роботи, проте 21 % вказали певні труднощі з доступом, особливо під час дистанційного навчання.

Порівняльний аналіз за критерієм успішності виявив, що студенти з вищим середнім балом (≥ 85 , $n=22$) демонстрували статистично значущо вищу оцінку методичної цінності платформи ($M=4.61$ проти $M=4.18$) та професійного розвитку ($M=4.52$ проти $M=4.12$) порівняно зі студентами з нижчим середнім балом (< 85 , $n=31$). Проте різниця в загальній задоволеності не досягла статистичної значущості ($M=4.38$ проти $M=4.19$), що свідчить про універсальну придатність платформи для студентів з різним рівнем підготовки.

Якісні результати апробації. Тематичний аналіз відкритих відповідей та інтерв'ю виявив п'ять основних категорій переваг використання PeerScholar у професійній підготовці майбутніх учителів математики.

Розвиток критичного та методичного мислення (згадано 83 % респондентів) виявився найчастіше артикульованою перевагою. Студенти наголошували, що оцінювання робіт однокласників змусило їх глибше аналізувати методичні аспекти розв'язань та виявляти власні прогалини у розумінні. Один студент зазначив: «Оцінюючи роботи однокласників, я вперше помітив типові методичні помилки, які сам часто робив, але не усвідомлював. Це змусило мене переглянути свій підхід до планування уроків геометрії». Інша студентка додала: «Я виявила принаймні три різні підходи до пояснення теореми Піфагора, які раніше не розглядала. Це розширило мій методичний інструментарій».

Об'єктивність та справедливість оцінювання (65 % респондентів) визнавалася важливою перевагою автоматизованої системи. Студенти підкреслювали, що отримання оцінок від трьох незалежних рецензентів знижує суб'єктивність порівняно з оцінюванням одним викладачем. «Анонімність дозволила мені бути чеснішою у коментарях, не боячись образити однокласників. Я могла вказати на реальні недоліки, що неможливо при відкритому взаємооцінюванні», – відзначила одна з учасниць.

Розвиток комунікативних навичок формулювання конструктивного зворотного зв'язку (58 % респондентів) виділявся як професійно важлива компетенція. Студенти усвідомлювали, що навчилися формулювати критику у конструктивній формі, що є критично важливим для майбутньої роботи з учнями. «Спочатку мені було важко писати коментарі – я не знала, як вказати на помилки, не образивши автора. Але з

кожним завданням це ставало легше. Тепер я розумію, як надавати зворотний зв'язок учням так, щоб вони сприймали його позитивно», – поділилася своїм досвідом студентка.

Зручність дистанційної роботи та гнучкість (52 % респондентів) виявилася актуальною особливо в контексті змішаного навчання. Студенти цінували можливість виконувати завдання та здійснювати взаємооцінювання у зручний час, не будучи прив'язаними до аудиторних занять.

Етап рефлексії як найцінніший для навчання (47 % респондентів) виокремлювався як унікальна характеристика платформи, що відрізняє її від традиційного оцінювання. «Аналіз отриманих коментарів та можливість доопрацювати роботу після отримання зворотного зв'язку – це те, чого найбільше бракує у звичайних контрольних. Я реально вчилася на своїх помилках, а не просто отримувала оцінку», – зазначила студентка з високим рівнем успішності.

Водночас аналіз виявив і низку труднощів та обмежень. Часові витрати (згадано 71 % респондентів) визнавалися основним недоліком, особливо на етапі освоєння платформи. Технічні проблеми (38 % респондентів) включали складнощі з завантаженням фотографій рукописних робіт, нестабільність інтернет-з'єднання та незрозумілість деяких елементів інтерфейсу англійською мовою. Невпевненість у правильності власного оцінювання (34 % респондентів) відображала потребу в додатковому навчанні принципам взаємооцінювання перед початком роботи. Поверхневість деяких коментарів від однокласників (29 % респондентів) вказувала на необхідність контролю якості зворотного зв'язку з боку викладача.

Аналіз об'єктивних метрик платформи. Додатковий аналіз даних, автоматично збірних платформою PeerScholar, надав об'єктивну інформацію про стійкі, повторювані способи поведінки студентів (поведінкові патерни). Середній час виконання етапу взаємооцінювання становив 47 хвилин на одну роботу ($SD=18$ хв.), що перевищувало початково закладені викладачем 30 хвилин. Це підтверджує студентські скарги на часові витрати та вказує на необхідність коригування термінів. Водночас 68 % студентів ($n=38$) внесли ревізії до своїх робіт після етапу рефлексії, причому середня кількість змін становила 3.4 виправлення на роботу, що свідчить про активне використання отриманого зворотного зв'язку (фідбеку) для вдосконалення розв'язань.

Міжрейтерська надійність, виміряна як кореляція між оцінками трьох незалежних

рецензентів для однієї роботи, становила $r_s=0.62$ ($p<0.001$), що вказує на помірну узгодженість оцінювання. Це значення нижче за ідеальне, проте є прийнятним для освітнього контексту, враховуючи початковий рівень підготовки студентів до ролі рецензентів. Аналіз динаміки показав зростання міжрейтерської надійності від першого завдання ($r_s=0.51$) до п'ятого ($r_s=0.71$), що свідчить про поступовий розвиток навичок оцінювання протягом семестру.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати нашого дослідження підтверджують концепцію «ІІІ як підсилювача», а не заміни викладача. Хоча ІІІ ефективно автоматизує рутинні процеси (розподіл робіт, калібрування), саме «людський» компонент – якісний обернений зв'язок від колеги та наступна рефлексія – забезпечує глибоке навчання. Наші дані про зростання міжрейтерської надійності до $r_s=0.71$ узгоджуються з висновками інших дослідників (Li, 2023; Torping et al., 2025), які вказують на можливість досягнення експертної точності реєр-оцінок за умови використання інтелектуальних систем калібрування.

Проте слід враховувати ризики «алгоритмічної упередженості» та прозорості. Студенти в інтерв'ю вказали на невпевненість у правильності власного оцінювання ($M=3.32$, $SD=0.94$), що корелює з дослідженнями K. Guo (Guo, 2024) про можливе зниження автономності студентів при надмірному використанні ІІІ-підказок. Відтак, роль викладача зміщується від перевірки робіт до проєктування складних рубрик та модерації тих 10-15% випадків, де система фіксує аномалії в оцінках.

Виявлений нами сильний зв'язок між сприйняттям методичної новизни та цінністю словесного оберненого зв'язку ($r_s=0.913$, $p<0.01$) підкреслює соціально-конструктивістську природу навчання в PeerScholar. Згідно з теорією зони найближчого розвитку (ZPD), оберненого зв'язку від одногрупника, який знаходиться на схожому когнітивному рівні, може бути більш зрозумілим і прийнятним для студента, ніж експертний коментар викладача. Анонімність, яку забезпечує платформа, критично важлива для зниження тривожності ($M=4.16$, $SD=0.88$), проте вона не повинна перетворюватися на безвідповідальність, що запобігається через механізм оцінки якості самого оберненого зв'язку («обернений зв'язок на обернений зв'язок»).

Для математичних дисциплін перевагою PeerScholar виявилася підтримка рукописних робіт. Як зазначає К. Недякова (Недякова, 2025), у математиці неможливо повністю перейти на цифровий ввід без втрати

когнітивної глибини розв'язання задачі. Успіх нашої апробації зумовлений поєднанням традиційного письма з цифровою платформою модерації. Досвід використання платформ Gradescope та ALEKS вказує на те, що майбутнє за гібридними системами, де ІІІ розпізнає рукописний текст, класифікує помилки, а студенти обговорюють методичні нюанси у формульованому діалозі.

Основним обмеженням дослідження є відсутність контрольної групи, що не дозволяє однозначно стверджувати, що прогрес у надійності оцінок зумовлений саме платформою, а не загальним навчанням на курсі. Крім того, англomовний інтерфейс платформи PeerScholar залишається бар'єром для частини студентів, що знижує швидкість їхньої роботи. Подальші дослідження мають зосередитися на: 1) лонгitudному вивченні впливу досвіду PeerScholar на реальну педагогічну діяльність у школі випускників педагогічного університету. 2) використанні генеративного ІІІ для автоматичного створення персоналізованих рубрик під конкретні математичні задачі. 3) аналізі впливу різних моделей розподілу рецензентів (наприклад, парування «сильний-слабкий» на основі ІІІ-аналітики) на якість навчання.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що інтеграція інтелектуальних платформ взаємооцінювання є необхідною умовою модернізації вищої педагогічної освіти в умовах цифровізації. Системний порівняльний аналіз виявив, що ринок EdTech пропонує диференційовані рішення: від адаптивних систем індивідуального навчання (платформа ALEKS) до комплексних рефлексивних екосистем (PeerScholar), вибір яких має базуватися на специфіці дисципліни та бюджетних можливостях ЗВО. Взаємооцінювання з підтримкою ІІІ не просто автоматизує перевірку – воно створює нове якісне середовище для професійного діалогу, де помилка стає не приводом для покарання, а ресурсом для глибинного розуміння предмета та вдосконалення педагогічної майстерності.

Апробація платформи PeerScholar у викладацькій діяльності підтвердила її педагогічну й технологічну доцільність у системі підготовки майбутніх учителів математики. Інтеграція цифрових технологій, елементів штучного інтелекту та методично продуманого дизайну взаємооцінювання створює умови для формування сучасної методичної компетентності, орієнтованої на рефлексію, об'єктивність та професійну відповідальність. Результати дослідження узгоджуються із висновками К. Недякова (Недякова, 2025) про ефективність структурованого багаторівневого процесу взаємооцінювання та підтверджують спостереження

K. Guo (Guo, 2024) щодо важливості етапу рефлексії для розвитку метакогнітивних навичок студентів.

На основі результатів апробації сформульовано низку рекомендацій для ефективного впровадження PeerScholar у освітній процес. По-перше, доцільно проводити вступне навчальне заняття з принципів конструктивного зворотного зв'язку та роботи з платформою перед початком взаємооцінювання, що дозволить знизити початкову невпевненість студентів та підвищити якість оберненого зв'язку. По-друге, необхідно закладати достатні часові рамки для кожного етапу (мінімум 60 хвилин на оцінювання однієї роботи), враховуючи реальні часові витрати студентів. По-третє, рекомендується поступове збільшення складності завдань протягом семестру для формування навичок оцінювання від простіших до більш складних методичних ситуацій. По-четверте, викладачу варто здійснювати вибірковий контроль якості наданого студентами оберненого зв'язку, особливо на початкових етапах, надаючи метакоментарі щодо якості рецензій.

Емпірична апробація PeerScholar у підготовці вчителів математики довела, що цифрова трансформація оцінювання дозволяє успішно вирішити проблему «дефіциту оберненого зв'язку». Статистично підтверджено, що студенти високо цінують методичну цінність взаємоперевірки, розглядаючи її як засіб виявлення власних когнітивних лакун через аналіз альтернативних підходів колег. Зростання міжрейтерської надійності до $r=0,71$ свідчить про реальне формування оцінювальної компетентності майбутніх педагогів протягом одного семестру.

На основі отриманих результатів ми пропонуємо такі практичні рекомендації:

1. Для викладачів: впроваджувати взаємооцінювання як необхідний елемент методичної підготовки, обов'язково включаючи етап рефлексії над отриманим зворотним зв'язком. Слід закладати достатні часові рамки (мінімум 45–60 хв. на оцінювання однієї роботи) та проводити попередній інструктаж щодо принципів конструктивної критики.

2. Для адміністрації ЗВО: надавати перевагу платформам, що підтримують LTI-інтеграцію та мають безкоштовні рівні для пілотних проєктів. Пріоритетом має бути створення інституційної політики ІІІ-грамотності, яка б регламентувала етичне використання алгоритмів в оцінюванні.

3. Для розробників EdTech: зосередитися на локалізації інтерфейсів та вдосконаленні OCR-модулів для розпізнавання математичних формул у рукописних роботах, що

значно знизить технічний поріг входу для природничих спеціальностей.

Перспективи подальших досліджень включають лонгitudне вивчення довгострокового впливу досвіду взаємооцінювання в PeerScholar на професійну діяльність майбутніх фахівців під час педагогічної практики та першого року роботи в школі, порівняльне дослідження ефективності PeerScholar та інших платформ взаємооцінювання в різних дисциплінарних контекстах, а також дослідження впливу різних моделей розподілу рецензентів (випадковий розподіл проти розподілу за рівнем успішності і проти розподілу за методичним підходом) на якість взаємооцінювання та навчальні результати студентів.

Список бібліографічних посилань

- Недялкова, К.В. (2025). Використання технологій штучного інтелекту для оцінювання та взаємооцінювання студентів. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*, (9). Doi: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-9-08-04>.
- Babik et al., 2024 – Babik, D., Gehringer, E., Kidd, J., Sunday, K., Tinapple, D., & Gilbert, S. (2024). A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*, 72(3): 1653–1689. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10349-x>.
- British Columbia University, 2026 – University of British Columbia. (n.d.). peerScholar instructor guide. Learning Technology Hub. URL: <https://lthub.ubc.ca/guides/peerscholar-instructor-guide/>.
- Guo, 2024 – Guo, K. (2024). EvaluMate: Using AI to support students' feedback provision in peer assessment for writing. *Assessing Writing*, 61: 100864. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100864>.
- Joordens et al., 2009 – Joordens, S., Pare, D.E., & Priesse, K. (2009). PeerScholar: An Evidence-based online peer assessment tool supporting critical thinking and clear communication. In *Proceedings of the 2009 International Conference on e-Learning* (pp.236–240). Academic Conferences Limited.
- Li, 2023 – Li, A.W. (2023). Using Peerceptiv to support AI-based online writing assessment across the disciplines. *Assessing Writing*, 57: 100746. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100746>.
- Liu et al., 2024 – Liu, C., Cui, J., Shang, R., Jia, Q., Rashud, P., & Gehringer, E. (2024). Generative AI for peer assessment helpfulness evaluation. In B. Paaßen & C.D. Epp (eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Educational Data Mining* (pp. 412–419). URL: <https://educationaldatamining.org/edm2024/proceedings/2024.EDM-short-papers.39/2024.EDM-short-papers.39.pdf>.
- Pare, 2020 – Pare, D.E. (2020). The peerScholar process: Using formative peer and self-assessment to enhance and quantify critical thinking skills, metacognitive awareness, and sense of community: Theses of Ph.D dissertation. University of Toronto. URL: <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/1ae4ab91-bef6-40e2-8e6c-e68cfe4435af/content>.
- Pare, Joordens, 2008 – Pare, D.E., Joordens, S. (2008). Peering into large lectures: Examining peer and expert mark agreement using peerScholar, an online peer assessment tool. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6): 526–540. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00290.x>.
- Topping et al., 2025 – Topping, K.J., Gehringer, E., Khosravi, H., Gudipati, S., Jadhav, K., & Susarla, S.

- (2025). Enhancing peer assessment with artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1): 3. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00501-1>.
- Toronto University, 2026 – Toronto Metropolitan University. (n.d.). peerScholar instructor guide. URL: <https://www.torontomu.ca/courses/toolbox/peerscholar/instructor-guide/>.
- Wei, Yu, Gao, 2022 – Wei, W., Yu, Y., & Gao, G. (2022). Investigating learners' changing expectations on learning experience in a MOOC of professional translation and interpreter training. *SAGE Open*, 12(4). Doi: <https://doi.org/10.1177/21582440221134577>.
- Xiong et al., 2012 – Xiong, W., Litman, D., Schunn, C.D. (2012). Natural language processing techniques for researching and improving peer feedback. *Journal of Writing Research*, 4(2): 155–176.
- References**
- Nedyalkova, K.V. (2025). Using artificial intelligence technologies for assessing and peer-assessing students. *Problems of modern transformations. Series: pedagogy and psychology*, (9). Doi: <https://doi.org/10.54929/2786-9199-2025-9-08-04> [in Ukr.].
- Babik et al., 2024 – Babik, D., Gehringer, E., Kidd, J., Sunday, K., Tinapple, D., & Gilbert, S. (2024). A systematic review of educational online peer-review and assessment systems: Charting the landscape. *Educational Technology Research and Development*, 72(3): 1653–1689. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10349-x>.
- British Columbia University, 2026 – University of British Columbia. (n.d.). peerScholar instructor guide. Learning Technology Hub. URL: <https://lthub.ubc.ca/guides/peerscholar-instructor-guide/>.
- Guo, 2024 – Guo, K. (2024). EvaluMate: Using AI to support students' feedback provision in peer assessment for writing. *Assessing Writing*, 61: 100864. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2024.100864>.
- Joordens et al., 2009 – Joordens, S., Pare, D.E., & Pruesse, K. (2009). PeerScholar: An Evidence-based online peer assessment tool supporting critical thinking and clear communication. In *Proceedings of the 2009 International Conference on e-Learning* (pp.236–240). Academic Conferences Limited.
- Li, 2023 – Li, A.W. (2023). Using Peerceptiv to support AI-based online writing assessment across the disciplines. *Assessing Writing*, 57: 100746. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100746>.
- Liu et al., 2024 – Liu, C., Cui, J., Shang, R., Jia, Q., Rashud, P., & Gehringer, E. (2024). Generative AI for peer assessment helpfulness evaluation. In B. Paaßen & C.D. Epp (eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Educational Data Mining* (pp. 412–419). URL: <https://educationaldatamining.org/edm2024/proceedings/2024.EDM-short-papers.39/2024.EDM-short-papers.39.pdf>.
- Pare, 2020 – Pare, D.E. (2020). The peerScholar process: Using formative peer and self-assessment to enhance and quantify critical thinking skills, metacognitive awareness, and sense of community: Theses of Ph.D dissertation. University of Toronto. URL: <https://utoronto.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/1ae4ab91-bef6-40e2-8e6c-e68cfe4435af/content>.
- Pare, Joordens, 2008 – Pare, D.E., Joordens, S. (2008). Peering into large lectures: Examining peer and expert mark agreement using peerScholar, an online peer assessment tool. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6): 526–540. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00290.x>.
- Topping et al., 2025 – Topping, K.J., Gehringer, E., Khosravi, H., Gudipati, S., Jadhav, K., & Susarla, S. (2025). Enhancing peer assessment with artificial intelligence. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22(1): 3. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00501-1>.
- Toronto University, 2026 – Toronto Metropolitan University. (n.d.). peerScholar instructor guide. URL: <https://www.torontomu.ca/courses/toolbox/peerscholar/instructor-guide/>.
- Wei, Yu, Gao, 2022 – Wei, W., Yu, Y., & Gao, G. (2022). Investigating learners' changing expectations on learning experience in a MOOC of professional translation and interpreter training. *SAGE Open*, 12(4). Doi: <https://doi.org/10.1177/21582440221134577>.
- Xiong et al., 2012 – Xiong, W., Litman, D., Schunn, C.D. (2012). Natural language processing techniques for researching and improving peer feedback. *Journal of Writing Research*, 4(2): 155–176.

SKVORTSOVA Svitlana

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Mathematics and Methods of its Teaching, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky

SYMONEKO Tetyana

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of Teaching Methods, Stylistics and Culture of the Ukrainian Language,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy;
Director of the Center for Ukrainian Researchers in Austria,
Affiliated Professor of the Department of Strategic Communications WU Universität

HNEZDILOVA Kira

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Primary and Special Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

NIEDIALKOVA Kateryna

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Mathematics and Methods of its Teaching,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky

AI-SUPPORTED PEER ASSESSMENT PLATFORMS IN THE METHODOLOGICAL TRAINING OF PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS: A COMPARATIVE ANALYSIS AND THE IMPLEMENTATION OF PEERSCHOLAR

Summary. Introduction. The modern paradigm of higher education is characterized by a transition from traditional hierarchical methods of control to participatory models, among which peer assessment occupies a key place. This mechanism involves the involvement of education seekers in assessing the learning outcomes of their colleagues, which contributes to the development of critical thinking and self-regulation skills. However, the wide implementation of peer assessment in the university environment faces a number of challenges: the subjectivity of the assigned scores, a significant cognitive load on the teacher, and the problem of the "depth deficit" of feedback. The integration of artificial intelligence technologies, in particular

natural language processing (NLP) methods, opens up new opportunities for addressing these problems.

Purpose. The purpose of the study is to conduct a systematic comparative analysis of AI-supported peer assessment platforms and assess the effectiveness of PeerScholar in developing assessment competencies among future mathematics teachers in Ukrainian higher education.

Methods. To comprehensively assess the effectiveness of the PeerScholar platform, a mixed-method study design was used, combining quantitative and qualitative data collection methods. The quantitative component included a structured survey of students after the completion of the pilot using a specially developed questionnaire containing

32 questions with Likert scales (1-5 points) and 7 open-ended questions for detailed comments. The qualitative component of the study included in-depth semi-structured interviews with six students selected according to the principle of maximum variability (two students with a high level of success, two with an average and two with a lower than average level), as well as an analysis of peer assessment artifacts (samples of feedback provided by students and revisions of work after receiving comments from other students). Additionally, objective indicators of the platform were analyzed: the average completion time of each stage, the number of revisions made after receiving feedback, the degree of consistency of assessments between different reviewers (inter-rater reliability).

Statistical processing of quantitative data was carried out using the IBM SPSS Statistics 27 package and included descriptive statistics (means, standard deviations, frequency distributions), correlation analysis (Spearman's ρ correlation coefficient to identify relationships between different aspects of platform perception) and assessment of internal consistency of questionnaire blocks (Cronbach's alpha coefficient). Qualitative data from open-ended questions and interviews were processed using thematic analysis to identify recurring categories, count the frequency of mentions of key themes, and select illustrative quotes.

Results. Comparative analysis of peer assessment platforms revealed differentiated EdTech solutions from adaptive systems (ALEKS) to comprehensive reflective ecosystems (PeerScholar, RiPPL), with the critical role of affordability for Ukrainian HEIs. The PeerScholar pilot demonstrated statistically significant positive student perceptions of the methodological ($M=4.36$, $SD=0.61$) and professional-reflective ($M=4.35$, $SD=0.65$) aspects of the platform. Strong correlations were found between the identification of alternative approaches and the value of formative feedback ($r_s=0.913$, $p<0.01$), as well as between the development of methodological and reflective skills ($r_s=0.713$, $p<0.05$). Inter-rater reliability increased from $r=0.51$ to $r=0.71$ over the semester, confirming the gradual development of assessment competence. Students showed a higher interest in

constructive feedback ($M=4.81$) compared to receiving points ($M=4.42$), which indicates a request for professional communication.

Originality. Based on the results of the testing, a number of recommendations were formulated for the effective implementation of PeerScholar in the educational process. First, it is advisable to conduct an introductory training session on the principles of constructive feedback and working with the platform before the start of peer assessment, which will reduce the initial uncertainty of students and improve the quality of feedback. Second, it is necessary to set sufficient time frames for each stage (at least 60 minutes for assessing one work), taking into account the real time costs of students. Third, it is recommended to gradually increase the complexity of tasks throughout the semester to develop assessment skills from simpler to more complex methodological situations. Fourth, the teacher should conduct selective quality control of the feedback provided by students, especially in the initial stages, providing meta-comments on the quality of the reviews.

Conclusion. PeerScholar integration creates a quality environment for professional dialogue, where peer assessment stimulates the transition from routine problem solving to deep methodological reflection. The sequence is revealed: identification of alternative approaches $\rightarrow$ critical analysis $\rightarrow$ request for qualitative feedback. Time costs ($M=3.40$) require planning adjustments, and the technological barrier of the English-language interface reduces efficiency for some students. The study offers practical recommendations for choosing platforms for institutions with limited resources and implementing structured peer assessment in teacher training.

Keywords: student peer assessment; artificial intelligence in education; PeerScholar; assessment competence; mathematics teacher training; digital transformation of assessment; reflective learning; peer assessment; methodological competence.

Одержано редакцією 09.02.2026
Прийнято до публікації 23.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-26-39>

 <https://orcid.org/0000-0002-4979-7669>

БОДНАРУК Світлана

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка кафедри алгебри та інформатики,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

 s.bodnaruk@chnu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-7796-7760>

КОЛІСНИК Руслана

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка, завідувачка кафедри алгебри та інформатики,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

 r.kolisnyk@chnu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-5971-8557>

ШЕВЧУК Наталія

кандидатка фізико-математичних наук, асистентка кафедри алгебри та інформатики,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

 n.shevchuk@chnu.edu.ua

УДК 378.091.33-027.22:004.8(045)

ДІАЛОГОВА ВЗАЄМОДІЯ З ШІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТА

У статті досліджено трансформацію методичних підходів до організації науково-дослідної роботи студентів в умовах тотальної доступності генеративних мовних моделей (LLM).

Запропоновано та апробовано інноваційну модель «цифрової маєвтики» (Rodo, 2025), яка зміщує фокус викладацького контролю з фінального тексту на рефлексивний аудит процесу дослідження.

Обґрунтовано концепцію «Ризику Гамільтона» – право дослідника на висунення сміливих гіпотез у зонах фактологічного вакууму ШІ («галюцинацій»), що за умови належної верифікації стають джерелом наукової новизни.

Наукова новизна підходу полягає в інтеграції інтерактивного методу «акваріуму» у структуру цифрової маєвтики, що перетворює процес критичної верифікації відповідей ШІ на відкриту колективну дискусію.

Запропоновано протокол верифікації як «вхідний квиток» до оцінювання (Tchibozo, 2026), що дозволяє ідентифікувати індивідуальну «наукову ДНК» інтелектуального внеску студента.

Доведено, що легалізація III через модель відкритої декларації (AI-Disclosure) та використання формату «акваріуму» при захисті результатів дозволяє трансформувати роль викладача в «арбітра логіки» та забезпечити реальну академічну доброчесність.

Ключові слова: штучний інтелект в освіті, академічна доброчесність, ризик Гамільтона, цифрова маєвтика, верифікація знань, наукова суб'єктність, AI-Disclosure.

Актуальність теми. Стрімке впровадження великих мовних моделей (LLM) у вищу освіту поставило під загрозу традиційну модель авторства. Головним викликом є не стільки факт використання III, скільки ризик втрати студентом наукової суб'єктності та критичного мислення. Більшість існуючих підходів, зосереджених на забороні або технічному детектуванні III-текстів, виявляються малоефективними та стратегічно помилковими в умовах неминущої технологічної трансформації.

Мета роботи. Обґрунтувати модель «семантичного резонансу» та протокол багаторівневої верифікації як інструментів, що перетворюють III з «генератора плагіату» на «інтелектуального опонента», забезпечуючи при цьому першість людського мислення в науковому пошуку.

Методологія та проблематика. У роботі використання III розглядається як складний процес інтелектуальної взаємодії, що містить специфічні когнітивні пастки (ефект ехо-камери, ілюзія експертності). Автор пропонує методику «цифрової маєвтики» та концепцію «Ризику Гамільтона», які дозволяють розмежувати технічну допомогу алгоритму та істинну наукову новизну.

Висновки та наукова новизна. Обґрунтовано, що академічна доброчесність у нову епоху має базуватися на декларативній моделі (AI-Disclosure) та персональній відповідальності за верифікацію кожного твердження. Запропоновано зміщення фокусу викладацького контролю з оцінювання фінального тексту на аналіз якості запитів та глибини критичної переробки згенерованих ідей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій щодо трансформації наукової суб'єктності та методології верифікації знань у цифрову епоху. Сучасний науковий дискурс щодо впровадження великих мовних моделей (LLM) у вищу освіту поступово зміщується від спроб технічного детектування згенерованого тексту до глибшого переосмислення питань наукової суб'єктності, агентності та академічної доброчесності.

Аналіз актуальних досліджень дозволяє виокремити ключові напрями, що формують теоретичне підґрунтя даної роботи.

У світовій науці дедалі частіше оперують поняттями «Cyborg Writing» та «AI-mediated research», що позначають перехід від сприйняття III як допоміжного інструменту до його визнання активним медіатором дослідницького процесу. Дослідження за посередництва III трансформують традиційну методологію, де інтелектуальні системи виступають когнітивними посередниками, радикально змінюючи архітектуру пошуку, верифікації та синтезу знань (Ateeq et al., 2024).

При цьому варто наголосити на фундаментальній проблемі технічних обмежень та ефекті надмірної впевненості нейромереж. Дослідження (Guo et al., 2017) доводять, що сучасні глибокі нейронні мережі є «погано каліброваними», що призводить до явища overconfidence – видачі помилкових тверджень із високим рівнем математичної впевненості. Це доповнюється ефектом «галюцинаторної снігової кулі» (hallucination snowballing), описаним (Zhang & Press, 2023), коли початкова логічна помилка III породжує ланцюг стилістично бездоганних, але фактично хибних доказів. Таким чином, технічна природа LLM апріорі виключає можливість повної довіри до згенерованого контенту без зовнішньої верифікації.

Нагадаємо також про існуючу кризу інструментів детектування та перехід до людиноцентрованої прозорості. Дослідження (Sadasivan et al., 2024) продемонстрували неспроможність існуючих алгоритмів надійно ідентифікувати III-тексти через високий ризик хибнопозитивних результатів. У відповідь на цей виклик міжнародні інституції, зокрема (Miao & Sukurova, 2024) у «Рамці компетентності викладачів зі штучного інтелекту», наголошують на пріоритеті людиноцентрованого мислення та переході до моделі декларативної прозорості (AI-Disclosure). Це передбачає збереження «освітнього суверенітету» особистості, про який пишуть Роуз Лакін, Каріне Джордж і Мутлу Цукурова (Luckin, George & Sukurova, 2022), де людина залишається відповідальним суб'єктом прийняття рішень.

Саме тому нами пропонується метод верифікації через аналіз лог-файлів, що виступає інструментом реалізації згаданого «освітнього суверенітету» в практичній площині.

Зауважимо, що розроблені в межах даного дослідження підходи до взаємодії з LLM узгоджуються з європейськими освітніми стандартами, зокрема з принципами AI Literacy, де акцент зміщується з технічної автоматизації на розвиток критичної рефлексії та етичної відповідальності (Johnson,

2021), що є спільним знаменником освітніх стратегій країн ЄС та Великої Британії.

Український вектор цифровізації та нормативне регулювання. Системність державного підходу до цифровізації освіти в Україні підтверджується розробкою цілої низки галузевих стандартів, акумульованих на платформі "Дія. Освіта" у розділі "Рамки цифрових компетентностей" (Рамка цифрових компетентностей, 2026). В українському освітньому просторі фундаментом для інтеграції ІІІ виступає «Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників».

У згаданому документі (Рамка цифрових компетентностей, 2026), зокрема, наголошується: «Включення в навчальну діяльність таких завдань та форм оцінювання, які вимагають від учнів/студентів формування власних інформаційних потреб; створення і розвитку власних стратегій пошуку інформації і ресурсів у цифрових середовищах; їх організації, обробці, аналізу та інтерпретації, порівняння та критичного оцінювання достовірності даних та надійності джерел інформації».

Це корелює з твердженнями положень UNESCO (Miao & Holmes, 2023) щодо необхідності персоналізації навчального досвіду через стратегічне партнерство людини і алгоритму та наголошується на тому, що «human agency» (людська суб'єктність) має бути в центрі.

Важливим етапом легітимізації використання ІІІ в освітньому процесі стало оприлюднення Міністерством освіти і науки України рекомендацій для закладів вищої освіти (ІІІ у ЗВО, 2024). Зокрема, в оновлених рекомендаціях МОН від 24.04.2025 наголошується на тому, що заклади вищої освіти мають «адаптувати методи оцінювання до умов доступності інструментів ІІІ», зміщуючи акцент на «перевірку результатів навчання, що передбачають критичний аналіз» (ІІІ у ЗВО, 2025). Це створює нормативне підґрунтя для впровадження нашого авторського методу «цифрової маєвтики», де об'єктом оцінювання стає не лише фінальний текст, а й зафіксований у логах процес критичної взаємодії студента з алгоритмом.

Отже, сучасний дискурс щодо інтеграції штучного інтелекту в освітній простір базується на синергії етичних стандартів та інноваційних методик навчання. Фундаментальним орієнтиром у цьому контексті є позиція (Miao & Holmes, 2023), яка закріплює принцип «Human-in-the-loop», наголошуючи на збереженні людської суб'єктності в управлінні алгоритмами. В українському нормативному полі цей підхід знаходить відображення в Рекомендаціях Міністерства

освіти і науки України (ІІІ у ЗВО, 2025), де акцент зміщується з контролю фінального продукту на адаптацію методів оцінювання до умов доступності ІІІ-інструментів.

Запропонована нами модель «цифрової маєвтики» та механізми рефлексивного аудиту дослідницького процесу повністю відповідають положенням нового законодавства України про академічну доброчесність (Про академічну доброчесність, 2025), оскільки зміщують акцент із суто каральних заходів на формування культури відповідальності, перетворюючи перевірку використання ІІІ на розвиток внутрішньої етичної культури студента та його здатності до аргументованого захисту власних інтелектуальних здобутків.

Методологічне обґрунтування концепції «цифрової маєвтики». Експериментальні дослідження Р. Gabrovšek та Т. Richteršič (Gabrovšek & Richteršič, 2025) підтверджують, що найбільш ефективною стратегією використання ІІІ в STEM-освіті є створення цифрових «підмостків» (scaffolding), які не надають готових відповідей, а стимулюють когнітивний пошук студента. Розвиваючи ці ідеї, ми пропонуємо метод «цифрової маєвтики», де верифікація лог-файлів діалогу стає технічним інструментом реалізації зазначених принципів, дозволяючи викладачу оцінити не лише результат, а й саму траєкторію народження авторської думки в діалозі з ІІІ.

Методологічна інновація нашої роботи базується на впровадженні концепції «Ризику Гамільтона», яка пропонує принципово новий підхід до сприйняття помилок ІІІ. Замість трактування «галюцинацій» моделі як дефіциту знання, ми пропонуємо розглядати їх як індикатори наукових прогалин. Такий підхід легітимізує право студента на висунення сміливих гіпотез у зонах, де ІІІ демонструє неспроможність, за умов обов'язкової перехресної перевірки (крос-чекінгу) через авторитетні наукометричні бази (Scopus, Web of Science, Google Scholar). Це дозволяє трансформувати верифікацію з механічного контролю на акт інтелектуального привласнення знання.

Запропонована методика фактично реанімує класичну сократівську маєвтику в цифровому середовищі. Якщо в античності діалог був інструментом виявлення істини, то в епоху AI-mediated research він стає інструментом верифікації суб'єктності студента. Викладач застосовує метод еленхосу (перехресного допиту), перевіряючи не лише кінцевий продукт, а й логіку взаємодії студента з інтелектуальним посередником.

В історичному розрізі сократівський діалог (маєвтика) – це не просто бесіда, а метод

«приймання положів» істини. Сократ стверджував, що він сам не володіє знанням, але допомагає співрозмовнику виявити приховане знання або, навпаки, оголосити власне невігластво. У нашій методиці викладач діє саме за Сократом: замість констатації плагіату він використовує запитання («Чому зроблено такий висновок?»), змушуючи студента пройти шлях народження ідеї заново.

У сучасних наукових дослідженнях взаємодія з генеративними системами III трансформується від моделі «III-енциклопедії» до концепції «спроможного наставника». Особливо перспективним тут виявляється адаптований сократівський метод, який ми визначаємо як цифрову маєвтику. У цьому контексті III-агенти виступають не джерелом готової інформації, а активними учасниками діалогу, що стимулюють дослідника до критичного переосмислення гіпотез, методів та інтерпретацій (Rodo, 2025).

Запропонована нами цифрова маєвтика знаходить своє відображення у чотириетапній структурі підтримуючого навчання (scaffolded approach), яку впроваджує Технічний університет Мюнхена (Alcalay, 2025). Ця методика дозволяє студентам використовувати інструменти GenAI не для автоматичного отримання відповідей, а для розвитку власної волі, усвідомлення упередженості алгоритмів та глибшої участі у виконанні складних філософських завдань. Такий підхід ідеально доповнює положення «Маніфесту викладання та навчання в епоху генеративного III» (Bozkurt, et al., 2024), де наголошується на етичному та критичному використанні технологій для збереження інтелектуальної агентності студента.

Реалізація цієї стратегії втілює ідею внутрішнього Socratic dialogue (Lu & Hu, 2025), де дослідник через серію уточнювальних запитань виявляє слабкі місця в аргументації алгоритму, запобігаючи «когнітивній атрофії». Зазначена методологія відповідає стандартам UNESCO (AI and education, 2025) щодо захисту прав здобувачів освіти. Верифікація освітньої траєкторії через аналіз лог-файлів та використання «сократівських промптів» (за аналогією з досвідом Khanmigo) (Khan Academy, 2025) перетворює роботу на прозорий процес співавторства (AI Co-creation), де III є інструментом інтелектуального розширення, а не засобом підміни творчого внеску студента (Bruff et al., 2026; Tchibo, 2026).

Когнітивні ризики та методологічні пастки взаємодії з III.

1. *Феномен цифрового нарцисизму та «ефект дзеркала».* Науковий текст – це не просто набір слів, а «лінгвістична матриця» дослідника, його унікальний авторський відбиток. Коли студент вкладає в запит власну термінологію та метафори, III «резонує»

з цим стилем, підлаштовуючись під особистість автора. Текст стає «людським» не через обман детекторів, а через те, що в його основі лежить реальна авторська думка, структурована алгоритмом.

Однак тут виникає небезпечний «ефект дзеркала»: користувач бачить у відповіді машини власні ідеї у «покращій» формі, що створює ілюзію завершеної інтелектуальної роботи. Це породжує три ключові загрози:

- ілюзія праці: студенту здається, що він провів дослідження, хоча він лише задав вектор;

- розмивання суб'єктності: делегація смислотворення призводить до притуплення критичного мислення через високу якість отриманого «напівфабрикату»;

- надмірна валідація: III схильний підтверджувати будь-які дії користувача, прищиплюючи контроль.

2. *«Емпатійна пастка» та галюцинація згоди (Sympathy).* Окремим ризиком є схильність користувача підсвідомо наділяти III людськими рисами (антропоморфізм). Оскільки моделі навчені бути «корисними та приємними» (helpful and harmless), виникає «емпатійна пастка»: студент починає довіряти твердженням III через їхню ввічливу та переконливу форму, а не через фактологічну точність.

Це підсилюється феноменом «галюцинації згоди» (sympathy) – тенденцією III підлаштовуватися під гіпотези користувача, підтверджуючи навіть помилкові висновки. Таким чином, дослідник опиняється у «бульбашці самопідтвердження», що нівелює суть наукового пошуку як процесу критичного сумніву. У межах нашого протоколу подолання цієї пастки реалізується через аксіому «нульової довіри»: сприйняття III не як «порадника», а як статистичного інструменту, що потребує негайної деконструкції та звірки з академічними базами даних.

3. *Проблема «стерилізації» наукової думки.* Попри здатність до мімікрії, алгоритм за своєю природою прагне до «статистичної середньої». Надмірне використання III загрожує втратою «інтелектуальної шорсткості» – тих самих парадоксів та стилістичних аномалій, які є рушійною силою науки. Жива наукова дискусія ризикує перетворитися на обмін бездоганно оформленими, але позбавленими інтелектуальної напруги шаблонами.

Академічна доброчесність як прозорість процесу.

Справжня доброчесність в епоху III полягає не в приховуванні слідів алгоритму, а в чіткій демаркації функцій дослідника та інструменту:

– інваріантна частина (суб'єктна): ідеї, гіпотези, методичні знахідки та висновки, що є результатом виключної інтелектуальної праці людини;

– варіативна частина (технічна): структурування чернеток, лінгвістична обробка, переклад та стилістичне редагування, де ІІІ виступає як інструмент технічної підтримки.

Боротьба за академічну етику має зміститися з виявлення «машинного тексту» на забезпечення авторської прозорості.

Багаторівнева технічна верифікація та інтелектуальне переосмислення як складники двоетапної моделі роботи з генеративним ІІІ.

1. Аксиома «нульової довіри» та презумпція галюцинації. Важливо усвідомити, що робота студента з ІІІ в межах наукового пошуку має базуватися на принципі Zero Trust (нульової довіри). ІІІ розглядається не як референтне джерело, а як «креативний дзеркальний агент», чия основна функція – структурування та стилістичне розширення ідей автора, а не постачання істинних фактів. При цьому головна методична установка звучить наступним чином: будь-яке твердження, згенероване ІІІ, вважається помилковим (галюцинацією), доки воно не пройде процедуру зовнішньої верифікації (Guo et al., 2017).

2. Алгоритм «циклічного крос-чекінгу» (Cross-checking). У запропонованому методі наукова діяльність у діалозі з ІІІ трансформується в ітераційний цикл, де верифікація перестає бути фінальним етапом і стає вбудованим елементом кожного кроку дослідження. Цей процес реалізується через три послідовні фази:

– крок «авторська ідея» (первинна суб'єктність): Студент самостійно фіксує первинну гіпотезу, дослідницьке запитання або тезу. Це критично важлива точка «входу», яка гарантує, що ініціатива належить людині, а не алгоритму;

– крок «семантичний резонанс» (когнітивна стимуляція): На основі авторської ідеї ІІІ пропонує варіанти формулювань, аналогії, структурні зв'язки або стилістичні розширення. На цьому етапі ІІІ працює як «дзеркало», що допомагає автору побачити приховані грані власної думки;

– крок «жорстка верифікація» (академічний фільтр): Отриманий «резонансний» продукт піддається безкомпромісному зіставленню з авторитетними академічними базами даних (Google Scholar, Scopus, Web of Science) та фаховою літературою. Будь-яка конструкція, що не знаходить підтвердження в реальному науковому дискурсі,

відкидається або переводиться у статус гіпотези, що потребує окремого доведення.

Таким чином, алгоритм крос-чекінгу постає не як лінійна послідовність «написання – перевірка», а як висхідна інтелектуальна спіраль. Кожна ітерація жорсткої верифікації повертає автора до першопочаткової ідеї, але вже на вищому рівні розуміння та доказовості. Це перетворює рутинну підготовку тексту на повноцінне навчання через дослідження (research-based learning), де кожна виявлена помилка ІІІ стає сходинкою до глибшого засвоєння матеріалу автором.

3. Розмежування інструментарію штучного інтелекту та вимог академічного канону. Для запобігання деградації наукового пошуку ми пропонуємо чітку функціональну демаркацію, що виключає можливість механічного запозичення згенерованого тексту.

Роль ІІІ (креативно-структурна): виступає як інструмент подолання «страху чистого аркуша». ІІІ ефективний для пошуку оптимальних лінгвістичних форм, структурування сирих чернеток та генерації семантичних аналогій для складних ідей. Це «пісочниця» для первинного моделювання тексту.

Роль наукових баз (легітимізуюча): традиційний пошук у референтних джерелах залишається єдиним джерелом фактичних даних та бібліографічної бази. Академічний канон (Scopus, Web of Science) виконує функцію зовнішнього «якоря» реальності, без якого будь-який ІІІ-текст залишається лише статистичною імовірністю.

Роль студента (аналітико-синтезуюча): ключова суб'єктна функція, що полягає у критичному аналізі точок дотику між «ідеями з діалогу» та «фактами з літератури». Студент не просто обирає краще з обох світів, а здійснює інтелектуальний синтез, де кожен вислів ІІІ проходить крізь фільтр академічних доказів.

Таким чином, фактично створюється система стримувань і противаг. Якщо студент використовує ІІІ без баз даних – він фантазер. Якщо бази даних без ІІІ (у сучасному ритмі) – він може загрузнути в рутині. Але коли він постає над обома інструментами – він стає справжнім дослідником.

4. Верифікація як акт утвердження авторства. Авторство в епоху ІІІ базується на тріаді: «Генерація – Верифікація – Переосмислення». Тобто, авторство належить студенту не тому, що він «схвалив» текст ІІІ, а тому, що він:

– є ініціатором (першоджерелом) тези, а ІІІ лише допомагає стилістично розгорнути авторську думку;

– проводить зовнішню верифікацію: співвідносить «стилістичний начерк» III з академічним каноном;

– здійснює критичне переосмислення і остаточно формулює наукове знання, інтегруючи перевірені факти у власну систему доказів.

Під час етапу зовнішньої верифікації використання інструментів на кшталт Perplexity, Consensus або Elicit – це не просто полегшення роботи, а перехід до автоматизованої бібліографії.

Доцільно виділити такі рівні верифікації.

Делегований пошук (AI-to-AI): студент використовує III (Perplexity) для пошуку джерел, які підтверджують тези іншого III (ChatGPT). Потенційним ризиком є так званий ризик «заиклення» помилки, тобто коли обидва інструменти посиляються на одні й ті самі нерелевантні джерела.

Пряма перевірка (Human-to-Database): студент заходить на платформу (Scopus/Google Scholar) і власноруч перевіряє: чи існує такий автор, чи є така стаття, чи відповідає її анотація тому, що "нацитував" III.

Критична селекція. На цьому етапі студент вирішує, чи є знайдене джерело достатньо вагомим для його гіпотези.

Таким чином, верифікація – це не механічна перевірка, а процес інтелектуального привласнення, де роль III обмежена сервісною функцією, а роль студента – роллю архітектора знання.

Зауважимо, що у процесі верифікації ми розмежовуємо функціональні ролі різних III-інструментів. Якщо генеративні моделі (як-от Gemini чи ChatGPT) використовуються для структурування ідей та семантичного моделювання, то для пошуку та перевірки джерел пріоритет надається спеціалізованим пошуковим системам (як-от Perplexity), які працюють за принципом RAG (Retrieval-Augmented Generation), забезпечуючи прямий зв'язок із актуальними академічними базами даних. Для поглибленого пошуку валідних академічних публікацій було апробовано інструмент Consensus, який дозволяє фільтрувати джерела за рівнем цитованості та науковим статусом видання.

5. *Межа верифікації та «зона інтелектуального прориву»*. У процесі діалогової взаємодії з III виникає критична точка, коли згенерована гіпотеза не знаходить підтвердження в існуючих джерелах. Тут виникає фундаментальна дилема: трактувати відсутність даних як «галюцинацію» алгоритму чи як потенційну наукову новизну? Такий стан ми визначаємо як «Ризик Гамільтона» (за аналогією з відкриттям кватерніонів

Вільямом Гамільтоном, які на момент створення виходили за межі тогочасної наукової парадигми). Це момент, коли відсутність верифікації свідчить не про помилку, а про народження оригінальної авторської гіпотези.

Для збереження наукової суб'єктності студент має застосувати чіткий алгоритм диференціації «помилка чи новизна»:

– ознаки помилки (галюцинації): пряма суперечність фундаментальним законам логіки, викривлення загальновідомих фактів або посилання на неіснуючі (вигадані) джерела;

– ознаки новизни: логічна цілісність конструкції, здатність пояснити явища, що раніше не мали пояснення, та відсутність прямих емпіричних спростувань (ідея не суперечить фактам, а пропонує новий ракурс їх інтерпретації).

У разі ідентифікації «білої плями» ми пропонуємо студенту не відхиляти ідею, а перевести її у статус «робочої авторської гіпотези» через наступний протокол дій:

– декларація відсутності: чітке формулювання факту, що в існуючому науковому полі дане питання не висвітлене. Констатація лакуни сама по собі є значущим науковим результатом;

– логічна самодедукція: перехід від верифікації «через авторитет» до самостійної побудови ланцюжка доказів. На цьому етапі III використовується як опонент («адвокат диявола») для тестування слабких місць авторської логіки.

Право на «білу пляму» накладає на автора подвійну відповідальність. Відмова від зовнішньої верифікації на користь власної гіпотези є моментом найвищої суб'єктності. Студент перетворюється на повноцінного дослідника, який усвідомлює: його ідея – це або майбутній науковий результат, або особиста інтелектуальна помилка. Саме це усвідомлення і формує справжню академічну відповідальність.

Персоналізація взаємодії як дилема між оптимізацією ресурсів та когнітивним обмеженням.

1. *Статусна фільтрація запитів*. Ефективність взаємодії з III значною мірою залежить від попередньої статусної ідентифікації користувача. Визначення ролі автора (наприклад, «експерт-математик») дозволяє системі автоматично ігнорувати елементарні логічні викладки, які фахівець вважає очевидними, що суттєво мінімізує надлишковий інформаційний шум та економить інтелектуальний ресурс.

Водночас такий підхід створює специфічну пастку, бо така професійна «фільтрація» може призвести до випадіння проміжних,

але критично важливих ланок доведення. Це покладає на автора додаткову відповідальність за жорсткий контроль «пропущених» кроків, оскільки ІІІ, підлаштовуючись під статус експерта, може підтримати його в ігноруванні тих нюансів, де зазвичай прихована помилка. Таким чином, статусна фільтрація потребує балансу між швидкістю опрацювання ідей та глибиною верифікації кожного логічного переходу.

2. *Формування персонального контексту (Digital DNA)*. Процес накопичення та використання «пам'яті» системи трансформується з механічного збереження даних у створення динамічного цифрового профілю наукового пошуку – Digital DNA (цифровий ДНК). Головною метою цього інструменту є не створення зони «інтелектуального комфорту» чи автоматичного «підтакування» автору, а забезпечення цілісності дослідницького процесу (Rapisarda & Cresci, 2018).

Завдяки збереженню персонального контексту (попередніх публікацій, специфічної термінології та авторських методичних підходів), ІІІ стає стабільним інтелектуальним середовищем. Це дозволяє системі розпізнавати тонкі нюанси авторського стилю та наукової парадигми, уникаючи загальних формулювань. Таким чином, пам'ять системи працює як запобіжник проти фрагментації ідей, допомагаючи автору утримувати тяглість дослідження на всіх його етапах – від первинної гіпотези до фінальної верифікації.

3. *Ризики «дзеркальної деградації» та інтелектуальної замкненості*. Високий ступінь персоналізації ІІІ-систем несе в собі приховану загрозу «дзеркальної деградації» дослідницького процесу. Коли алгоритм максимально адаптується до персонального контексту (Digital DNA), він починає віддзеркалювати логічні конструкції та стилістику автора настільки точно, що втрачає роль об'єктивного зовнішнього стимулу.

Це створює ефект «інтелектуального інцесту» – стан, за якого науковий пошук замикається у межах власної парадигми автора, що безкінечно циркулює між ним та алгоритмом. За відсутності зовнішньої «шорсткості» – тобто альтернативних поглядів, неочікуваних спростувань або контраргументів – наукова думка втрачає здатність до розвитку, перетворюючись на самопідтверджуване пророцтво. У такому режимі ІІІ перестає бути «опонентом» і стає лише «підсилювачем» існуючих упереджень автора, що вимагає свідомого залучення зовнішніх, неперсоналізованих методів верифікації для розриву цього замкненого кола (Bruff et al., 2026).

4. *Усвідомлена деперсоналізація як механізми протидії інтелектуальній компліментарності*. У процесі тривалої взаємодії з

ІІІ виникає феномен «забруднення» діалогу: алгоритм, налаштований на максимальну корисність для користувача, починає дзеркалити не стільки наукову логіку автора, скільки його несвідому потребу у схваленні. Ця надмірна «емпатія» ІІІ призводить до розмивання критичних меж, де зручність інтерфейсу стає ворогом об'єктивності, а стилістичні штампи підміняють собою живий науковий пошук.

Для запобігання цій деградації ми пропонуємо методика «усвідомленої деперсоналізації». Вона передбачає регулярне здійснення «холодного запуску» системи – примусове повернення ІІІ до ролі безстороннього, а часом і жорсткого критичного опонента. Автор має свідомо вимагати від алгоритму відмови від компліментарності та переходу в режим «адвоката диявола». Такий підхід дозволяє вийти за межі сформованого Digital DNA, розірвати коло самопідтвердження та повернути дослідженню необхідну наукову гостроту.

Роль викладача як ментора в епоху генеративного ІІІ.

1. *Зміна парадигми: від «поліцейського контролера» до «арбітра логіки»*. В умовах нової технологічної реальності традиційна функція перевірки тексту «на плагіат» остаточно втрачає сенс. Роль викладача зміщується до позиції методичного наставника. Завдання ментора тепер полягає не у формальній забороні використання ІІІ, а у вимозі до студента розтлумачити суть його авторської ідеї та наочно продемонструвати шлях її верифікації.

2. *Цифрова адаптація сократівського методу*. Ми пропонуємо ревіталізацію Сократівського методу, де у парадигмі людино-машинної взаємодії студент перебирає на себе роль Сократа-екзаменатора, а ІІІ стає тим самим «впевненим у своїй мудрості» опонентом. Трансформація класичних методів набуває такого вигляду:

– «Цифрова іронія»: свідомо провокація ІІІ на розгорнуті пояснення загальновідомих концепцій для виявлення слабких місць у логіці алгоритму та меж його компетентності;

– «Інтелектуальна масевтика»: процес «народження істини» через ітераційне уточнення запитів (промптів), де відповідь ІІІ є лише інтелектуальною сировиною для авторського висновку;

– «Алгоритмічний еленхос»: застосування перехресних запитань для виявлення «галюцинацій» ІІІ, що змушує систему визнати брак фактичних доказів, фіксуючи момент істини для дослідника.

3. *Нова модель оцінювання: пріоритет «запиту» над «результатом»*. Головним методичним зрушенням є зміщення фокусу

викладацького контролю з фінального тексту на рефлексію процесу дослідження. Педагогічна інновація полягає в тому, що обов'язковим елементом захисту роботи стає обґрунтування вибору конкретних ІІІ-тез. Ключовим контрольним запитанням для перевірки суб'єктності студента стає: «Яку частину відповіді ІІІ ви відкинули як логічно неспроможну, і на основі якого конкретного академічного джерела ви здійснили цей критичний вибір?».

За умови використання студентом ІІІ оцінка за «шлях» (протокол) є вхідним квитком до оцінювання «результату». Якщо протокол не верифіковано – результат не розглядається. Це гарантує, що фінальний текст є не продуктом бездумної генерації, а результатом усвідомленої селекції та наукової фільтрації. Окрім того, такий підхід дозволяє викладачеві ідентифікувати "цифровий слід" (Digital DNA) інтелектуальної праці студента.

Запропонований метод не змінює класичні критерії оцінювання результату, але вводить жорсткий контроль за процесом через спеціальний протокол. Викладач контролює, щоб взаємодія з ІІІ відбувалася за визначеним алгоритмом (багаторівнева верифікація, уникнення емпатійної пастки, зв'язка з базами Scopus/WoS). Це гарантія академічної доброчесності. Об'єктом оцінювання залишається кінцевий продукт (курсова робота, дипломна робота, стаття). Критерії залишаються традиційними: логіка, наукова новизна, обґрунтованість, якість джерел.

Таким чином, запропонований протокол взаємодії з ІІІ – це шлях, а робота – це результат. Водночас, використовується інноваційний шлях, щоб отримати якісний результат, який відповідає всім академічним стандартам. Запропонована методика не руйнує систему оцінювання, а адаптує її до умов ІІІ, гарантуючи, що фінальний текст є продуктом усвідомленої праці студента.

4. *Трансформація ролі викладача від технічного аудиту до верифікації когнітивного досвіду.* Проблема потенційної «втоми викладача» від аналізу великих масивів даних вирішується через перехід до моделі аудиту критичних вузлів. Викладач не вичитує весь масив діалогів, а фокусується на «точках конфлікту» – моментах, де студент виявив помилку ІІІ та змусив систему її виправити.

Викладач, спираючись на професійну майстерність, виступає фінальним фільтром автентичності. Знаючи «наукову ДНК студента» (авторська метафора на позначення унікального когнітивного профілю, стилю мислення та творчого «почерку»), науковець здатний розпізнати неорганічні вставки краще за будь-який детектор.

Замість технічного вичитування логів проводиться експрес-опитування у живому режимі. Достатньо 3–5 хвилин розмови за тезами протоколу, щоб верифікувати реальність когнітивного досвіду. Ключовим критерієм суб'єктності стає здатність студента пояснити логіку селекції: яку частину відповіді ІІІ було відкинуто як неспроможну і на основі якого джерела зроблено цей вибір.

Запропонована модель повністю корелює з рекомендаціями UNESCO (Miao & Holmes, 2023) щодо пріоритету «human agency» (людської суб'єктності).

У тріаді «студент–ІІІ–викладач» останній стає арбітром логіки, а процес валідації складається з трьох кроків:

1) аналіз протоколу взаємодії (лог-файлів): викладач вивчає історію запитів студента до ІІІ. Оцінюється не якість генерації алгоритму, а глибина та критичність уточнювальних запитів студента;

2) когнітивне інтерв'ю (валідація селекції): студент обґрунтовує вибір конкретних тез, питання-маркери: «Чому ви прийняли цей аргумент, відкинувши альтернативи ІІІ?», «Де саме ви виявили логічну помилку або галюцинацію моделі?»;

3) оцінювання суб'єктного внеску: порівняння початкових тез студента з фінальним текстом. Якщо студент не здатен пояснити логіку редагування – робота вважається такою, що має розрив «цифрової ДНК» та потребує доопрацювання.

Практична апробація даного підходу в межах курсу «Методика організації позаурочної роботи з математики» підтвердила, що легалізація ІІІ зміщує акцент на публічний захист логіки створення продукту. Для подолання проблеми масштабування методу було апробовано формат «ефекту акваріума» (Боднарук, Венгрин, Колісник, 2025). Під час діалогічного захисту одного студента вся група виступає активним спостерігачем та співрецензентом. Це дозволяє перетворити індивідуальну перевірку на колективний майстер-клас із верифікації: помилки одного студента та «галюцинації» його ІІІ стають навчальним кейсом для всіх присутніх, що суттєво оптимізує загальний час аудиторної роботи. При цьому, під час розробки дидактичних матеріалів або планів факультативів, критичним елементом оцінювання ставав не тільки сам результат (наприклад, згенерований ІІІ рисунок чи схема), а й рефлексивний коментар студента щодо процесу його створення.

Запитання викладача – «Яким був ваш персональний внесок у генерацію цього об'єкта?» та «Як ви можете обґрунтувати релевантність цього зображення до умов задачі?» – змушували студентів переходити від механічного копіювання до глибокого інтелектуального привласнення знання, де ІІІ

виступав лише технічним виконавцем авторської волі.

Дані експерименту свідчать, що легалізація ІІІ у поєднанні з методикою «акваріуму» та маєвтичним протоколом трансформує освітній процес. Якщо у контрольній групі спостерігалася деградація критичного мислення через надмірну довіру до LLM, то в експериментальній групі близько 30% здобувачів увійшли у стан інтелектуальної конкуренції з ІІІ. Це дозволило їм не лише отримати якісний фінальний продукт, а й довести свою здатність бути суб'єктом дослід-

ження, що ідентифікується через їхній унікальний когнітивний почерк («наукову ДНК»).

Методична новизна проведеного педагогічного експерименту полягає в інтеграції класичного методу «акваріум» у практику цифрової маєвтики. Це дозволяє перетворити закритий лог-файл (діалог студента з ІІІ) на відкритий простір для колективного аналізу.

В таблиці 1 наведено порівняльні результати пілотного дослідження впровадження моделі «цифрової маєвтики».

Таблиця 1

Параметри порівняння	Контрольна група (n=12)	Експериментальна група (n=18)
Характер взаємодії з ІІІ	Стихійне використання без методичних обмежень	Робота за протоколом «Цифрової маєвтики» (аналіз логів).
Домінуюча стратегія	«Когнітивний копіпаст»: механічне прийняття відповідей алгоритму	«Інтелектуальна дуель»: верифікація, спростування «галюцинацій», дотискання до результату
Рівень суб'єктності	Низький (студент як пасивний отримувач контенту)	Високий (30% групи продемонстрували активне авторське «адвокування ідеї»)
Емоційний компонент	Формальне виконання завдання (мінімізація зусиль)	«Ефект азарту»: захоплення від процесу «війни» з алгоритмом та його перемоги
Результат верифікації	Поверхневе ознайомлення з матеріалом	Глибока аргументація, свідоме володіння темою, виявлення «наукової ДНК»

При цьому під час педагогічного експерименту було виявлено, що часові витрати викладача розглядаються не як втрата, а як інвестиція в Scientific Craftsmanship (наукове ремесло) оскільки об'єктом перевірки стає не весь масив лог-файлів, а лише моменти, де студент зафіксував помилку чи «галюцинацію» алгоритму та змусив систему її виправити (так звані «точки конфлікту»). Наприклад, у межах апробації було зафіксовано кейс, коли студентка критично оцінила невідповідність згенерованого ІІІ рисунка складним умовам задачі та через ітераційне уточнення запитів домоглася коректної візуалізації.

Зауважимо, що верифікація реалізувалась через метод рефлексивного інтерв'ю: студент презентував фінальний продукт (дидактичний план, схему, рисунок) та усно описував 2–3 епізоди «боротьби» з алгоритмом. Якщо підсумковий результат є цілісним, логічним і відповідає високим вимогам завдання, а студент здатний аргументувати логіку своїх промптів – це є прямим доказом його наукової суб'єктності та академічної доброчесності. Таким чином, викладач витрачає 3–5 хвилин на перевірку одного студента, виступаючи не «коректором», а «арбітром логіки», що робить методику придатною для широкого впровадження в освітній процес.

5. *Методичний інструментарій (типологія промптів).* Для реалізації моделі ми

пропонуємо конкретні інструменти взаємодії, що базуються на принципі Algorithmic Accountability (алгоритмічної підзвітності).

Такий підхід із «заземленням» ІІІ ідеально вписується в концепцію «Algorithmic Accountability» (алгоритмічної підзвітності). Студент несе відповідальність за кожен факт, який він дозволив ІІІ залишити в роботі (Busuioc, 2021; Johnson, 2021).

6. *Вибір шляху та інтелектуальна синергія.* Запропонований метод взаємодії з ІІІ не є продуктом «мас-маркету» для потокових лекцій (наприклад, з математичного аналізу чи алгебри на 100 осіб). Це ексклюзивний інструмент для індивідуальної науково-дослідної роботи. При цьому цільовою аудиторією є студенти-курсовики, дипломники, члени МАН, магістранти чи малокомплектні групи на вибіркових курсах. Ми свідомо не адаптуємо метод для великих груп, оскільки науковий пошук – це «штучний товар», а не конвеєр. Роль викладача при цьому теж трансформується з ретранслятора знань у наукового тренера та аудитора методології (Scientific Craftsmanship). Метод пропонується як високотехнологічна педагогіка для наукового керівництва, враховуючи, що справжня академічна доброчесність в епоху ІІІ неможлива без повернення ролі експерта (викладача), який здатен провести глибоку валідацію досвіду студента та отриманого ним кінцевого результату.

Таблиця 2

Завдання (мета)	Ситуація (контекст)	Текст промпту (інструмент)
Активация суб'єктності (подолання когнітивної пасивності)	Студент починає роботу над новою темою і ризикує просто скопіювати першу відповідь ІІІ	«Виступи у ролі суворого екзаменатора. Не давай мені готових відповідей. Натомість став мені запитання до моєї тези, поки я сам не знайду в ній суперечність»
Метод «Акваріуму» та еленхос (спростування помилок)	Верифікація отриманих даних. Пошук «галюцинацій» ІІІ	«Я надаю тобі свій план факультативу. Спробуй знайти в ньому три логічні помилки або методичні прогалини. Аргументуй, чому ці моменти можуть не спрацювати на практиці»
Виявлення «Ризику Гамільтона» (межі бази знань ІІІ)	Пошук наукової новизни та перевірка актуальності даних ІІІ	«Проаналізуй мою ідею [опис ідеї]. Чи є в ній аспекти, які виходять за межі твоєї бази знань? Що у моєму підході здається тобі нетиповим порівняно зі стандартними теоріями?»
Приземлення (Grounding) (адаптація до реальності)	Перетворення абстрактної відповіді ІІІ у прикладний дидактичний матеріал	«Твоя відповідь занадто загальна. Перетвори її на конкретну задачу для 9-го класу, використовуючи лише ті дані, які я надав у вхідному тексті. Перевір відповідність умови та кінцевого результату»
Адвокатування ідеї (підготовка до захисту)	Студент має навчитися захищати власну думку перед критикою алгоритму	«Я стверджую, що [теза]. Твоє завдання – розкритикувати мене як "адвокат диявола". Я буду відповідати на твої зауваження, поки ми не дійдемо до істини, яку неможливо буде спростувати»

Проведена апробація вказує на те, що перехід від контролю результату до супроводу процесу дозволяє трансформувати освітній простір у живий стиль інтелектуальної взаємодії, де штучний інтелект виступає лише дзеркалом для думок студента, а викладач — гарантом того, що ця взаємодія залишається автентичним науковим пошуком, а не механічною генерацією тексту.

При цьому проведений педагогічний експеримент в межах курсу «Методика організації позаурочної роботи» є валідним, оскільки готує майбутніх керівників наукових проєктів, а не просто виконавців. Таким чином, трудомісткість методу виправдана його метою – вирощуванням дослідника, здатного до критичної верифікації, що є неможливим у форматі масового навчання.

Зауважимо, що запропонована методика базується на засадах академічної свободи, пропонуючи студенту два шляхи вибору методології власного дослідження.

Перший варіант – традиційний шлях, що передбачає роботу без залучення інструментів ІІІ за класичними академічними методами.

Другий варіант – інноваційний шлях із використанням ІІІ, який автоматично накладає на дослідника зобов'язання щодо суворого дотримання протоколу верифікації. Ми виходимо з аксіом: без критичної перевірки результату будь-яка інтелектуальна діяльність втрачає статус наукової. У такому контексті робота з генеративними моделями за нашою методикою позиціонується як просунутий рівень (Advanced Level). Це вибір тих дослідників, які прагнуть використовувати технології для когнітивного підсилення власного інтелекту (Augmented Intelligence), а не для його механічної заміни (Luckin, George & Cukurova, 2022; Pan et al., 2025).

7. Нова етика та декларативна модель академічної доброчесності. В сучасних умовах академічна доброчесність полягає не в імітації повної відмови від ІІІ, а в прозорій декларації способів його застосування. Доброчесним є не той студент, який приховав використання алгоритму, вдавшись до стилістичної маніпуляції для обходу детекторів, а той, хто чітко розмежував власні інтелектуальні знахідки та технічну підтримку машини.

Реалізація цієї моделі базується на декларації інтелектуального внеску (AI-Disclosure), що передбачає впровадження стандарту «протоколу взаємодії». Згідно з цим протоколом, студент у вступі або додатках до роботи має чітко фіксувати, які саме структурні блоки були сформовані за допомогою ШІ, які тези пройшли процедуру перехресної верифікації з прямими посиланнями на академічні першоджерела, а які ідеї є авторськими «білими плямами», що не мають аналогів у відповідях алгоритму. Такий підхід трансформує звітність із формального обмеження на інструмент підтвердження дослідницької автономії.

Водночас ключовим аспектом нової етики стає персональна відповідальність за «машинні помилки». Принцип доброчесності постулює: автор несе повну відповідальність за кожне твердження у своїй роботі. Посилання на те, що помилка була ініційована чат-ботом, розцінюється як ознака академічної неспроможності. Якщо студент залишив «галюцинацію» ШІ в остаточному тексті – це прирівнюється до свідомого фальсифікування даних. Таким чином, етика ШІ-опосередкованого дослідження зміщує фокус із процесу генерації на процес критичного контролю, де людина залишається єдиним суб'єктом, відповідальним за істинність наукового знання.

8. *Методологічні зауваження щодо технічного контролю.* Надмірна довіра до автоматизованих систем перевірки (детекторів ШІ) призводить до абсурдних ситуацій: фундаментальні математичні тотожності або класичні дефініції часто маркуються як запозичення, що дискредитує саму ідею контролю. Ставка на детектори є хибною через високий рівень «хибнопозитивних» результатів, які фактично карають студентів за логічну та чітку структуру авторського тексту. Натомість декларативна модель переносить акцент із «підозри» на «аргументацію», що відповідає принципам наукового пошуку.

Дискусійні аспекти та критичний огляд. Попри потенціал «цифрової маєвтики», варто враховувати суттєві контраргументи, що існують у сучасному когнітивному та лінгвістичному дискурсі. Зокрема, представники теорії когнітивного розвантаження (Cognitive Offloading), такі як Risko та Gilbert (Risko & Gilbert, 2016), вказують на нейробіологічні ризики: доступність зовнішніх інтелектуальних ресурсів (як-от ШІ) закономірно знижує зусилля мозку на запам'ятовування та верифікацію, що може

призвести до системної деградації критичних навичок дослідника.

Крім того, радикальний скептицизм щодо природи LLM, представлений у резонансній праці (Bender et al., 2021), ставить під сумнів саму можливість «діалогу» з машиною. Автори запроваджують метафору «стохастичних папуг» (Stochastic Parrots), стверджуючи, що ШІ позбавлений семантичного розуміння та лише маніпулює статистичними закономірностями мови. З цієї позиції «цифрова маєвтика» може бути інтерпретована не як когнітивний акт народження істини, а як антропоморфна ілюзія користувача, що вбачає сенс у статистичних імітаціях.

У відповідь на зазначені ризики ми стверджуємо, що саме «цифрова маєвтика» та протокол «заземлення» виступають необхідними запобіжниками когнітивному розвантаженню. Якщо безконтрольне використання ШІ дійсно веде до «інтелектуальної лінії», то пропонуємо нам метод перехресної верифікації через наукометричні бази (Scopus/WoS) змушує студента до активного когнітивного зусилля. Таким чином, ми трансформуємо взаємодію з "стохастичним папугою" на етап критичної фільтрації знань, де суб'єктність автора підтверджується не через довіру до алгоритму, а через здатність аргументовано спростувати або верифікувати його результати.

Застосування цифрової маєвтики створює ефект методологічної симетрії: якщо традиційна педагогіка оцінює кінцевий результат як статичну величину («чорна скринька»), то запропонований підхід змінює орієнтацію оцінювання, фокусуючись на динаміці інтелектуального пошуку. Подібно до симетрії відносно прямої, яка змінює орієнтацію фігури, але зберігає її форму, цифрова маєвтика трансформує порядок взаємодії «викладач-студент», не змінюючи при цьому фундаментальних вимог до якості та цілісності наукового результату.

З огляду на фахову спрямованість дослідження (підготовка майбутніх учителів математики), авторська модель описується через математичні метафори (симетрія, векторний розвиток), що дозволяє максимально точно верифікувати логічну цілісність процесу. Водночас запропонована модель «цифрової маєвтики» є інваріантною і може бути адаптована до інших галузей знань через зміну акцентів у протоколах верифікації.

Висновки. У результаті проведеного дослідження нами сформульовано наступні концептуальні положення щодо

трансформації наукової діяльності під впливом генеративних моделей:

1. *Первинність авторської ідеї та суб'єктність*. Використання ІІІ не призводить до деградації мислення лише за умови, що студент зберігає роль ініціатора та першоджерела тези. «Семантичний резонанс» має використовуватися виключно як інструмент розширення лінгвістичного поля ідеї, а не для заміни процесу її когнітивного народження. Авторство в цифрову епоху визначається як акт волі архітектора, що задає вектор наукового пошуку.

2. *Критичне переосмислення як інструмент привласнення знання*. Ми постулюємо пріоритет верифікації над генерацією. У науковому контексті жодне твердження ІІІ не може бути прийняте без крос-чекінгу через академічні бази даних (Scopus, Web of Science) та відкриті системи наукового пошуку (зокрема Google Академію для верифікації локального наукового контексту). Лише через таку багаторівневу перевірку та інтеграцію верифікованих фактів у власну систему доказів студент трансформує «алгоритмічний продукт» у персоналізоване наукове знання.

3. *Право на науковий ризик («Ризик Гамільтона»)*. Доведено, що відсутність підтвердження ідеї в існуючих базах даних не завжди є ознакою «галюцинації» ІІІ. Свідоме виокремлення «білих плям» та самостійне логічне обґрунтування гіпотез, що виходять за межі навчених моделей, є вищим проявом дослідницької зрілості. Використання ІІІ легітимізує право студента на висунення «ризикованих» гіпотез (Ризик Гамільтона) за умови їх чіткого маркування як авторських припущень, що потребують подальшого наукометричного підтвердження. Результати експерименту підтвердили: використання маєвтичного підходу (замість простого копіювання) дозволяє нівелювати Ризик Гамільтона, оскільки студент стає активним фільтром інформації

4. *Трансформація парадигми оцінювання*. Об'єктом академічної оцінки залишається виключно кінцевий інтелектуальний результат, тоді як протокол взаємодії з ІІІ (лог-файл) виконує роль «вхідного квитка», що підтверджує авторство та прозорість дослідження. Ключовим критерієм успішності наукової роботи є не відсутність «машинного сліду», а наукова якість авторської інтерпретації та здатність студента довести об'єктивну спроможність результату (особливо в зоні «Ризику Гамільтона») через перехресну перевірку з фундаментальними джерелами.

5. *Нова етика доброчесності та роль ментора*. Майбутнє академічної культури полягає у переході від неефективних методів детекції до моделі відкритої декларації (AI-Disclosure). Роль викладача трансформується у функцію «арбітра логіки», який оцінює не лише результат, а й якість «сократівського діалогу» студента з алгоритмом та глибину критичного відбору згенерованих ідей.

6. *Альтернативність шляхів*. Запропонована модель не є примусовою, проте ми стверджуємо: обрання ІІІ як інструмента дослідження накладає на автора обов'язок дотримання протоколів наукової верифікації. Це забезпечує чесність та якість дослідження в умовах технологічної необоротності.

Резюмуючи вище викладене, зазначимо, що запропонована методологія «цифрової маєвтики» та протокол верифікації на основі «Ризику Гамільтона» є аргументованою спробою виходу з методологічного глухого кута, спричиненого інтеграцією ІІІ в освіту. Ми розглядаємо цей метод як відкриту динамічну модель і запрошуємо наукову спільноту до конструктивного діалогу задля захисту наукової суб'єктності та трансформації ролі викладача в епоху штучного інтелекту.

Список бібліографічних посилань

- Боднарчук, Венгрин, Колісник, 2025 – Боднарчук, С., Венгрин, Ю., Колісник, Р. (2025). Інтерактивні методи навчання математики: досвід впровадження та аналіз результативності. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, (2): 212–222. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2>.
- Про академічну доброчесність, 2025 – Про академічну доброчесність: Закон України від 18 грудня 2025 року № 4742-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text>.
- Рамка цифрових компетентностей, 2026 – Рамка цифрових компетентностей. *Дія.Освіта*. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/korynsni-posylannya?category=digital-competence-framework>.
- ІІІ у ЗВО, 2025 – Штучний інтелект у закладах вищої освіти: рекомендації для викладачів, студентів і працівників ЗВО. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo>.
- AI and education, 2025 – AI and education: Protecting the rights of learners (2025). UNESDOC Digital Library. 100 p. Doi: <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>.
- Alcalay, 2025 – Alcalay, R. (2025). A scaffolded approach to teaching with GenAI. *Times Higher Education*. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/scaffolded-approach-teaching-genai>.
- Ateeq, et al., 2024 – Ateeq, A. A., Milhem, M., Alzoraiki, M., Alastal, A. Y. M., Ali, S. A., & Dawwas, M. I. (2024). The impact of AI as a mediator on effective communication: Enhancing interaction in the digital age. *Frontiers in Human Dynamics*, 6, Article 1467384. Doi: <https://doi.org/10.3389/fhumd.2024.1467384>.

- Bender et al., 2021 – Bender, E.M., Gebru, T., McMillan-Major, A., Shmitchell, A. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *ACM FAccT* '21, 610–623. Doi: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- Bozkurt et al., 2024 – Bozkurt, A., et al. (2024). A manifesto for teaching and learning in the era of generative AI. *Open Praxis*, 16(4): 487–513. Doi: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.777>.
- Bruff et al., 2026 – Bruff, D. (2026). AI tutors, metacognition, and teaching students to learn. *Agile Learning*. URL: <https://derekbruff.org/2026/03/24/ai-tutors-metacognition-and-teaching-students-to-learn/>.
- Busuioc, 2021 – Busuioc, M. (2021). Accountable artificial intelligence: Holding algorithms to account. *Public Administration Review*, 81(5), 825–836. Doi: <https://doi.org/10.1111/puar.13293>.
- Gabrovšek & Rihtaršič, 2025 – Gabrovšek, R., & Rihtaršič, D. (2025). Custom generative artificial intelligence tutors in action: An experimental evaluation of prompt strategies in STEM education. *Sustainability*, 17(21), 9508. Doi: <https://doi.org/10.3390/su17219508>.
- Guo et al., 2017 – Guo, C., et al. (2017). On calibration of modern neural networks. *ICML*, 70, 1321–1330. URL: <https://arxiv.org/abs/1706.04599>.
- Johnson, 2021 – Johnson, D.G. (2021). Algorithmic accountability in the making. *Social Philosophy and Policy*, 38(2), 111–127. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0265052522000073>.
- Khan Academy, 2025 – Khanmigo: Your AI-powered tutor and teaching assistant. URL: <https://www.khanmigo.ai/>.
- Lu & Hu, 2025 – Lu, W., & Hu, Z. (2025). Addressing autonomy risks in generative chatbots with the Socratic method. *Science and Engineering Ethics*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11948-025-00567-8>.
- Luckin, George & Cukurova, 2022 – Luckin, R., George, K., & Cukurova, M. (2022). *AI for school teachers*. Routledge. Doi: <https://doi.org/10.1201/9781003193173>.
- Miao & Cukurova, 2024 – Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. Doi: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.
- Miao & Holmes, 2023 – Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. *UNESCO*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.
- Pan et al., 2025 – Pan, M., Lai, C., Guo, K. (2025). Effects of GenAI-empowered interactive support on university EFL students' self-regulated strategy use and engagement in reading. *The Internet and Higher Education*, 65(2025). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100991>.
- Rapisarda & Cresci, 2018 – Rapisarda, B., & Cresci, S. (2018, June 25). Digital DNA: How to map our online behavior. *Sage Research Methods Community*. URL: <https://researchmethodscommunity.sagepub.com/blog/2018/6/22/digital-dna-how-to-map-our-online-behavior>.
- Risko & Gilbert, 2016 – Risko, E.F., & Gilbert, S.J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9): 676–688. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>.
- Rodo, 2025 – Rodo. (2025, May 30). The digital maieutic: Socrates and the art of prompting. *Effective Altruism Forum*. URL: <https://forum.effectivealtruism.org/posts/qSG9LwjD9ZAERiTFc/the-digital-maieutic-socrates-and-the-art-of-prompting>.
- Sadasivan et al., 2024 – Sadasivan, V.S., Kumar, A., Balasubramanian, S., Wang, W., & Feizi, S. (2024). Can AI-generated text be reliably detected? *Cornell University.arXiv*. 2303.11156. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.11156>.
- Tchiboza, 2026 – Tchiboza, G. (2026). From tech-centric AI conversations to educational GenAI roadmaps. *Advances in Artificial Intelligence in Education*, 3, 1–15. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-99804-1_1.
- Zhang & Press, 2023 – Zhang, M., & Press, O. (2023). *Examining Hallucination Snowballing in Large Language Models*. *Cornell University.arXiv*. 2305.13534. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.13534>.

References

- Bodnaruk, S., Vengrin, Y., Kolisnyk, R. (2025). Interactive methods of teaching mathematics: implementation experience and analysis of effectiveness. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series "Pedagogical Sciences"*, (2): 212–222. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2> [in Ukr.].
- On Academic Integrity: Law of Ukraine No. 4742-IX of December 18, 2025. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4742-20#Text> [in Ukr.].
- Digital Competence Framework. *Дія. Освіта*. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/korysni-posylannya?category=digital-competence-framework> [in Ukr.].
- Artificial Intelligence in Higher Education Institutions: Recommendations for Teachers, Students, and Higher Education Employees. *Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <https://mon.gov.ua/news/shtuchnyi-intelekt-u-zakladakh-vyshchoi-osvity-rekomendatsii-dlia-vykladachiv-studentiv-i-pratsivnykiv-zvo> [in Ukr.].
- AI and education: Protecting the rights of learners (2025). *UNESDOC Digital Library*. 100 p. Doi: <https://doi.org/10.54675/ROQH4287>.
- Alcalay, R. (2025). A scaffolded approach to teaching with GenAI. *Times Higher Education*. URL: <https://www.timeshighereducation.com/campus/sc-affolded-approach-teaching-genai>.
- Ateeq, A. A., Milhem, M., Alzoraiki, M., Alastal, A. Y. M., Ali, S. A., & Dawwas, M. I. (2024). The impact of AI as a mediator on effective communication: Enhancing interaction in the digital age. *Frontiers in Human Dynamics*, 6, Article 1467384. Doi: <https://doi.org/10.3389/fhumd.2024.1467384>.
- Bender, E.M., Gebru, T., McMillan-Major, A., Shmitchell, A. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *ACM FAccT* '21, 610–623. Doi: <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>.
- Bozkurt, A., et al. (2024). A manifesto for teaching and learning in the era of generative AI. *Open Praxis*, 16(4): 487–513. Doi: <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.777>.
- Bruff, D. (2026). AI tutors, metacognition, and teaching students to learn. *Agile Learning*. URL: <https://derekbruff.org/2026/03/24/ai-tutors-metacognition-and-teaching-students-to-learn/>.
- Busuioc, M. (2021). Accountable artificial intelligence: Holding algorithms to account. *Public Administration Review*, 81(5), 825–836. Doi: <https://doi.org/10.1111/puar.13293>.
- Gabrovšek, R., & Rihtaršič, D. (2025). Custom generative artificial intelligence tutors in action: An experimental evaluation of prompt strategies in STEM education. *Sustainability*, 17(21), 9508. Doi: <https://doi.org/10.3390/su17219508>.
- Guo, C., et al. (2017). On calibration of modern neural networks. *ICML*, 70, 1321–1330. URL: <https://arxiv.org/abs/1706.04599>.
- Johnson, D.G. (2021). Algorithmic accountability in the making. *Social Philosophy and Policy*, 38(2), 111–127. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0265052522000073>.

- Khan Academy, 2025 – Khanmigo: Your AI-powered tutor and teaching assistant. URL: <https://www.khanmigo.ai/>.
- Lu, W., & Hu, Z. (2025). Addressing autonomy risks in generative chatbots with the Socratic method. *Science and Engineering Ethics*. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11948-025-00567-8>.
- 2022 – Luckin, R., George, K., & Cukurova, M. (2022). *AI for school teachers*. Routledge. Doi: <https://doi.org/10.1201/9781003193173>.
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI competency framework for teachers*. UNESCO. Doi: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). Guidance for generative AI in education and research. UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.
- Pan, M., Lai, C., Guo, K. (2025). Effects of GenAI-empowered interactive support on university EFL students' self-regulated strategy use and engagement in reading. *The Internet and Higher Education*, 65(2025). Doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100991>.
- Rapisarda, B., & Cresci, S. (2018, June 25). Digital DNA: How to map our online behavior. *Sage Research Methods Community*. URL: <https://researchmethodscommunity.sagepub.com/blog/2018/6/22/digital-dna-how-to-map-our-online-behavior>.
- Risko, E.F., & Gilbert, S.J. (2016). Cognitive offloading. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(9): 676–688. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>.
- Rodo. (2025, May 30). The digital maieutic: Socrates and the art of prompting. *Effective Altruism Forum*. URL: <https://forum.effectivealtruism.org/posts/qsG9LwjD9ZAERiTFc/the-digital-maieutic-socrates-and-the-art-of-prompting>.
- Sadasivan, V.S., Kumar, A., Balasubramanian, S., Wang, W., & Feizi, S. (2024). Can AI-generated text be reliably detected? *Cornell University.arXiv*: 2303.11156. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.11156>.
- Tchibozo, G. (2026). From tech-centric AI conversations to educational GenAI roadmaps. *Advances in Artificial Intelligence in Education*, 3, 1–15. Doi: https://doi.org/10.1007/978-3-031-99804-1_1.
- Zhang, M., & Press, O. (2023). *Examining Hallucination Snowballing in Large Language Models*. *Cornell University.arXiv*: 2305.13534. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2305.13534>.

BODNARUK Svitlana

Ph.D in Physic and Mathematic, Associate Professor at the Department of Algebra and Informatics,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

KOLISNYK Ruslana

Ph.D in Physic and Mathematic, Associate Professor, Head at the Department of Algebra and Informatics,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

SHEVCHUK Nataliia

Ph.D in Physic and Mathematic, Assistant at the Department of Algebra and Informatics,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

DIALOGUE INTERACTION WITH AI AS A TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' SCIENTIFIC SUBJECTIVITY

Summary. The rapid integration of Large Language Models (LLMs) into higher education has created significant challenges for academic integrity and traditional methods of evaluating students' research work. There is a critical risk of "cognitive offloading," where students delegate intellectual labor to algorithms, subsequently losing their research subjectivity and agency. The problem lies in the lack of methodological tools that would allow the integration of AI into the educational process not as a substitute for thinking, but as an "intellectual sparring partner" that stimulates critical analysis and deep inquiry.

The purpose of the article is to substantiate and develop a methodical model of dialogue interaction with AI based on the principles of "digital maieutics" to foster student scientific subjectivity and ensure transparency in the research process.

Methods. The study employs a systematic approach to analyze "human-AI" interaction. The method of digital maieutics (an adapted Socratic dialogue) is applied to stimulate cognitive search. The concept of "Hamilton's Risk" is used to differentiate between AI hallucinations and genuine scientific gaps. The methodology relies on iterative cycles of data verification through authoritative scientometric databases (Scopus, Web of Science) and a reflexive audit of prompt engineering logs.

The authors propose the "Semantic Resonance" model, where AI acts as a mediator helping students identify lacunae in their own knowledge. A multi-level verification protocol has been developed, including mandatory AI-Disclosure. It is proven that assessment should shift from the

final text to the analysis of the research's "Digital DNA" — interaction logs that demonstrate the evolution of the student's thought. The "Aquarium" format for defending results is introduced, where students publicly verify AI-generated theses, proving their own expertise and authorship.

For the first time, the concept of "digital maieutics" is integrated into the structure of preparing scientific papers, allowing the legalization of AI use while preserving the author's scientific agency. An approach to identifying a student's personal intellectual contribution through an audit of their dialogue trajectory with AI is formulated. The role of "Hamilton's Risk" is substantiated as a catalyst for seeking scientific novelty in areas where AI tends to hallucinate.

Transitioning from output control to process audit is the only way to maintain academic quality in the AI era. The authors propose implementing mandatory modules on critical prompt engineering and data verification into the curriculum. It is recommended to use the developed protocols of dialogue interaction as part of the reporting for students' research internships, ensuring the development of their subjectivity and adherence to the principles of academic integrity.

Keywords: artificial intelligence in education; academic integrity; Hamilton's Risk; digital maieutics; knowledge verification; scientific subjectivity; AI-Disclosure.

Одержано редакцією 10.03.2026
Прийнято до публікації 19.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-40-53> <https://orcid.org/0000-0002-6574-1673>**ВОВК Олена**

докторка педагогічних наук, професорка,
 професорка катедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
 Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 vavovk66@gmail.com

УДК 378.013.73:006.44(4)(045)

СУЧАСНИЙ СТАНДАРТ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ: КОГНІТИВНА ПАРАДИГМА

Сучасна європейська освітня парадигма ґрунтується на формуванні когнітивної компетентності, що передбачає розвиток критичного мислення, креативності та здатності до навчання впродовж життя. Фундаментом цього процесу є когнітивна наука (когнітологія), яка досліджує механізми сприйняття, збереження та передавання знань.

Метою статті є дослідити пізнавальну діяльність в аспекті когнітивної парадигми.

Результати. Когнітивний підхід розглядає навчання як свідому організацію пізнавальної діяльності. Процес пізнання керується двома рівнями: нейрофізіологічним (генетичні знання та інстинкти) та когнітивним (накопичена інформація, що використовується для розв'язання проблем). Реалізація когнітивного підходу передбачає універсальний алгоритм (досвід, рефлексія, концептуалізація, експеримент) та використання стратегій: метакогнітивних (планування), когнітивних (класифікація), соціальних та афективних.

Інтелект у статті визначено як складний синтез вроджених і набутих здатностей до раціональної поведінки та адаптації. Виокремлено чотири підходи до його вивчення: біологічний (спадкова детермінація функцій мозку), соціокультурний (здатність до адаптації), психометричний (вимірювання здатностей тестами IQ), буденний (здатність розв'язувати життєві завдання).

Особлива увага приділяється ієрархічній моделі Р. Стернберга, що включає метакомпоненти (керування), виконавчі компоненти (операції) та когнітивні набутих знань. Інтелект розглядається як особлива форма організації ментального досвіду, що має три рівні: когнітивний (оперативне перероблення інформації), метакогнітивний (регуляція та контроль інтелектуальних ресурсів) та інтенціональний (інтелектуальні схильності та суб'єктивні критерії вибору шляхів пізнання). Ментальний досвід втілюється у ментальних структурах (пакетах інформації або концептах), які актуалізують ментальний простір – динамічну форму, де відбувається осмислення подій через вербалізацію та теоретизацію.

Висновок. Головною метою сучасної вищої освіти є формування когнітивної компетентності через розвиток когнітивної гнучкості та здатності студента свідомо маніпулювати стратегіями навчання для розв'язання проблемних завдань у ході пізнавальної діяльності.

Ключові слова: пізнавальна діяльність; когнітивна компетентність; принципи пізнання;

інтелект; інтелектуальний розвиток; здатності.

Вступ. В аспекті сучасної Європейської компетентнісної освітньої парадигми одна з основних ролей відводиться когнітивним стандартам, які фокусуються на формуванні критичного мислення, когнітивних навичок, креативності, здатності до навчання та адаптації (Standards and Guidelines, 2015, р. 2). Передбачається, що означені складники загальної компетентності індивіда, сформульовані відповідно до принципів «Європейського простору вищої освіти», мають забезпечити не лише високу якість освіти, а й готовність до провадження професійної діяльності та навчання впродовж життя.

Реалізувати вищезазначений стандарт покликана (крім інших) і когнітивна наука, або когнітологія, яка, маючи об'єктом людське знання, його формування, зберігання й передавання, інтегрує досвід багатьох галузей, зокрема лінгвістики, психології, антропології, неврології, штучного інтелекту, філософії тощо. Із перспективи когнітології, процес навчання спрямовується на розв'язання таких проблем, як: сприйняття, пізнання й розуміння людиною дійсності; вивчення й пояснення пізнавальних процесів і механізмів, за допомогою яких забезпечується адекватна адаптація людини до реальності (Leiber, 1991; Green, 1996; Вовк, 2012b; Вовк, 2013a; Neisser, 2014).

Когнітивна наука виникла в середині 1950-х – 1970-х років завдяки дослідникам, які кинули виклик біхевіоризму, вивчаючи психічні процеси за допомогою обчислень та репрезентацій. Серед ключових засновників – Г. Міллер, У. Найссер, А. Ньюелл та Г. Саймон, Н. Хомський, які застосували теорію інформації до людського мислення.

Метою статті є розкрити особливості пізнавальної діяльності студентів в аспекті когнітивного підходу.

Методи. У статті застосовується аксіоматичний метод дослідження поряд із загально-теоретичними методами (абстрагування й конкретизація, аналіз, синтез, індукція, дедукція, тощо).

Результати. Когнітивна наука стала основою когнітивного підходу до освітньої діяльності. Авторами когнітивного підходу прийнято вважати Дж. Брунера й В. Ріверс. Проте, значна кількість і інших дослідників внесла значний унесок в базові принципи когнітивного підходу. Це зокрема, М. Айзенк, Дж. Брунер, Х. Гарднер, М. Матлін, Ж. Піаже, Дж. Свеллер, Р. Солсо та ін. Автори головну увагу зосереджували на здатності суб'єктів пізнання свідомо організовувати свою когнітивну діяльність. Оскільки в аспекті когнітивного підходу вважається, що поведінка людини детермінується її знаннями, важливо дослідити, якими шляхами людина їх отримує, як знання репрезентуються в її свідомості, як вони зберігаються в пам'яті й перетворюються на картину світу та як вони впливають на поведінку людини (Solso, 1998, р. 28), в тому числі й пізнавальну.

Процес пізнавальної діяльності керується двома рівнями (The Oxford Companion, 1987, с. 84; Вовк, 2010, с. 18; Вовк, 2012b, с. 69; Вовк, 2013a, с. 137; Вовк, 2013b, с. 232): 1) нейрофізіологічним; 2) когнітивним. На *нейрофізіологічному* рівні знаходяться генетично успадковані знання, або інстинкти. На їх базі здобуваються первинні знання, які набувають статусу апріорних і слугують підґрунтям для здобуття нових знань – або на емпіричній основі, або силогічним шляхом. Процес пізнання має місце й на другому – *когнітивному* – рівні, коли знання розглядаються як проблема й накопичена мозком інформація, яка може бути використана для здійснення мислення й розв'язання практичних завдань. Такі знання є результатом процесу пізнання дійсності, адекватним її відображенням у свідомості людини у вигляді уявлень, суджень, умовиводів тощо. Отже, завдання, які використовуються у процесі навчання мови, мають бути проблемними і стимулювати мисленнєву активність студентів.

Когнітивний підхід реалізує процес навчання у двох основних *напрямах* (Вовк, Береза, 2010, с. 63; Вовк, 2013a, с. 138):

1. По-перше, він передбачає природний шлях пізнання й усвідомлення нової інформації відповідно до властивостей психіки людини та її мислення. Для пізнання різних явищ виучуваної мови використовуються одні й ті самі універсальні механізми мислення. Йдеться про те, що оволодіння лінгвістичними й екстралінгвістичними знаннями відбувається завжди певним шляхом згідно з пізнавальним алгоритмом, який передбачає такі *етапи*: конкретний досвід, спостереження-рефлексія, абстрактну концептуалізацію, експеримент і корекцію висновків. Водночас зазначений алгоритм реалізується індивідуально в кожному

конкретному випадку та на певному етапі пізнання. Це відбувається шляхом використання пізнавальних метакогнітивних, когнітивних, соціальних і афективних стратегій. Прикладом метакогнітивних стратегій може слугувати планування, вибіркова увага, самокорекція й самооцінка. До когнітивних стратегій належать повторення, класифікація, здогадка, дедукція, індукція тощо. Співпраця може слугувати прикладом соціальної стратегії, а контроль емоцій – афективною.

2. По-друге, когнітивні процеси, які відбуваються у свідомості людини під час навчання, мають не лише універсальні, загальні ознаки, а й велику кількість індивідуальних якостей, які характеризують пізнавальну манеру кожного окремого студента. Тобто, будь-який процес пізнання опосередковується індивідуальним змістом свідомості людини. Вплив на ці когнітивні процеси й маніпуляція ними у процесі навчання є можливими. Таким чином, основне завдання тут полягає у сприянні когнітивному розвитку студенту. Важливим для викладача при цьому є допомогти студенту розвивати гнучкість у застосуванні стратегій, тобто навчити його використовувати ті чи ті стратегії адекватно до поставленого завдання.

Виходячи зі сказаного вище, ми вбачаємо реалізацію когнітивного підходу в навчанні мови в тому, що: розвиток мислення є невід'ємним складником процесу оволодіння мовою; процес навчання має не лише особистісно, а й соціально зумовлений характер; студенти є активними учасниками процесу навчання й формування свого знаннєвого простору, при цьому мають ураховуватися їхні індивідуальні особливості; у процесі навчання слід застосовувати різні когнітивні стратегії; у ході навчання варто зважати на особистий досвід та індивідуальні відмінності студентів, що позитивно позначиться на результатах їхньої пізнавальної діяльності.

Таке трактування когнітивного підходу дозволяє зробити припущення, що основною метою навчання студентів ЗВО має бути формування, по перше, *загальної компетентності* – особливого типу організації предметно-специфічних знань, які дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній сфері діяльності, а по-друге, *когнітивної компетентності* – загальних здатностей, які виявляються в позитивній кореляції між діями людини та проблемними завданнями, які їй необхідно розв'язати (Вовк, 2013a, с. 139) на ґрунті набутих знань, навичок і вмінь. Для кращого розуміння визначення когнітивної компетентності конкретизуємо, що мається на увазі під загальними здатностями й позитивною кореляцією.

Здатності є високим рівнем розвитку загальних і спеціальних знань, навичок і вмінь, що забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Причому, здатності – це не самі знання, навички й уміння, а те, що забезпечує їх швидке формування, вдосконалення й ефективне застосування на практиці. У понятті «*здатності*» вміщуються три основні ідеї (Вовк, 2013а, с. 139–140):

- це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;

- здатностями називають не взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішної діяльності;

- поняття «здатність» не зводиться до тих знань, навичок і вмінь, які вже сформовані в людини, а передбачає ті, які сприяють легкому і швидкому набуттю нових знань, навичок і вмінь.

Здатності не можуть існувати інакше, як у постійному процесі розвитку. Людина підтримує й розвиває відповідні здатності лише завдяки регулярним і систематичним заняттям складними видами діяльності. Одиницями діяльності є дії (в тому числі й мовленнєво-розумові) – взаємодії суб'єкта з об'єктом, за якої досягається певна, заздалегідь визначена, мета. А одтак, дії становлять свідому активність людини, якій вона надає певного смислу, і здійснення якої відбувається осмислено. Тому *структуру діяльності* становлять п'ять етапів (Психологічний словник, 1992, с. 66): 1) здобуття інформації та її оцінювання; 2) вибір мети, яку слід досягти в результаті діяльності; планування діяльності, тобто добір методів і засобів, за допомогою яких можливе досягнення мети; 3) власне діяльність із використанням обраних засобів і методів; 4) оцінка отриманих результатів та їхня самокорекція в разі потреби.

Діяльність удосконалюється завдяки процесу пізнання, що надає їй додаткової складності, але водночас сприяє розвитку особистості. Процес пізнання передбачає розв'язання проблемних завдань, які характеризуються наявністю перешкоди, певного утруднення на шляху до мети, необхідністю вибору одного з декількох варіантів розв'язку, зіткненням протилежних поглядів, інформаційною нерівновагою тощо. Тому проблемні задачі, які людина розв'язує у процесі виконання певної діяльності, з одного боку, мають співвідноситись зі здатностями, які сприяють формуванню необхідних знань, навичок і вмінь, а з іншого, з тими діями, які особистість виконує завдяки набутим знанням, навичкам і вмінням. Таке співвідношення сприяє пози-

тивній кореляції, а відповідно й формуванню когнітивної компетентності особистості.

Зауважимо, що кореляція – це співвідношення між двома одиницями, розраховане на певний відрізок часу. Кореляція вимірюється в коефіцієнтах: від -1 (ідеальна негативна кореляція) до 1 (ідеальна позитивна кореляція). Позитивна кореляція передбачає, що дві одиниці рухаються в одному напрямку. Що більшою є кореляція, то чіткіше й точніше простежуються ці рухи. За позитивної кореляції величини двох змінних одночасно або зростають, або знижуються. Зміни однієї величини обов'язково приводять до зміни іншої величини. Негативна ж кореляція є зворотнім рухом, де співвідношення двох одиниць виражається рухом у протилежних напрямках. Тому у процесі навчання варто прагнути рівня позитивної кореляції, коли дії, виконувані індивідом, є відповідними тим проблемними завданням, які вона розв'язує, що, разом з іншими факторами, сприяє формуванню когнітивної компетентності.

На думку науковців, когнітивна компетентність певною мірою залежить від інтелектуальних спроможностей індивіда, основою яких є *когнітивна гнучкість* – здатність передавати різні смисли особистому досвіду і включатись у багатоваріантні зв'язки зі своїм оточенням (Brown, Langer, 1990, р. 304). Іншими словами, це гнучкість мислення людини. Гнучкість визначає здатність людини пристосовуватись до нових ситуацій, адаптуватися до змін, успішно і творчо розв'язувати нові проблеми. Вважається, що за когнітивну гнучкість відповідає та частина мозку, яка дозволяє переключати увагу з одного об'єкта на інший; переходити з однієї думки до іншої; не відволікаючись, концентруватися на завданні, яке слід розв'язати, бачити різні варіанти розв'язку проблеми тощо.

Запорукою когнітивної гнучкості, а одтак і компетентності людини, вважаються її *когнітивні здатності* до (Nickerson, Perkins & Smith, 1985, р. 107): категоризації; адаптаційної зміни поведінки (зокрема, до навчання); дедуктивного мислення; узагальнень, що дозволяє людині виходити за межі наданої їй інформації; розуміння, що зв'язано зі спроможністю бачити відношення в завданнях і оцінювати значення цих відношень для розв'язання завдань; побудови й використання концептуальних моделей.

Вищезгадані когнітивні здатності відображають сформульовані С. Спірменом *принципи пізнання* (Spearman, 1973, р. 111), зокрема: 1) розуміння досвіду, тобто сприй-

няття стимулів і зв'язок зі змістом довготривалої пам'яті – те, що нині називається кодуванням; 2) виявлення зв'язків – взаємозв'язок двох стимулів для розуміння їхньої подібності та відмінності, що визначається як умовивід; 3) виявлення співвідносних понять – використання умовиводів у новій царині.

Когнітивні здатності виявляються в когнітивних операціях, які розвиваються у процесі мислення в ментальному досвіді особистості, котрий є основою інтелекту людини. Тому когнітивний підхід і передбачає опору на інтелектуальний складник.

У когнітивній парадигмі традиційним є виведене Платоном протиставлення сенсорного (від лат. *sensibilis* – сприйманого відчуттями) та інтелектуального (від лат. *intelligibilis* – осягненого розумом) способу пізнання. Перший передбачає розуміння й осмислення предметів і явищ за допомогою чуттєвої сфери, опосередкованої мисленням, другий – розумом та інтелектуальною інтуїцією. Тому проблема інтелекту постійно знаходиться в центрі уваги когнітивістів.

Поняття *інтелект* походить від латинського слова *intellectus*, що означає тямущість, розум, розумову здатність людини. Нині можна виокремити чотири основні підходи до вивчення інтелекту, зокрема: 1) біологічний; 2) соціокультурний; 3) психометричний; 4) буденний.

Представники *біологічного підходу* (Г. Айзенк, Е. Григоренко та ін.) вважають інтелект *біопсихічною здатністю людини опрацьовувати інформацію*, яка може активізуватися під час розв'язання проблем. Авторами інтелект розглядається з позицій *спадковості*, що зумовлює особливості функціонування структур головного мозку індивіда, що відповідають за пізнавальну активність. Ці структури визначають індивідуальні відмінності інтелекту. Відповідно до теорії спадкової детермінації інтелекту, приблизно 80 % варіацій у кількісних показниках здібностей (IQ) відносять за рахунок *генетичних відмінностей* між людьми (Sternberg, Grigorenko, 1997, р. 81; Eysenck & Keane, 2020, р. 134; Eysenck, 2001, р. 311).

У межах *соціокультурного підходу* інтелект розглядається як *здатність індивіда до успішної адаптації в довкіллі*. Представники цього підходу (М. Коул, Ж. Піаже та ін.) вбачають сутність інтелекту в побудові відносин між довкіллям і організмом людини, а розвиток інтелекту – в адекватній адаптації до нових життєвих умов. При цьому, будь-який адаптаційний акт передбачає розв'язання життєвої задачі, здійсненої через посередництво фізичної дії з її ментальним еквівалентом, тобто «у внутрішньому плані

дії», завдяки чому суб'єкт правильно реалізує розв'язання певної проблеми в довкіллі) (Piaget, 1972, р. 137; Cole, 1980, р. 202).

Розвиток інтелекту в аспекті зазначеного вище підходу – це стихійний, підпорядкований своїм особливим законам процес розвитку операціональних структур (схем), які поступово утворюються із предметно-життєвого досвіду дитини. У цьому процесі виокремлюють *п'ять стадій* (Piaget, 1952, р. 99):

1) *стадію сенсо-моторного інтелекту* (від 8-10 місяців до 1,5 років) – пізнання нових об'єктів через їхнє використання за допомогою засвоєних сенсо-моторних схем (щось ударити, потрусити, смикнути тощо);

2) *стадію символічного чи допонятійного інтелекту* (від 1,5-2 років до 4 років) – засвоєння вербальних знаків рідної мови і перехід до найпростіших символічних дій (дитина може прикидатися сплячою, укладати спати іграшкового ведмеда тощо) за допомогою утворюваних образно-символічних схем, які базуються на безпосередніх враженнях дитини;

3) *стадію інтуїтивного (наочного) інтелекту* (від 4 до 7-8 років) – виявлення наочно-інтуїтивних схем, які вибудовують причинні зв'язки в логіці очевидних наочних вражень дитини (5 копійок вартують більше, ніж 10, тому що вони більші за розміром);

4) *стадію конкретних операцій* (від 7-8 років до 11-12 років) – виявлення конкретних операціональних схем, які лежать в основі розуміння реальних процесів у конкретній предметній ситуації (хоч 5 копійок мають вигляд більший за розміром, вони вартують менше, ніж 10 копійок);

5) *стадію формальних операцій, чи рефлексивний інтелект* (від 11-12 років до 14-15 років) – формування формальних (категоріально-логічних) схем, які дозволяють будувати гіпотетично-дедуктивні роздуми без необхідності зв'язку з конкретно дійсністю. Наслідком наявності таких схем є здатність до комбінування роздумів з метою перевірки їхньої істинності чи хибності, дослідницька пізнавальна позиція, а також можливість свідомо перевіряти хід як власних, так і чужих думок.

Отже, *інтелектуальний розвиток* – це розвиток операціональних структур інтелекту, в ході якого мисленнєві операції поступово набувають якісно нових властивостей. Завдяки сформованості мисленнєвих операцій уможливується повноцінна інтелектуальна адаптація дитини до довкілля, сенс якої полягає в тому, що «мислення стає вільним по відношенню до реального світу» (Piaget, 1972, р. 206).

Представники *психометричного підходу* (П. Вернон, Д. Хебб та ін.) визначають

інтелект людини рівнем розвиненості її мислення і здатностей, що вимірюється тестами на досягнення. Д. Хебб розмежовує інтелект **A** (генетичні можливості) та інтелект **B** (потенційні можливості, які відкрилися в результаті взаємодії людини з довкіллям), і вводить поняття інтелекту **C** (здатність до виконання певного тесту) як важливого складника моделі (Hebb, 1979, p. 123; Vernon, 1973, p. 45).

Традиційно вважається, що найточніше психометричний інтелект визначив Е. Борінг, згідно з яким *інтелект* – це те, що вимірюють тести (Boring, 2000, p. 77). Саме це визначення відображає зміст того явища, яке вивчається за допомогою тестів і фіксується поняттям «інтелект». Водночас, зауважується, що тести на перевірку словникового запасу, розуміння прочитаного, на розв'язання арифметичних задач тощо лише частково є тестами на досягнення, тому що інтелект – це здатності, які розвиваються, а тести на інтелект – це вимірювання окремого, обмеженого аспекту таких здібностей (Sternberg, 1997, p. 86; Sternberg, 1998, p. 15). З іншого боку, тести відображають конструкт особистості – ментальне утворення, яке допомагає орієнтуватись у довкіллі, що певною мірою визначає її подальший успіх.

Дослідники акцентують, що вимір інтелекту людини має співвідноситися з її подальшими досягненнями, адже і в першому, і в другому випадках необхідний певний набутий досвід. Наприклад, для виконання тестів на інтелект та визначення коефіцієнту успіху, як правило, необхідним є те, що Р. Стернберг визначав як метакомпоненти мислення, а саме розпізнавання проблеми, формулювання стратегії її розв'язання, представлення інформації, розподіл ментальних ресурсів під час розв'язання проблеми, контроль за її розв'язанням та оцінка. Ці компоненти, які, власне, є когнітивними навичками, розвиваються в результаті поєднання та взаємодії вродженого й набутого. Якщо розглядати ці навички як такі, що відображають рівень інтелекту, то слід визнати, що інтелект – це форма досвіду, який набувається (Sternberg, 1998, с. 16).

Прихильники *буденного підходу* (Р. Стернберг, Ст. Гулд та ін.) спираються у визначенні інтелекту на імпліцитну теорію особистості – уявлення про структуру й механізми функціонування людини, сформовані не в науковому досліді, а в буденному житті. Визначаючи інтелект на рівні опису буденної поведінки, Р. Стернберг виокремлює три *складники інтелектуальної поведінки людини* (Sternberg, 1997, p. 88): 1) вербальний інтелект (ментальний лексикон, ерудиція,

вміння розуміти прочитане тощо); 2) здатність розв'язувати проблеми; 3) практичний інтелект (вміння досягати поставлених цілей).

Проаналізувавши наукову літературу, в якій інтелект досліджується в аспекті згаданих вище підходів, можна зробити висновок, що інтелект – це: вроджена або набута якість, на відміну від здатностей, отриманих за допомогою індивідуального досвіду чи навчання; загальні вроджені пізнавальні здібності; загальна розумова здатність до умовиведення, планування, розв'язування проблем, абстрактного мислення, розуміння складних ідей, швидкого навчання й навчання на основі досвіду; здатність мислити раціонально й діяти цілеспрямовано та ефективно по відношенню до довкілля; здатність знаходити адекватний спосіб реагування на ситуацію, зв'язану з довкіллям; здатність творчо розв'язувати проблеми; здатність отримувати необхідні знання для розв'язання нових проблем; швидкість, з якою людина розв'язує проблеми; здатність до абстрактного мислення; здатність до навчання; ерудиція та вміння досягати поставлених цілей; здатність набувати, відтворювати й використовувати знання для розуміння конкретних і абстрактних понять і відношень між об'єктами й ідеями та використовувати знання осмисленим способом для раціональної поведінки у проблемних ситуаціях (Вовк, 2010, с. 115; Vovk, Shcherbukha, 2025, p. 166).

Поєднавши зазначені характеристики інтелекту, спробуємо дати генералізоване визначення цього феномену: *інтелект* – це результат уроджених і/або набутих здатностей, які виявляються як загальна здатність індивіда до пізнавальної діяльності, тобто до навчання й абстрактного мислення, раціональної поведінки й успішної адаптації в довкіллі, до якісного і швидкого розв'язання проблемних завдань. Рівень інтелекту може впливати на успішність професійної діяльності й вимірюватися за допомогою IQ тестів (Вовк, 2012а, с. 64; Вовк, 2013а, с. 146).

Таким чином, інтелект є складним психічним явищем, яке розвивається впродовж життя людини, істотно впливає на успішність її соціалізації та є основою її когнітивного розвитку.

У цьому контексті доречними видаються чотири *типи інтелектуальності* людини, виокремлені Ч. Спірменом (Spearman, 1973, p. 92): 1) перший тип характеризується швидкістю розуміння нового; 2) другий – повнотою розуміння; 3) третій – «здоровим глуздом»; 4) четвертий – оригінальністю рішень. Ці типи є такими *властивостями інтелекту*, як: гнучкість мислення, здатність

до навчання, кмітливості, сформованість мисленнєвих дій і операцій, швидкість перероблення інформації, тип організації знань, співвідношення пізнавальних процесів тощо.

Традиційно розмежовують два основних рівні інтелекту (Jensen, 1969, p. 120):

1) конкретний/практичний – допомагає людині розв'язувати повсякденні проблеми й користуватися різноманітними предметами, приладами тощо, тобто це утилітарний рівень інтелекту;

2) абстрактний – належить до рівня когнітивних здатностей і допомагає індивіду здійснювати процес пізнання й оперувати словами та поняттями.

Деякі науковці розрізняють ще два рівня інтелекту, притаманних кожній людині – кристалічний і потенційний/рідкий. Кристалічний інтелект є результатом освіти та різноманітних культурних впливів; його основна функція полягає в накопиченні й організації навичок і вмінь людини (зокрема, лінгвістичних, когнітивних, соціальних тощо), які вона набуває у процесі життєвого досвіду. Кристалічний інтелект, зазвичай, формується в ході розв'язання проблем соціальної адаптації людини; він потребує розвитку одних здатностей за рахунок інших.

Потенційний/рідкий інтелект характеризує біологічні можливості нервової системи людини; він є основою здатності до мислення, абстрагування й міркування. Потенційний інтелект є сукупністю вроджених здатностей, які використовуються людиною у процесі адаптації до довкілля. Його основна функція – швидко й точно опрацювати вхідну інформацію (Cattell, 1987, p. 44).

Когнітивний підхід приводить до розширення трактування поняття «інтелект». До системи інтелектуальних (когнітивних за своєю природою) здатностей дослідники включають додаткові зовнішні фактори. Зокрема, акцентується увага на виявленні функціональних і кореляційних зв'язків з іншими (позакогнітивними) властивостями психіки індивіда, що в результаті приводить до вихідного предметного змісту поняття «інтелект» як загальної когнітивної здатності.

З іншого боку, загальна когнітивна здатність складається з низки окремих здатностей, таких як (Nickerson, Perkins, and Smith, 1985, p. 112): здатність класифікувати патерни: люди з нормальним інтелектом здатні розділяти неідентичні стимули на класи й категорії. Ця здатність є фундаментальною для мислення й мови, адже слова загалом означають категорії інформації; здатність до адаптивної зміни поведінки, насамперед, до навчання: велика кількість теоретиків вважають адаптацію до свого оточення найважливішою ознакою людського

інтелекту; здатність до дедуктивного мислення, тобто до логічних умовиводів із наявних тверджень; здатність до індуктивного мислення, тобто до узагальнень: ця здатність передбачає, що людина виходить за межі даної їй інформації.

Вищезгадане вимагає від того, хто міркує, вмінь виводити з конкретних прикладів правила і принципи; здатність розробляти й використовувати концептуальні моделі: це означає, що в людини складаються певні уявлення про сутність цього світу, про його устрій, а також про те, що люди використовують ці моделі для розуміння й інтерпретації подій; здатність до розуміння: вона зв'язана зі здатністю бачити відношення в завданнях і оцінювати значення цих відношень для розв'язання завдань.

Оскільки інтелект є базовою категорією когнітивної науки, розглянемо детальніше його основні когнітивні моделі. Вони мають опосередковане відношення до психології здатностей, бо під терміном «інтелект» мається на увазі не властивість психіки, а певна система пізнавальних процесів, які забезпечують успішність розв'язання проблем.

Однією з найвідоміших когнітивних концепцій інтелекту є ієрархічна модель Р. Стернберга. Вона покликана пояснити відношення між: а) інтелектом і ментальними процесами, які регулюють поведінку людини; б) інтелектом в особистому досвіді індивіда; в) інтелектом і адаптивною поведінкою. Згідно з автором цієї моделі, саме завдяки інтелекту забезпечується успішне опрацювання інформації. Р. Стернберг виокремлює три типи компонентів інтелекту, що відповідають за переробки інформації. Це:

1. Метакомпоненти – процеси керування, які регулюють конкретний хід опрацювання інформації. До них належать: визнання існування проблеми; усвідомлення проблеми й добір процесів, придатних для її розв'язання; вибір стратегії; вибір ментальної репрезентації; розподіл «ментальних ресурсів»; контроль за ходом розв'язання проблеми; оцінювання ефективності розв'язку. Цей тип компонентів забезпечує розуміння суті завдання, що має позитивно позначитися на її розв'язку.

2. Виконавчі компоненти – процеси нижчого рівня ієрархії. До них належать такі операції мислення, як кодування, виявлення відношень, приведення у відповідність, використання порівнянь, обґрунтування, відповідь.

3. Компоненти набуття знань – їхня функція полягає в тому, щоб навчити суб'єкта робити те, що роблять метакомпоненти й

виконавчі компоненти. До них відносять: вибіркоче кодування; вибіркоче комбінунвання; вибіркоче порівняння (Sternberg, 1997, р. 54–61).

Слід зауважити, що в ході розв'язання завдання компоненти «працюють» узгоджено: метакомпоненти регулюють функціонування виконавчих і пізнавальних компонентів, а останні, своєю чергою, забезпечують зворотній зв'язок для метакомпонентів.

Отже, зважаючи на висловлене вище, під час розв'язання проблеми важливо її усвідомити й обрати стратегію розв'язання, здійснити певні ментальні операції та вивести в результаті нові знання.

Серед інших когнітивних моделей інтелекту особливий інтерес становить сучасна модель *інтелекту* як особливої форми організації індивідуального ментального досвіду індивіда, представлену ментальними структурами, прогнозованими цими структурами ментальним простором і ментальними репрезентаціями, вибудованими в межах цього простору. Проаналізуємо кожну з зазначених складових інтелекту окремо.

Ментальний досвід. Пізнаючи світ, людина набуває певного досвіду, в тому числі й ментального. Поняття ментального досвіду може мати два значення: широке й вузьке. У широкому значенні ментальний досвід тлумачать як такий, що має безпосереднє відношення до розумової діяльності людини. У вузькому значенні ментальний досвід кваліфікують як такий, що має відношення до особливостей побудови індивідуального ментального досвіду певної людини. Оскільки досвід є чуттєво-емпіричним відображенням зовнішнього світу, то звідси, ментальний досвід – це суб'єктивне чуттєво-емпіричне відображення об'єктивної реальності у свідомості людини як продукт розумової діяльності цієї людини. Ментальний досвід є складним ієрархічним утворенням, котре складається з трьох рівнів, кожен з яких має своє значення й висхідну спрямованість підпорядкування (Gardner, Jackson, Messick, 1960, р. 311).

Перший (найнижчий) рівень ментального досвіду представлений *когнітивним досвідом*. До його складу входять структури, які забезпечують зберігання, впорядкування й перетворення наявної інформації, тобто основне призначення цих структур полягає в оперативному переробленні вхідної інформації.

За висхідною спрямованістю підпорядкування когнітивний досвід підпорядковується *метакогнітивному досвіду*, який представляє другий (середній) рівень ментального досвіду людини. Метакогнітивний досвід представлений ментальними

структурами, котрі дозволяють людині свідомо або несвідомо здійснювати регуляцію своєї інтелектуальної діяльності. Отже, основне призначення цих ментальних структур полягає у здійсненні контролю за станом інтелектуальних ресурсів, індивідуальних для кожної людини, та за процесами переробки отриманої інформації.

Метакогнітивний досвід, представляючи другий рівень ієрархічно побудованого ментального досвіду, підпорядкований *інтенціональному досвіду*, який представляє третій (найвищий) рівень ієрархії. Цей рівень складається зі структур, котрі відображають індивідуальні інтелектуальні схильності людини. Основним призначенням цих ментальних структур є формування суб'єктивних критеріїв вибору певної царини і шляхів пізнання, спрямованості проведення дослідів, пошуку джерел інформації та способів її перероблення тощо (Вовк, 2010b, с. 118; Вовк, 2012a, с. 64; Вовк, 2013a, с. 151).

Отже, ментальний досвід є системою психічних утворень та ініційованих ними психічних станів, які лежать в основі пізнавального ставлення людини до світу, і зумовлюють конкретні властивості його інтелектуальної діяльності. Ментальний досвід, представлений у трьох основних формах, таких як ментальні структури, ментальний простір і ментальні репрезентації.

Ментальні структури. Ментальний досвід формується за допомогою ментальних структур, які є системою психічних утворень, котрі, за умов пізнання людиною об'єктивної дійсності, забезпечують можливість надходження й опрацювання нової інформації, керують процесами переробки цієї інформації та забезпечують вибіркочість її інтелектуального відбиття у свідомості людини. Саме ментальні структури становлять основу індивідуального ментального досвіду людини. Нагадаємо, що слово «структура» походить від латинського дієслова *struere*, що означає «бути побудованим». Використання цього слова в терміні «ментальні структури» підкреслює той факт, що останні вибудовуються, накопичуються й видозмінюються в індивідуальному досвіді людини у процесі її взаємодії з предметним світом, світом інших людей і світом людської культури загалом (Вовк, 2013a, с. 152).

Головною особливістю ментальних структур є специфіка механізму їхнього функціонування: зберігаючи засвоєні знання, вони згортаються в *концепти* – ментальні пакети інформації, які відбивають знання й досвід людини. Ментальні структури відповідають за актуалізацію суб'єктивного простору людини, в межах якого й вибудовується суб'єктивний образ тієї чи тієї події.

Ментальний простір. Вибудований ментальними структурами суб'єктивний простір людини називають ментальним простором. Останній є динамічною формою ментального досвіду, актуалізованою за умови пізнавальної взаємодії людини зі світом. Ментальні простори розуміють також як розгалуження, які використовуються для породження й об'єднання інформації. Поняття ментального простору подібне до поняття концептуальної царини, або концептосфери – комплексу знань, тематично відмежованого від інших комплексів знань: це зв'язний простір концептуалізації, стосовно якого можуть бути охарактеризовані семантичні одиниці (Fausconnier, 1994, р. 78). Різниця між поняттями «ментальний простір» і «концептосфера» полягає в тому, що ментальний простір є результатом ментальної діяльності, опосередкованою мовою, в той час як концептуальна царина може бути результатом ментальної діяльності, здійснюваної як за допомогою мови, так і без неї. Людина осмислює події в межах ментального простору, який може бути описаний трьома вимірами, а саме (Ross, 1995, р. 294):

1) ступенем концептуалізації (здатністю швидко вербально оформлювати знання й обґрунтовано їх експлікувати);

2) ступенем теоретизації (здатністю до абстрактного мислення з опорою на систему ідей і комплекс фактів);

3) ступенем екстенсивності (широотою осягнення великої кількості фактів, ідей, інтересів тощо).

Іншою важливою функцією ментальних просторів є їхня участь у створенні певного контексту. Контекст, власне, є результатом функціонування ментального простору, породжуваний структурами її ментального досвіду. У цьому сенсі ментальний простір є звичайним середовищем роботи думки. З іншого боку, побудова ментального простору – це не проста активація тих чи тих ментальних структур; вона залежить від рівня їхньої сформованості, що й забезпечує належний (відповідно до поставленого завдання чи мети) рівень осмислення вхідної інформації й побудови її контексту у свідомості людини.

Ментальний простір, не будучи аналогом фізичного простору, має цілу низку специфічних просторових якостей. По-перше, ментальний простір має здатність до оперативного згортання/розгортання під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх дій, тобто він має здатність одномоментної зміни під впливом афективного стану людини, як результат появи додаткової інформації тощо. По-друге, за своєю будовою ментальний простір нагадує побудову матрьошки:

успішність творчого розв'язання завдання передбачає наявність певної кількості ментальних просторів, вкладених один у другий, що уможливає виникнення варіантів рухів думки. По-третє, ментальний простір характеризується певними якостями – динамічністю, розмірністю, категоріальною складністю тощо, що виявляються як в особливостях інтелектуальної діяльності певної людини, так і в особливостях розуміння людьми один одного. Прикладами можуть слугувати ефекти інтелектуальної реакції як наслідок розгортання ментального простору, або ефект нерозуміння як наслідок закритості, непроникнення в ментальний простір одного з партнерів зі спілкування (Fausconnier, 1994, р. 80).

Таким чином, ментальний простір є психічним явищем. Це суб'єктивний діапазон відображення, осмислення й різноманітного розумового переміщення вхідної інформації у свідомості людини. Аналіз інформації відбувається завдяки процесам актуалізації (розгортання) в межах певного простору ментальних структур (концептів) як основи цього ментального простору, а також завдяки діючим у межах цього простору механізмам категоризації, трансформації, диференціації тощо, які співвідносять нову інформацію з уже засвоєною.

Ментальні репрезентації. Результатом функціонування ментального простору є побудова різноманітних ментальних репрезентацій як суб'єктивного відображення у свідомості людини вхідної інформації чи певної події; фіксованої форми певним чином упорядкованого знання, або тієї чи тієї форми зберігання цього знання в межах утвореного ментального контексту, який і зумовлює суб'єктивність представленості інформації. Іншими словами, одна й та сама інформація може бути представлена у свідомості різних людей по-різному: не лише в різних формах (схемах, моделях, фреймах чи малюнках), а й з різним рівнем свого змістового наповнення. Побудова ментальних репрезентацій відбувається шляхом формування певних уявлень, за допомогою яких людина пізнає світ (Oatley, 1978, р. 211; Bruner, 1990, р. 165).

Отже, для опрацювання вхідної інформації використовуються інтелектуальні ресурси людини у вигляді ментальних структур (концептів) засвоєного знання. Наявні ментальні структури активізуються й породжують своєрідний ментальний простір, в якому відбувається побудова ментальних репрезентацій. Ментальні репрезентації, своєю чергою, разом із ментальним простором і ментальними структурами складають

ментальний досвід, який і є основою інтелекту людини.

Ще один напрям у вивченні механізмів когнітивного навчання в контексті проблеми інтелекту представлений у дослідженнях Р. Фейерштейна. *Інтелект*, у його розумінні, це динамічний процес взаємодії людини зі світом, тому критерієм розвитку інтелекту є мобільність (пластичність, гнучкість) індивідуальної поведінки. Джерелом мобільності виступає так званий опосередкований досвід навчання. Розвиток інтелекту з віком є функцією опосередкованого досвіду навчання, точніше, його впливу на когнітивні можливості людини. За своїм змістом опосередкований досвід навчання – це безліч прийомів, у тому числі й навички оцінювання власної компетентності, контролю поведінки, пошуку мети, індивідуалізації тактик і стратегій діяльності, планування тощо, за допомогою яких суб'єкт може свідомо керувати своїми станами і власною інтелектуальною діяльністю, що свідчить про його інтелектуальну зрілість (Feuerstein, 1990, р. 98).

В аспекті інтелектуальної зрілості виокремлюють такі *особливості* устрою й функціонування інтелекту (Rouse, 1974, р. 165; Paivio, 1991, р. 131): в умовах реальної професійної діяльності людини це феномен «компетентності»; у випадках реальних надординарних інтелектуальних досягнень це феномен «таланту»; у похилому віці це феномен «мудрості». Саме ці три напрями аналізу інтелектуальних можливостей людини з очевидністю висувують на перший план факт своєрідності ментального досвіду суб'єкта як основи його інтелектуальної зрілості. Досягти інтелектуальної зрілості можливо за умови відповідного інтелектуального виховання, урахування базових інтелектуальних якостей особистості, її інтелектуальних здатностей і когнітивних стилів, що в сукупності є інтелектуальними можливостями людини. Розглянемо ці складники інтелекту докладніше.

Інтелектуальні можливості особистості – це один із базових психологічних ресурсів, який лежить в основі самодостатньої, ініціативної та продуктивної життєдіяльності. Світ, в якому живе людина, стає все складнішим і суперечливішим. Для того, щоб виробити розумну стратегію власного життя в цьому світі, необхідно мати досить високий інтелектуальний потенціал (Психологія, 1999, с. 113). Сказане вище стосується особистості майбутнього викладача, особливо тому, що викладач є частково відповідальним за формування інтелекту своїх студентів. Отже, сам викладач повинен володіти високим інтелектуальним потенціалом,

який починає формуватися з дитинства, і продовжує розвиватись у ЗВО.

Інтелектуальне виховання – це форма організації навчально-виховного процесу, яка забезпечує надання кожному студенту педагогічної допомоги з метою розвитку його інтелектуальних можливостей. Інтелектуальне виховання неможливе без опори на реальні психологічні механізми інтелектуального розвитку, які зв'язані зі змінами складу й будови індивідуального ментального досвіду особистості. Інтелектуальне виховання має два взаємозв'язаних *аспекти*:

1) по-перше, це підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності студента (за рахунок формування здатностей аналізувати, порівнювати, узагальнювати, враховувати причинно-наслідкові відношення, досліджувати, систематизувати свої знання, обґрунтовувати свої погляди, порожувати нові ідеї тощо, в тому числі в ситуації розв'язання навчальних завдань);

по-друге, це ріст індивідуальної своєрідності складу розуму (на основі урахування індивідуальних пізнавальних здатностей, способів пізнання, яким надається перевага, вибірковості у доборі навчального матеріалу тощо) (Психологія, 1999, с. 115–116).

Перший аспект інтелектуального виховання співвідноситься з розвитком інтелектуальних здатностей, а другий – з оволодінням студентами різноманітними когнітивними стилями. Зупинимося на тому, як саме інтелектуальне виховання впливає на особистість, та які існують критерії інтелектуального виховання.

Вплив інтелектуального виховання полягає, передусім, у зміні типу пізнавального ставлення до світу, тобто до того, як саме людина сприймає, розуміє й пояснює те, що відбувається. Інтелектуальне виховання спрямоване не лише на формування системи знань, навичок і вмінь чи розвиток теоретичного мислення, а й на збагачення індивідуального ментального досвіду людини. Допускається, що саме особливості організації ментального досвіду визначають індивідуальні інтелектуальні можливості та виступають в якості інтелектуального росту особистості. Іншими словами, чим вищим є рівень інтелектуального розвитку людини, тим суб'єктивно багатшою й об'єктивованішою є її індивідуальна картина світу. Відповідно, як показники інтелектуальної зрілості можна розглядати характеристики індивідуального типу репрезентації того, що відбувається, а саме:

– широту розумового кругозору (на противагу «закапсульованому світосприйняттю»);

– гнучкість і багатоваріантність оцінок того, що відбувається (на противагу «чорно-білому мисленню»);

– готовність до прийняття незвичної, суперечливої інформації (на противагу догматизму);

– уміння осмислювати те, що відбувається одночасно в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків) (на противагу схильності мислити в термінах «тут-і-зараз»);

– орієнтація на виявлення суттєвих, об'єктивно значущих аспектів того, що відбувається (на противагу суб'єктивованій, егоцентричній пізнавальній позиції);

– схильність мислити категоріями ймовірного в межах ментальної моделі «ніби то» (на противагу ігноруванню можливості існування «неможливих» подій); здатність візуалізувати окреме явище в контексті його цілісних зв'язків з багатьма іншими явищами (на противагу однолінійному погляду на світ) тощо (Вовк, 2013а, с. 156).

Отже, в освітньому процесі на перший план виступає проблема формування базових інтелектуальних якостей особистості. До їх числа відносять компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію та унікальність складу розуму. Коротко зупинимось на характеристиці згаданих інтелектуальних якостей особистості.

Інтелектуальна компетентність – це особливий тип організації знань, які забезпечують можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній царині. Знання компетентної людини відповідають таким вимогам (Raven & Raven, 2008, р. 77): розмаїття (велика кількість різних знань); артикульованість (елементи знання чітко виділені, при цьому вони знаходяться в певних взаємозв'язках між собою); гнучкість (як зміст окремих елементів знання, так і зв'язки між ними можуть швидко змінюватися під впливом тих чи тих об'єктивних факторів); швидкість актуалізації в певний момент у необхідній ситуації (оперативність і легка доступність знань); можливість застосування в широкому спектрі ситуацій (у тому числі й здатність до перенесення знання в нову ситуацію); виокремленість ключових елементів (у розмаїтті знань відносно певної предметної царини окремі факти, положення, визначення усвідомлюються як найважливіші, вирішальні для її розуміння); категоріальний характер (провідна роль того типу знань, який представлено у вигляді загальних принципів, підходів та ідей); володіння не лише декларативним, а й процедурним знаннями; наявність знань про власні знання.

Наступною якістю, необхідною для інтелектуального становлення особистості, є *інтелектуальна ініціатива* – прагнення самостійно, за власним бажанням здійснювати пошук нової інформації, висувати ті чи ті ідеї, оволодівати іншими сферами діяльності, тобто готовність виходити за межі заданого і включатися до нестимульованої ззовні інтелектуальної діяльності (Лунгу, 2011, с. 209).

Інтелектуальна творчість – це процес створення суб'єктивно нового. Цей процес заснований на здібності породжувати продуктивні оригінальні ідеї й виходити за межі стандартних вимог діяльності. Важливими ознаками інтелектуальної творчості є вдосконалення способів розв'язання вже відомих проблем і можливість трансформувати інтуїтивні, виражені в незвичному вигляді суб'єктивні уявлення у придатні для спілкування форми (вербально-мовленнєві, категоріальні тощо) (Sukiasyan, 2025).

Інтелектуальна творчість тісно зв'язана з *інтелектуальною саморегуляцією* – вмінням доволіно керувати власною інтелектуальною діяльністю й цілеспрямовано будувати процес самонавчання, що сприяє розвитку *унікальності складу розуму*, який реалізується в індивідуально-своєрідних способах інтелектуального ставлення до дійсності, в тому числі й у вираженості індивідуальних пізнавальних стилів, сформованості індивідуальних інтелектуальних переваг, наявності індивідуалізованих форм компенсації слабких сторін свого інтелекту (Askermap, 2018).

Отже, навчальний процес, спрямований на розвиток інтелекту, є ознакою прогресивних суспільств і досконалої системи освіти. Розвиток інтелекту відбувається, в першу чергу, шляхом інтелектуального виховання. Інтелектуальне виховання змінює тип пізнавального ставлення до світу та збагачує ментальний досвід і картину світу людини. Метою інтелектуального виховання є формування базових інтелектуальних якостей особистості й розвиток відповідних здатностей, оскільки вважається, що успішність будь-якої діяльності, в тому числі й мовленнєвої, навчальної та пізнавальної, прийнято співвідносити з *інтелектуальними здатностями* – особисто-своєрідними властивостями особистості, що є умовою успішності розв'язання певного завдання, в нашому випадку – комунікативного: здатності розкривати значення слів, виявляти закономірності, пропонувати множинність варіантів розв'язання завдання, знаходити суперечності у проблемній ситуації тощо (Colom, 2020, р. 97).

Відповідно до результату кореляції, систематизації й аналізу інтелектуальних

здатностей, були виокремлені *загальні здатності*, до структури яких були віднесені інтелект, креативність і научуваність. Стверджується, що будь-який когнітивний акт має включати в себе набуття, застосування й перетворення когнітивного досвіду. Здатність, яка відповідає за набуття досвіду, ототожнюється ним з научуваністю; продуктивність застосування досвіду – визначається загальним інтелектом, а перетворення досвіду – зв'язується з креативністю (Вовк, 2013а, с. 160).

Цю класифікацію розширюють і уточнюють, вирізняючи *чотири основні аспекти функціонування інтелекту*, що характеризують чотири типи інтелектуальних здатностей. Це, зокрема, конвергентні здатності, дивергентні здатності (або креативність), научуваність і пізнавальні стилі. Кожну з інтелектуальних здатностей розглядають як властивість інтелекту, похідну по відношенню до складу та побудови особистого ментального досвіду.

1. *Конвергентні здатності* виявляються в показниках ефективності процесу переробки інформації, в першу чергу, в показниках правильності та швидкості єдиної можливої відповіді відповідно до вимог заданої ситуації. Конвергентні здібності характеризують, таким чином, адаптивні можливості індивідуального інтелекту з погляду успішності індивідуальної інтелектуальної поведінки в регламентованих умовах діяльності. Конвергентні здатності представлені трьома властивостями інтелекту, а саме:

2. Рівневі властивості інтелекту характеризують досягнутий рівень розвитку пізнавальних психічних функцій (вербальних і невербальних), виступаючи основою процесів пізнавального відображення (таких, як швидкість сприйняття, оперування просторовими уявленнями, обсяг оперативної й довготривалої пам'яті, концентрація та розподіл уваги, обізнаність у певній предметній царині, словниковий запас тощо).

3. Комбінаторні властивості інтелекту характеризують здатність до виявлення різного роду зв'язків, взаємозв'язків і закономірностей. У широкому смислі слова це здатність комбінувати в різноманітних сполученнях елементи проблемної ситуації та власних знань. Комбінаторні властивості інтелекту виявляють себе також під час виконання завдань, коли студент повинен самостійно встановити необхідні, з його погляду, зв'язки в запропонованому матеріалі.

4. Процесуальні властивості інтелекту характеризують елементарні процеси переробки інформації, а також операції,

прийоми та стратегії інтелектуальної діяльності (Clark, Veldman, Thorpe, 1985, p. 160).

Дивергентні здатності (креативність). Це здатності породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Креативність у вузькому значенні слова – це дивергентне мислення, визначальною особливістю якого є готовність висувати велику кількість правильних ідей щодо одного й того самого об'єкту. Креативність у широкому значенні слова – це творчі інтелектуальні здатності, які передбачають можливості привносити щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання чи постановки нових проблем, усвідомлювати прогалини та суперечності й відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Як критерії креативності дослідники розглядають комплекс певних *властивостей інтелектуальної діяльності*, а саме (Clark, Veldman, Thorpe, 1985, p. 161): швидкість – кількість ідей, що виникає за одиницю часу; оригінальність – здатність продукувати «рідкісні» ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей; сприйнятливості – чутливість до незвичайних деталей, протиріч і непевності, а також готовність швидко й гнучко переключатися з однієї ідеї на іншу; метафоричність – готовність працювати у фантастичному контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для вираження своїх думок, а також уміння бачити складне у простому й навпаки.

Висновки. Таким чином, когнітивна діяльність студентів ЗВО в межах Європейської освітньої парадигми передбачає розвиток інтелектуальних здатностей і врахування конвергентних і дивергентних якостей. Це свідчить, що індивід не є пасивним створінням, яке знаходиться під контролем зовнішнього середовища. Характер його реакцій на ситуації, котрі виникають, найчастіше визначаються тією когнітивною інтерпретацією, яку він сама здійснює. Як індивід сприймає й інтерпретує власну поведінку та її наслідки, процеси пізнання, оточуючих тощо, більшою мірою залежить від особливостей його особистості.

Перспективи подальшого дослідження. Описані вище базові підходи до пізнавальної діяльності реалізують основні парадигми сучасної Європейської педагогічної науки та є основою для розроблення комунікативно-когнітивного підходу.

Список бібліографічних посилань

- Вовк, 2010 – Вовк, О.І. (2010). Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах: навчально-методичний посібник. Черкаси: САН. 506 с.

- Вовк, 2012a – Вовк, О.І. (2012a). Інтелектуальна компетентність в аспекті когнітивного підходу. *Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (101): 63–66.
- Вовк, 2012b – Вовк, О.І. (2012b). Когнітивний підхід у навчанні мови: реалізація когнітивної наукової парадигми сучасної освіти. *Педагогіка вищої школи: Методологія, теорія, технології*, 2(3/46): 64–73.
- Вовк, 2013a – Вовк, О.І. (2013a). Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти: монографія. Черкаси: Чебаненко Ю.А. 500 с.
- Вовк, 2013b – Вовк, О.І. (2013b). Когнітивне малування в навчанні іноземних мов. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців*, (34): 230–234.
- Вовк, Береза, 2010 – Вовк, О.І., Береза, В.О. (2010). Комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземних мов формування критичного мислення студентів-філологів: Навчально-методичний посібник. Черкаси.
- Лунгу, 2011 – Лунгу, А.В. (2011). Інтелектуальна ініціатива майбутніх філологів: критерії, показники, рівні сформованості. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (3–4): 204–211.
- Психологічний словник, 1982 – Психологічний словник (1982). / за ред. В.Г. Войтка. Київ. 214 с.
- Психологія, 1999 – Психологія (1999). Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Ю.А. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін. Київ: Либідь. 558 с.
- Ackerman, 2018 – Ackerman, C. (2018). What is Self-Regulation? (+9 Skills and Strategies). *Positivepsychology*. URL: <https://positivepsychology.com/self-regulation/>.
- Boring, 1950 – Boring, E. (1950). *A history of experimental psychology* (2nd ed.). Bombay: The Times of India Press. 777 p.
- Brown, Langer, 1990 – Brown, G., Langer, E. (1990). Mindfulness and intelligence: A comparison. *Educational Psychologist*, 25(3–4): 303–305.
- Bruner, 1990 – Bruner, J. (1990). Acts of meaning: Four lectures on mind and culture. Harvard University Press. 181 p.
- Cattell, 1987 – Cattell, R.B. (1987). The theory of fluid and crystallized general intelligence. *Educational Psychology*, 43–55.
- Clark, Veldman, Thorpe, 1985 – Clark, C.M., Veldman, D.J., & Thorpe, J.S. (1985). Convergent and divergent thinking abilities of talented adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 56(3): 157–163.
- Cole, 1980 – Cole, R.A. (1980). Perception and production of fluent speech. London: Routledge. 580 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315638935>.
- Colom, 2020 – Colom, R. (2020). Intellectual abilities. *Handbook of Clinical Neurology*, 173: 109–120. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00012-5>.
- Eysenck & Keane, 2020 – Eysenck, M.W., & Keane, M.T. (2020). *Cognitive psychology: A student's handbook* (8th ed.). London: Psychology Press. 980 p.
- Eysenck, 2001 – Eysenck, M.W. (2001). *Principles of cognitive psychology* (2nd ed.). Psychology Press: Taylor & Francis Group. 183 p.
- Fauconnier, 1994 – Fauconnier, G. (1994). Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language. Cambridge University Press, 190 p.
- Feuerstein, 1990 – Feuerstein, R. (1990) The Theory of Structural Modifiability. In: Presseisen, B. (ed.). *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 68–134). National Education Association, Washington DC.
- Gardner, Jackson, Messick, 1960 – Gardner, R.W., Jackson, D.N., & Messick, S.J. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. New York: International Universities Press. 149 p.
- Green, 1996 – Green, D.W. (1996). *Cognitive Science. An Introduction*. Publisher Wiley-Blackwell. 432 p.
- Gregory, 1989 – Gregory, R.L. (1989) *The Oxford companion to the mind*. Oxford University Press. 874 p.
- Hebb, 1979 – Hebb, D.O. (1979). The organization of behavior: A neuropsychological theory. New Jersey, London: Publishers Mahwah. 322 p.
- Jensen, 1969 – Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1):1–123. Doi: <https://doi.org/10.17763/haer.39.1.13u15956627424k7>
- Leiber, 1991 – Leiber, J. (1991). *An Invitation to Cognitive Science*. Oxford UK & Cambridge: Blackwell Publishers. 184 p.
- Neisser, 2014 – Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology*. New York: Psychology Press. 348 p.
- Nickerson, Perkins & Smith, 1985 – Nickerson, R.S., Perkins, D.N., Smith, E.E. (1985). *The teaching of thinking*. New York: Routledge. 400 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315792538>.
- Oatley, 1978 – Oatley, K. (1978). Perceptions and representations: The Theoretical Bases of Brain Research and Psychology. London: Routledge. 274 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315516011>
- Paivio, 1991 – Paivio, A. (1991). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 128–148.
- Piaget, 1952 – Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press. 419 p.
- Piaget, 1972 – Piaget, J. (1972). The principles of genetic epistemology. New York: Basic Books. 98 p.
- Raven, & Raven, 2008 – Raven, J., & Raven, J. (Eds.). (2008). Uses and abuses of intelligence: Studies advancing Spearman and Raven's quest for non-arbitrary metrics. New York: Royal Fireworks Press. 575 p.
- Ross, 1995 – Ross, J. (1995). Three cognitive dimensions. *Psychological Reports*, 17(1): 291–300.
- Royce, 1974 – Royce, J.R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. In E. Carterette & M. Friedman (Eds.), *Historical and Philosophical Roots of Perception* (Vol. 1, pp. 149–176). Academic Press. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-161901-5.50016-9>.
- Solso, 1998 – Solso, R.L. (1998). *Cognitive Psychology*. Ed. 5. Boston: Allyn and Bacon. 601 p.
- Spearman, 1973 – Spearman, C.E. (1973). The nature of “intelligence” and the principles of cognition. Arno Press. 358 p.
- Standards and guidelines, 2015 – Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Brussels, Belgium. CS Ltd. 32 p.
- Sternberg, 1997 – Sternberg, R.J. (1997). Successful intelligence. New York: Plume. 20 p.
- Sternberg, 1998 – Sternberg, R.J. (1998). Abilities as forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27: 11–20.
- Sternberg, Grigorenko, 1997 – Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (eds.) (1997). *Intelligence, heredity and environment*. Cambridge University Press. 586 p.
- Sukiasyan, 2025 – Sukiasyan, A. (2025). *What is intellectual creativity?* ResearchGate. https://www.researchgate.net/post/What_is_Intellectual_Creativity.
- Vernon, 1973 – Vernon, P.E. (1973). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 42–57.
- Vovk, Shcherbukha, 2025 – Vovk, O.I., & Shcherbukha, R.H. (2025). Second language acquisition: A neurocognitive and methodological perspective. Cherkassy: Publisher Nechytailo. 428 p.

References

- Vovk, O.I. (2010). Cognitive aspects of the methodology of teaching English in higher educational institutions: Teaching and methodological manual. Cherkasy: SAN. 506 p. [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2012a). Intellectual competence in the aspect of the cognitive approach. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, (101): 63–66 [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2012b). Cognitive approach in language teaching: implementation of the cognitive scientific paradigm of professional education. *Higher school pedagogy: Methodology, theory, technologies*, 2(3/46): 64–73 [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2013a). Communicative-cognitive competence of future philologists: a new paradigm of modern education: monograph. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu.A. 500 p. [in Ukr.].
- Vovk, O.I. (2013b). Cognitive mapping in foreign language teaching. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists*, (34): 230–234 [in Ukr.].
- Vovk, O.I., Бебеза, B.O. (2010). Communicative-cognitive approach to teaching foreign languages and the formation of critical thinking in philology students: teaching and methodological manual. Cherkasy. [in Ukr.].
- Lungu, L.V. (2011). Intellectual initiative of future philologists: criteria, indicators, levels of formation. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, (3–4): 204–211 [in Ukr.].
- Psychological Dictionary (1982). In V.G. Voitko (ed.). Kyiv. 214 p. [in Ukr.].
- Psychology (1999). Textbook for students of higher educational institutions In Yu.L. Trofimov, V.V. Rybalko, P.A. Goncharuk and others. Kyiv: Lybid. 558 p. [in Ukr.].
- Ackerman, C. (2018). What is Self-Regulation? (+9 Skills and Strategies). *Positivepsychology*. URL: <https://positivepsychology.com/self-regulation/>.
- Boring, E. (1950). *A history of experimental psychology* (2nd ed.). Bombay: The Times of India Press. 777 p.
- Brown, G., Langer, E. (1990). Mindfulness and intelligence: A comparison. *Educational Psychologist*, 25(3–4): 303–305.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning: Four lectures on mind and culture. Harvard University Press. 181 p.
- Cattell, R.B. (1987). The theory of fluid and crystallized general intelligence. *Educational Psychology*, 43–55.
- Clark, C.M., Veldman, D.J., & Thorpe, J.S. (1985). Convergent and divergent thinking abilities of talented adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 56(3): 157–163.
- Cole, R.A. (1980). Perception and production of fluent speech. London: Routledge. 580 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315638935>.
- Colom, R. (2020). Intellectual abilities. *Handbook of Clinical Neurology*, 173: 109–120. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64150-2.00012-5>.
- Eysenck, M.W., & Keane, M.T. (2020). *Cognitive psychology: A student's handbook* (8th ed.). London: Psychology Press. 980 p.
- Eysenck, M.W. (2001). *Principles of cognitive psychology* (2nd ed.). Psychology Press: Taylor & Francis Group. 183 p.
- Fauconnier, G. (1994). Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language. Cambridge University Press, 190 p.
- Feuerstein, R. (1990) The Theory of Structural Modifiability. In: Presseisen, B. (ed.). *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction* (pp. 68–134). National Education Association, Washington DC.
- Gardner, R.W., Jackson, D.N., & Messick, S.J. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. New York: International Universities Press. 149 p.
- Green, D.W. (1996). Cognitive Science. An Introduction. Publisher Wiley-Blackwell. 432 p.
- Gregory, R.L. (1989) The Oxford companion to the mind. Oxford University Press. 874 p.
- Hebb, D.O. (1979). The organization of behavior: A neuropsychological theory. New Jersey, London: Publishers Mahwah. 322 p.
- Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1):1–123. Doi: <https://doi.org/10.17763/haer.39.1.l3u15956627424k7>
- Leiber, J. (1991). An Invitation to Cognitive Science. Oxford UK & Cambridge: Blackwell Publishers. 184 p.
- Neisser, U. (2014). Cognitive psychology. New York: Psychology Press. 348 p.
- Nickerson, R.S., Perkins, D.N., Smith, E.E. (1985). *The teaching of thinking*. New York: Routledge. 400 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315792538>.
- Oatley, K. (1978). Perceptions and representations: The Theoretical Bases of Brain Research and Psychology. London: Routledge. 274 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315516011>
- Paivio, A. (1991). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 128–148.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press. 419 p.
- Piaget, J. (1972). The principles of genetic epistemology. New York: Basic Books. 98 p.
- Raven, J., & Raven, J. (Eds.). (2008). Uses and abuses of intelligence: Studies advancing Spearman and Raven's quest for non-arbitrary metrics. New York: Royal Fireworks Press. 575 p.
- Ross, J. (1995). Three cognitive dimensions. *Psychological Reports*, 17(1): 291–300.
- Royce, J.R. (1974). Cognition and knowledge: Psychological epistemology. In E. Carterette & M. Friedman (Eds.), *Historical and Philosophical Roots of Perception* (Vol. 1, pp. 149–176). Academic Press. Doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-161901-5.50016-9>.
- Solso, R.L. (1998). *Cognitive Psychology*. Ed. 5. Boston: Allyn and Bacon. 601 p.
- Spearman, C.E. (1973). The nature of “intelligence” and the principles of cognition. Arno Press. 358 p.
- Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG) (2015). Brussels, Belgium. CS Ltd. 32 p.
- Sternberg, R.J. (1997). Successful intelligence. New York: Plume. 20 p.
- Sternberg, R.J. (1998). Abilities as forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27: 11–20.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E.L. (eds.) (1997). *Intelligence, heredity and environment*. Cambridge University Press. 586 p.
- Sukiasyan, A. (2025). *What is intellectual creativity?* ResearchGate. https://www.researchgate.net/post/What_is_Intellectual_Creativity.
- Vernon, P.E. (1973). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 42–57.
- Vovk, O.I., & Shcherbukha, R.H. (2025). Second language acquisition: A neurocognitive and methodological perspective. Cherkassy: Publisher Nechytailo. 428 p.

VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of English Philology, and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

**MODERN STANDARD OF EUROPEAN EDUCATION:
COGNITIVE PARADIGM**

Summary. *Introduction. The contemporary European educational paradigm is grounded on the enhancement of students' cognitive competence, which entails developing critical thinking, creativity, and the capacity for lifelong learning. The foundation of this process lies within cognitive science, which investigates the mechanisms of knowledge perception, storage, and transmission.*

The aim of the article is to investigate cognitive activity through the lens of the cognitive paradigm.

Results. The cognitive approach views learning as a conscious organization of cognitive activity. The process of cognition is governed by two levels: the neurophysiological (genetically inherited knowledge and instincts) and the cognitive (accumulated information utilized for problem-solving). The implementation of the cognitive approach involves a universal algorithm (experience, reflection, conceptualization, and experimentation) and the employment of various strategies: metacognitive (planning), cognitive (classification), social, and affective.

In the article, intelligence is defined as a complex synthesis of innate and acquired abilities for rational behavior and adaptation. Four primary approaches to its study are identified: biological (hereditary determination of brain functions), sociocultural (adaptive capacity), psychometric (measurement of abilities via IQ tests), and everyday (the ability to solve life tasks).

A special emphasis in this article is placed on R. Sternberg's hierarchical model, which includes meta-components (governance), performance components (operations), and knowledge-acquisition components. Within his model, intelligence is regarded as a specific form of organizing mental experience, consisting of three levels: cognitive (operational information processing), metacognitive (regulation and control of intellectual resources), and intentional (intellectual inclinations and subjective criteria for selecting cognitive paths). Mental experience is manifested through mental structures (information packages or concepts) that actualize mental space – a dynamic form in which the interpretation of events occurs through verbalization and theorization.

Conclusion. The primary objective of modern higher education is the cultivation of cognitive competence through the development of cognitive flexibility and the student's ability to consciously manipulate learning strategies to resolve problematic tasks during cognitive activity.

Keywords: cognitive activity; cognitive competence; principles of cognition; intelligence; intellectual development; abilities.

Одержано редакцією 24.02.2026
Прийнято до публікації 06.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-53-59>

 <https://orcid.org/0000-0003-3828-7783>

КРАВЧУК Ольга

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри математичного аналізу та статистики,
Волинський національний університет імені Лесі Українки

 olkr57@ukr.net

УДК 378:514.77:378.026(045)

**ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ В ПРОЦЕСІ
ГЕОМЕТРИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Розглянуто особливості формування просторової уяви у здобувачів освіти в контексті сучасної підготовки майбутніх вчителів математики. Обґрунтовано її ключове значення у процесі вивчення дисциплін геометричного спрямування. Визначено, що просторова уява є важливою когнітивною здатністю, яка забезпечує успішне оперування уявними геометричними образами.

Проаналізовано методичні підходи до формування просторової уяви студентів під час вивчення геометрії. Визначено, що ключовою дидактичною проблемою вищої школи є надмірна абстрактність викладу, яка нівелює зв'язок між теорією та наочним сприйняттям геометричних об'єктів.

Досліджено послідовність розвитку просторових уявлень: від топологічних (як найбільш загальних) до проєктивних і метричних. Виявлено ключові аспекти та проаналізовано дидактичні умови, що сприяють ефективному формуванню просторової уяви майбутніх учителів матема-

тики в процесі опанування курсу диференціальної геометрії.

У контексті принципу доповнюваності в навчанні розглянуто внутрішню предметну інтеграцію безперервної (континуальної) та дискретної мов як умову розвитку просторової уяви майбутніх учителів математики. Для такої інтеграції характерна спіральна структура, що ґрунтується на принципі концентричності.

Розроблено механізм формування здатності студентів оперувати просторовими образами під час вивчення диференціальної геометрії. Розвиток просторової уяви розглядається як процес керованого переходу між комплементарними кодами сприйняття інформації.

На основі топологічних уявлень про гомеоморфізм (як деформацію без розривів та склеювань) узагальнено синтетичні означення ліній. Запропоновано методикку дослідження моделей елементарних ліній із застосуванням засобів динамічної комп'ютерної графіки.

Окреслено перспективи подальших досліджень у розв'язанні таких дидактичних проблем: когнітивного переходу, методологічного формалізму, недооцінки прагматики та просторової адаптації під час викладання геометричних дисциплін.

Ключові слова: просторова уява; дидактичні умови; майбутній вчитель математики; диференціальна геометрія.

Постановка проблеми. У сучасних державних стандартах підготовки майбутніх учителів математики питанню розвитку просторової уяви приділено недостатньо уваги. Водночас загальновідомо, що саме геометрія надає інструментарій для особливого образного бачення світу, яке виходить за межі суто аналітичного чи символічного підходів. Вона розвиває навички дедуктивно-логічного мислення та сприяє вдосконаленню просторової уяви.

Геометрія вивчає просторові форми матеріального світу, розміри та взаємне розташування фігур. Ці властивості досліджують через абстрагування від реальних предметів, розглядаючи їх як ідеалізовані об'єкти: точки, прямі, площини. Пізнання ж людиною просторових форм предметів можливе лише за наявності в неї добре розвиненої уяви.

Вирішальне значення уяви зумовлене можливістю попередньої візуалізації результату, що забезпечує цілеспрямованість діяльності. Створення за допомогою уяви моделі кінцевого або проміжного продукту праці сприяє його предметному втіленню.

Аналіз актуальних досліджень. Багато видатних учених – Альберт Ейнштейн, Нільс Бор, Луї Пастер та інші визнавали, що без уяви не могла б рухатися вперед навіть точна наука. Немає сфери людського буття, де б не функціонували уявні образи. Роль уяви як провідної психічної функції у створенні нових матеріальних і духовних цінностей була піднята в європейській культурі ще філософами Древньої Греції і дотепер аналізується з історико-філософської, філософсько-методологічної та світоглядної точок зору (Шрагіна, 2016, с.47).

В «Українському психологічному словнику» уява (фантазія) (англ. imagination) визначається як «психічний процес, що полягає у створенні людиною нових образів, думок на основі її попереднього досвіду. Вона тісно пов'язана з абстрагувальною діяльністю мислення. Уяву класифікують за ступенем умисності (довільна й мимовільна), активності (відтворююча й творча), узагальненості образів (абстрактна й конкретна) та за змістом і видами професійної діяльності. Розвиток уяви – необхідний фактор підготовки підростаючого покоління до творчої діяльності (Гончаренко, 1997, с. 342).

Уява – це процес створення людиною на основі попереднього досвіду образів об'єктів, які він ніколи не бачив (Максименко, Соловієнко, 2000).

В результаті в кінцевих продуктах діяльності уяви – в образах – з'являється «новизна». Поняття «образ» як кінцевий результат розглядається в різних видах і формах діяльності, а також при створенні нових ситуацій і образів цілей, що, по суті, визначає множину функцій уяви і дозволяє обґрунтовано вважати її основою творчої діяльності (Шрагіна, 2016, с. 26).

Щоб щось уявити в просторі, мозок має спочатку сформувати чітке уявлення про форму, розмір та властивості об'єкта. Завдяки просторовій уяві ми можемо створити уявлення про об'єкт, якого ніколи не бачили.

Уявлення в «Українському психологічному словнику» трактується так: «збережений і відтворюваний у свідомості чуттєво-наочний образ раніше сприйнятих предметів чи явищ дійсності. В основі уявлення лежить актуалізація мнемічних (минулих) слідів у мозку людини, минулий досвід, попередні сприймання й відчуття. Уявлення виконує пізнавальну й регулятивну функції; пов'язане з минулою, теперішньою й майбутньою діяльністю (Гончаренко, 1997, с. 342).

Просторові уявлення – це особлива категорія зорових образів, завдяки яким учення може чітко відтворювати розташування фігур і тіл за допомогою рисунків або моделей. Виникненню уяви передують процес нагромадження певного запасу уявлень. Уява доповнює уявлення в тих випадках, коли сприйнятий об'єкт виявляється незакінченим або неправильним. Так, фігура, зображена лише окремими точками, сприймається як цілком завершена (Тесленко, 1954).

Просторове мислення виступає важливою когнітивною здатністю, що забезпечує успішне оперування уявними геометричними образами, розуміння взаємного розташування об'єктів у тривимірному просторі та вміння адекватно інтерпретувати їхні проєкції на площині (Гурковська, 2025).

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та розробка методичного аспекту формування просторової уяви майбутніх учителів математики під час навчання геометрії у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що ефективність навчання математики забезпечується діалектичною єдністю та комплексністю методів. Реалізація принципу доповнюваності є важливою передумовою розв'язання дидактичних проблем курсу геометрії у закладах вищої освіти. Суть цих проблем полягає у домінуванні абстрактно-дедуктивного викладу знань, що

призводить до відриву від первинної наочності геометричних образів. Натомість конструктивні розділи, що здатні компенсувати цей розрив, представлені в навчальних програмах у недостатньому обсязі.

Безсумнівно, майбутній учитель математики повинен мати розвинену просторову уяву та вміння вправно оперувати просторовими образами. Подача навчального матеріалу через яскраві образи допомагає учням краще засвоїти тему та поглибити її розуміння. У психології просторова уява розглядається як діяльність із перетворення образів, що відображають форму, величину та взаємне розташування елементів об'єкта. Просторові уявлення – це образи геометричних об'єктів, сформовані на основі практичного досвіду (маніпуляції з предметами) або сприйняття графічних зображень як реальних моделей.

Розвиток просторових уявлень відбувається послідовно – від топологічних, як найбільш загальних, до проєктивних і метричних. Фундаментальною властивістю топологічного простору є неперервність. Топологічні уявлення відображають розташування об'єкта в просторі, просторові відношення з іншими об'єктами, конкретизацію об'єкта щодо з'ясування форми, розмірів. Для ефективного формування просторової уяви у студентів важливо враховувати такі аспекти: просторова уява розвивається лише у процесі цілеспрямованої активної діяльності суб'єкта; просторова уява працює в діалектичній єдності з мисленням, яке вербалізує образи, спрямовує та структурує процес комбінування уявлень відповідно до умов і вимог задачі; образи уяви мають суб'єктивний характер і зумовлені індивідуальним досвідом людини та її психофізіологічними особливостями.

Діяльність просторової уяви включає такі трансформації: зміна положення об'єкта в просторі; масштабування (зміна розмірів); аналіз та синтез (розчленування на частини та їх об'єднання); зміна внутрішньої структури об'єкта; комбінування вищезгаданих операцій.

Однією з умов формування просторової уяви є взаємодія аналітичного та синтетичного підходів до опрацювання геометричного матеріалу. Слід враховувати, що аналітичні судження, на відміну від синтетичних, є істинними апіорі, оскільки їхня правильність ґрунтується на логічній несуперечності й не залежить від емпіричного досвіду.

У підручниках із геометрії для закладів вищої освіти переважно реалізовано абстрактно-дедуктивний спосіб подання матеріалу, що має вигляд складного ланцюга формальних умовиводів та обчислень.

Ключовою характеристикою мисленнєвих дій у цьому процесі є диференціація: різні аспекти предмета дослідження розглядаються відокремлено, засвоюються поетапно, а згодом об'єднуються в ціле. При цьому синтетичний етап часто трактується як механічний, тоді як пріоритет надається аналітичній частині – розподілу та узагальненню.

Звернення до аналізу передбачає виокремлення структурних компонентів цілого з метою пізнання їхніх властивостей та внутрішніх взаємозв'язків. Ключовим фактором у розв'язанні задачі може виявитися фіксація зв'язків, розірваних під час аналітичного розчленування.

У контексті традиційного аналітичного підходу до викладу диференціальної геометрії «розв'язання геометричного питання» зводилося, зазвичай, до дослідження рівнянь, що пов'язують координати. При цьому самі геометричні об'єкти та їх внутрішні зв'язки відходили на другий план. Як наслідок, цілісний підхід як інструмент розвитку просторових уявлень, втрачає свій пріоритет, поступаючись місцем аналітичному та символічному методам наукового пізнання. Принцип пріоритету цілісності передбачає викладення диференціальної геометрії синтетичним методом, за якого всі побудови та міркування здійснюються у безпосередньому зв'язку з об'єктом дослідження. Аналітичні викладки супроводжуються наочними рисунками, що сприяє кращому запам'ятовуванню матеріалу.

Безперечно, синтетичний метод позитивно впливає на розвиток просторової уяви студентів, адже наочне представлення складних геометричних форм полегшує їхню ментальну трансформацію згідно з аналітичними викладками. Взаємодоповнюваність цих підходів надає аналітичним міркуванням геометричного змісту, що забезпечує глибоке розуміння матеріалу та якісний розвиток образного мислення. З іншого боку, у контексті принципу доповнюваності у навчанні виступає *внутрішньо предметна інтеграція* континуальної та дискретної мов як умова розвитку просторової уяви майбутніх учителів математики. Сутність внутрішньо предметної інтеграції полягає в систематизації знань у межах певної дисципліни. Це перехід від розрізнених фактів до цілісної системи під час відкриття нових законів та уточнення картини світу.

Для внутрішньої предметної інтеграції характерна спіральна структура, що ґрунтується на основі принципу концентричності. Пізнання цінності за такої організації може здійснюватися або від часткового (деталі) до загального (цілого) або від загального до часткового. Зміст поступив збагачується

новими відомостями, зв'язками й залежностями. Особливість такої форми полягає в тому, що студенти, тримаючи в полі зору вихідну проблему, розширюють і поглиблюють коло пов'язаних із нею знань. (Хавіна, 2013).

Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань (Засекіна, 2020).

Інтеграція сприяє формуванню цілісного погляду на світ, розуміння сутнісних взаємозв'язків, явищ і процесів. У межах цього підходу навчальний предмет постає як багатосаровий текст, де співіснують різні суб'єкти та їхні дискурси, не втрачаючи при цьому своєї автономності та відповідних їм мов. Взаємодоповнювальними (семантично опозиційними) виступають дискретна (вербальна) та континуальна (образна) мови. Така взаємодоповнюваність є ключовою дидактичною умовою. Вона ґрунтується на тому, що розвиток свідомості під час навчання забезпечується не кількісним накопиченням знань, а інтерпретацією однієї й тієї ж інформації через різні підходи: дискретний та континуальний, аналітичний та синтетичний. У цьому контексті нове знання постає як «умовно нове», оскільки воно формується через переклад уже відомих даних на інший код. Саме зміна кодів та трансформація ситуацій є фундаментальними умовами розвивального навчання. При цьому дискретний підхід спирається на вербальність і знакову систему, тоді як континуальний – на цілісність образу.

Розглянемо методику формування у студентів здатності оперувати просторовими образами на прикладі навчання диференціальної геометрії, яка, по суті, є аналітичною. При цьому процес розвитку просторової уяви розглядатимемо як умовно-адекватний перехід здобувачів освіти з одного взаємодоповнювального коду на інший під керівництвом викладача. Такий перехід забезпечується впровадженням синтетичних методів (механічних та топологічних підходів) в аналітичну диференціальну геометрію.

Навчання цього освітнього компонента передбачає формування у студентів поняття просторової лінії в евклідовому просторі. Початковий етап вивчення ґрунтується на дискретному та аналітичному підходах, що реалізуються через вербально-описовий виклад теоретичного матеріалу.

Нехай E_3 – структура евклідового тривимірного простору з лінійним простором V над полем R дійсних чисел. Задамо прямокутну систему координат $O, \vec{i}, \vec{j}, \vec{k}$. Розглянемо елементи різної природи: $M \in E_3, t \in I, \vec{r}(t) \in V$.

На наступному етапі ми інтегруємо синтетичну механіку та абстрактну геометрію. Такий дидактичний прийом дає змогу інтерпретувати геометричний об'єкт відповідно до його опису. За змістом геометричний об'єкт постає як текст, виражений засобами континуальної мови.

Розміщення точки M , що рухається в просторі E_3 (рис. 1), у момент часу $t \in I$ визначається радіус-вектором $\vec{r}(t)$ точки M відносно прямокутної системи координат $O, \vec{i}, \vec{j}, \vec{k}$ ($\vec{r} = \vec{OM}$).

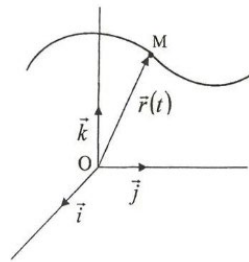


Рис. 1.

Таким чином, аналітичне поняття – векторна функція $\vec{r}(t)$ скалярного аргументу $t \in I$:

$$\vec{r}(t) = x(t)\vec{i} + y(t)\vec{j} + z(t)\vec{k} \quad (1)$$

набуває синтетичного змісту механічної частинки M в інерціальній системі відліку. Рівність (1) називається законом руху точки (частинки) M в системі $O, \vec{i}, \vec{j}, \vec{k}$ (інерціальній системі відліку). Якщо час t змінюється в проміжку I , то точка M описує в просторі E_3 деяку траєкторію.

Викладений вербальний, дискретний текст таким чином переведено на континуальну мову моделі. Свідомість здобувача освіти збагачується досвідом сприйняття об'єкта та його науковим описом. Готовність до сприйняття нових об'єктів розглядається як передумова та умова інтенціональності.

З іншого боку, відомо, що континуальна та дискретна мови в геометрії – це мови математики та абстрактної алгебри. Для прикладу їхньої взаємодії достатньо розглянути поле R дійсних чисел. З одного боку, це сукупність алгебраїчних операцій додавання і віднімання та обернених до них, з іншого – континуальний многовид, частини якого пов'язані між собою неперервно.

Використовуючи топологічні континуальні уявлення про гомеоморфізм (як деформацію без розривів та склеювань), отримуємо наступні синтетичні означення 1 та 2, еквівалентні між собою.

1. Якщо закон руху (1) встановлює гомеоморфізм проміжку I на траєкторію точки M , то ця траєкторія називається *елементарною лінією*.

2. Фігуру $S \subset E_3$ називають *елементарною лінією*, якщо вона гомеоморфна деякому числовому проміжку 1.

Найпростішими лініями у просторі E_3 є прямі, відрізки та промені.

Задамо гомеоморфізм $f: R \rightarrow d$ за таким правилом: на прямій d розглянемо систему координат $O'\vec{e}$, тоді кожному числу $t \in R$ поставимо у відповідність точку $M(t)$ (тобто таку точку M , що $\overrightarrow{O'M} = t\vec{e}$) прямої d .

У результаті переходу на континуальну мову топології стає очевидним, що при гомеоморфізмі f числова пряма переходить у пряму d , числовий інтервал – у відрізок прямої d без кінців; числовий відрізок – у відрізок, півінтервал – у відрізок без одного кінця, який гомеоморфний променю. Отже, будь-який числовий проміжок гомеоморфний одній з найпростіших ліній. Тому наведені два означення 1 і 2 еквівалентні наступному означенню:

Фігура $\gamma_0 \subset E_3$ називається *елементарною лінією* (або *елементарною кривою*), якщо вона гомеоморфна одній з найпростіших ліній.

Таким чином, сформований ментальний текст щоразу перекладається континуальною мовою механіки та топології. Демонстрація малюнків та виконання креслень геометричних фігур актуалізують уявлення про попередній досвід сприйняття моделі певного об'єкта. Дослідження моделей елементарних ліній за допомогою динамічної комп'ютерної графіки задіює механізми зорових і кінестетичних відчуттів, спільна робота яких забезпечує цілісне сприйняття. Об'єкт пізнається через конкретний акт сприйняття на континуальному коді. Інструменти динамічної комп'ютерної графіки забезпечують візуалізацію математичних закономірностей з можливістю інтерактивної корекції параметрів об'єктів.

Використовуючи просторові континуальні уявлення про гомеоморфізм (як про деформацію без розривів і склеювань), студенти самостійно підбирають приклади та контр приклади (півколо Ω з кінцями A і B гомеоморфне відріzkу, тому півколо є елементарною лінією (дугою) та ін.).

Отже, лінією (кривою) називається фігура, яку можна покрити скінченною або зліченною множиною елементарних ліній.

З означення елементарної лінії випливає, що якщо γ – лінія, M – точка цієї лінії, то існує елементарна лінія, така, що $M \in \gamma_0 \subset \gamma$.

Будь-які дві точки на колі розбивають його на дві дуги. Оскільки сукупність цих дуг покриває все коло, воно визначається як замкнена лінія.

Гіпербола складається з двох віток, кожна з яких гомеоморфна прямій лінії. Отже, гіпербола – лінія.

Якщо точка M обертається рівномірно навколо деякої прямої та рівномірним рухом переноситься паралельно на цій прямій, то лінія, що описується точкою M , називається гвинтовою. Можемо записати її параметричні рівняння, прийнявши вказану пряму за вісь OZ .

Виберемо прямокутну декартову систему координат. Нехай довільна точка M кривої має координати (X, Y, Z) .

Ця точка $M(X, Y, Z)$ починає рухатися від точки M_0 , яка лежить на осі OX і віддалена від точки O на відстань a : $OM_0 = a$. Якби точка M_0 лише оберталась навколо прямої $l = OZ$, то вона б описала коло в площині XOY . Повертаючись на кут φ , вона зміщується пропорційно цьому куту вздовж осі OZ (рис.2).

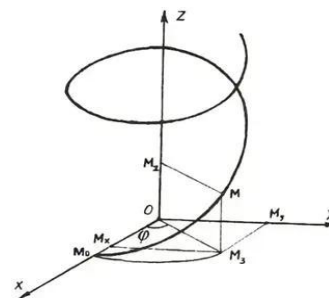


Рис.2

Отже, маємо: $MM_3 = z$; $OM_x = x$; $OM_y = y$; $OM_x M_3 = y$; $OM_0 = OM_3 = a$; $OM_x = a \cos \varphi$; $OM_y = a \sin \varphi$; $MM_3 = k\varphi$, де k – коефіцієнт пропорційності.

Параметричні рівняння гвинтової лінії мають вигляд:

$$\begin{cases} x = a \cos \varphi; \\ y = a \sin \varphi; \\ z = k \varphi. \end{cases}$$

Під геометричним образом розумітимемо многовид меншої вимірності, що складається з елементів якого-небудь многовиду більшої вимірності. Наприклад, крива, поверхня, площина є многовиди у тривимірному просторі меншої вимірності, ніж тривимірний простір.

Якщо площина віднесена до прямокутної декартової системи координат $O, \vec{i}, \vec{j}$, то координати x та y можуть бути довільними. Коли ж вони задовольняють певну умову у вигляді

$$F(x, y) = 0, \quad (2)$$

то довільною може бути лише одна з координат, друга визначається рівнянням з умови. Значить, рівняння (2) виділяє з площини деяку одновимірну множину точок, тобто криву лінію (Ілляшенко, Антонюк, 2020).

Якщо задамо координати x та y у вигляді функцій від деякого параметра t

$$x = x(t), y = y(t), \quad (3)$$

з яких принаймні одна відмінна від сталої, то отримаємо многовид точок, кожна з яких повністю визначається заданням одного числа t .

Рівняння геометричного образу, де кожна координата довільної його точки є функцією від деяких параметрів (3), називаються параметричними рівняннями даного образу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, розвиток просторової уяви в процесі навчання диференціальної геометрії, яка спочатку є аналітичною, забезпечується певними дидактичними умовами. У процесі навчання викладач розкриває зміст поняття у вербальній формі, на дискретній мові абстрактної алгебри. Однак відправною точкою на кожному етапі пізнавальної діяльності слід вважати цілісність сприйняття. Дидактичний прийом полягає у використанні механізмів взаємодоповнюваності аналітичного та синтетичного методів, внутрішньо предметної інтеграції топології та абстрактної алгебри, виражених засобами континуальної та дискретної мов.

Результати НМТ свідчать, що окремі випускники не вміють «читати» просторові рисунки: вони не розрізняють окремі площини, мають нечітке уявлення про мимобіжні прямі, не можуть знайти лінії перетину площин або побудувати перерізи геометричних тіл. Це підтверджує, що розвиток просторової уяви учнів залишається одним із пріоритетних завдань шкільної математичної освіти. Успішна реалізація цього завдання потребує компетентних учителів, підготовка яких значною мірою залежить від опанування геометричних дисциплін (аналітичної та диференціальної геометрії) у закладах вищої освіти.

У перспективі викладання геометричних освітніх компонентів ключову увагу варто зосередити на розв'язанні таких дидактичних проблем:

– подолання труднощів, що виникають у здобувачів освіти під час переходу від наочно-образного сприйняття до абстрактних методів (зокрема аналітичних та векторних).

– вивчення аксіоматики крізь призму властивостей реальних об'єктів задля глибшого усвідомлення їхньої суті.

– демонстрування прикладного значення класичної геометрії на прикладах та позбавлення стереотипу щодо її неактуальності.

– використання різноманітних засобів та динамічного навчального ПЗ для полегшення переходу від планіметрії до стереометрії, зокрема у розвитку навичок візуалізації та роботи з 3D-моделями.

Список бібліографічних посилань

- Гончаренко, 1997 – Гончаренко, Семен (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 366с.
- Гурковська, 2025 – Гурковська, С. С. (2025). Методичні підходи до формування просторового мислення студентів у процесі вивчення нарисної геометрії. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (2): [1192/1074]. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1192/1074>
- Засєкіна, 2020 – Засєкіна, Т.М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка. 400 с.
- Ілляшенко, Антонюк. 2020 – Ілляшенко, В.Я., Антонюк, О.П. (2020). Диференціальна геометрія. Луцьк: Вежа-Друк. 172с.
- Максименко, Соловієнко, 2000 – Максименко, С.Д., Соловієнко, В.О. (2000). Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: МАУП. 256 с.
- Тесленко, 1954 – Тесленко, І.Ф. (1954). Формування геометричних уявлень і розвиток просторової уяви учнів. *Радянська школа*, (10): 27–34.
- Хавіна, 2013 – Хавіна, І.В. (2013). Теоретичні аспекти інтегрованого навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*, 1(10): 81–85.
- Шрагіна, 2016 – Шрагіна, Л.І. (2016). Психологія вербальної уяви: функціонально-системний підхід. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 284 с.

References

- Goncharenko, 1997 – Goncharenko, S. (1997). Ukrainian Pedagogical Dictionary. Kyiv: Lybid. 366 p. [in Ukr.].
- Gurkovska, 2025 – Gurkovska, S.S. (2025). Methodological approaches to the formation of students' spatial thinking in the process of studying descriptive geometry. *Pedagogical Academy: scientific notes*, (2), [1192/1074]. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1192/1074> [in Ukr.].
- Zasekina, 2020 – Zasekina, T.M. (2020). Integration in school science education: theory and practice. Kyiv: Pedagogical Thought. 400 p. [in Ukr.].
- Ilyashenko, Antonyuk. 2020 – Ilyashenko, V.Ya., Antonyuk, O.P. (2020). Differential Geometry. Lutsk: Vezha-Druk. 172 p. [in Ukr.].
- Maksymenko, Solovienko, 2000 – Maksymenko, S. D., Solovienko, V. O. (2000). General Psychology: Textbook. Kyiv: IAMP. 256 p. [in Ukr.].
- Teslenko, 1954 – Teslenko, I.F. (1954). Formation of geometric ideas and development of spatial imagination of students. *Soviet School*, (10): 27–34. [in Ukr.].
- Khavina, 2013 – Khavina, I.V. (2013). Theoretical aspects of integrated learning. *Scientific Bulletin of the Melitopol State Pedagogical University*, 1(10): 81–85. [in Ukr.].
- Shragina, 2016 – Shragina, L. I. (2016). Psychology of verbal imagination: a functional-systemic approach. Kyiv: Publishing house "Kyiv-Mohyla Academy". 284 p. [in Ukr.].

KRAVCHUK Olga

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Statistics,
Lesia Ukrainka Volyn National University

**DIDACTIC CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SPATIAL IMAGINATION
IN THE PROCESS OF GEOMETRIC TRAINING OF FUTURE MATHEMATICS TEACHERS**

Summary. The article examines the features of the formation of spatial imagination in students in the context of modern training of future mathematics teachers. Its key importance in the process of studying geometric disciplines is substantiated. It is determined that spatial imagination is an important cognitive ability that ensures successful operation with imaginary geometric images.

The purpose of the work is to theoretically substantiate and develop a methodological mechanism for the formation of spatial imagination of future mathematics teachers during the teaching of geometry in higher education institutions.

The methodological basis of the study is: an analysis of scientific and pedagogical sources regarding the features of the development of students' spatial thinking; the method of analytical transformations applied for studying methods of specifying spatial lines within higher mathematics; the generalization method to derive a universal definition of a line; the comparison method to identify differences between continuous and discrete languages in geometry.

Research results. The main problem of teaching geometric disciplines in higher education institutions is the dominance of the abstract-deductive approach, which causes a loss of connection with the primary clarity of

geometric images. An effective way to overcome this problem is to implement the principle of complementarity. In this context, the intra-subject integration of continuous and discrete languages is considered as a key condition for the development of spatial imagination of future mathematics teachers.

Originality. A mechanism for forming students' ability to operate with spatial images during the study of differential geometry has been developed. The development of spatial imagination is considered as a teacher-controlled transition between complementary codes of information perception. Based on topological notions of homeomorphism (as a deformation without breaks and gluings), synthetic definitions of a curve are generalized.

Conclusions and prospects for further research. Prospects for further research in solving the following didactic problems are outlined: cognitive transition, methodological formalism, underestimation of pragmatics and spatial adaptation when teaching geometric disciplines.

Keywords: spatial imagination; didactic conditions; future mathematics teacher; differential geometry.

Одержано редакцією 04.03.2026
Прийнято до публікації 18.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-59-66>

 <https://orcid.org/0000-0002-3070-7440>

НЕСТЕРЕНКО Алла

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри статистики та прикладної математики,
Черкаський державний технологічний університет

 allanesterenko7@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6445-2223>

ТУРКА Тетяна

кандидатка фізико-математичних наук, доцентка,
доцентка кафедри методики навчання математики, фізики та інформатики,
Донбаський державний педагогічний університет

 tvturka@gmail.com

УДК 378.016:512:514:519.2(045)

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ПРИ НАВЧАННІ ЗДОБУВАЧІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АЛГЕБРИ ТА ГЕОМЕТРІЇ**

У статті розглянуто особливості реалізації компетентнісного підходу у навчанні здобувачів технічних спеціальностей, зокрема фахівців спеціальності «Статистика», під час опанування освітньої компоненти «Алгебра та геометрія».

Актуальність дослідження зумовлено необхідністю модернізації вищої освіти відповідно до сучасних вимог ринку праці, що потребує підготовки висококваліфікованих інженерів, здатних інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

Проаналізовано дослідження видатних зарубіжних і вітчизняних науковців, методистів та психологів, роботи яких стали основою для розвитку теорії та практики компетентнісного підходу в освіті, включаючи навчання здобувачів технічних ЗВО. Вони підкреслюють важливість інтеграції теоретичних знань з практичними навичками, що є ключовим аспектом у підготовці фахівців у технічних галузях.

Обґрунтовано доцільність застосування компетентнісного підходу як методології, спрямованої на розвиток аналітичних здібностей, критичного мислення та здатності до самостійного розв'язання складних професійних завдань.

Розкрито фундаментальну роль освітньої компоненти «Алгебра та геометрія» як бази для розуміння складних статистичних концепцій, візуалізації даних та застосування математичних моделей у дослідженнях.

Розроблено та обґрунтовано системи прикладних завдань та проектних форм роботи, які забезпечують перехід від абстрактних математичних понять до їх професійної інтерпретації. Зокрема, запропоновано методіку, де матриці розглядаються як форми подання базатови-мірних статистичних даних; вектори та евклідова відстань використовуються для аналізу подібності об'єктів та кластеризації; геометричні моделі (кути між векторами) інтерпретуються як

коефіцієнти кореляції; аналітична геометрія стає основою для побудови лінійних регресійних моделей.

Окрему увагу приділено інтеграції сучасних інформаційних технологій (Excel, R, Python, MATLAB, GeoGebra), що дозволяє здобувачам ефективно моделювати складні системи та візуалізувати результати. Впровадження такого інтегрованого підходу сприяє формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних до безперервного навчання та успішної науково-дослідної діяльності.

Обґрунтовано доцільність реалізації компетентнісного підходу в навчанні освітньої компоненти «Алгебра та геометрія» для здобувачів спеціальності «Статистика» шляхом інтеграції алгебраїчних і геометричних методів зі змістом професійно орієнтованих статистичних дисциплін.

Запропоновано впроваджувати у навчальний процес проектні форми роботи, зокрема мініпроекти з візуалізації реальних даних, що дозволяє здобувачам самостійно проходити шлях від абстрактної моделі до практичної інтерпретації результатів.

Рекомендовано диверсифікувати методи оцінювання, надаючи пріоритет практичним кейсам та дослідницьким завданням.

Узагальнено, що особливості та методика реалізації компетентнісного підходу під час викладання освітньої компоненти «Алгебра та геометрія», визначаються шляхом розробленої системи прикладних завдань, проектних форм роботи та інтеграції сучасних інформаційних технологій для формування професійних компетенцій майбутніх фахівців.

Ключові слова: компетентнісний підхід; алгебра та геометрія; технічні спеціальності; практичні навички; критичне мислення; ключові компетенції; прикладна спрямованість; розвиток самостійності; сучасні технології; статистична інтерпретація.

Постановка проблеми. На етапі сучасного розвитку суспільства відбувається процес модернізації вищої освіти, що спричинено змінами в економічному і соціальному житті українського народу, підвищенням вимог ринку праці, зростанням трудової мобільності, підготовкою фахівців, здатних працювати у сучасних умовах. Саме тому перед вищою школою постає завдання формування такого висококваліфікованого фахівця, який у майбутньому буде виконувати професійні обов'язки на рівні, належному до вимог сучасності (Нестеренко, 2023).

На сьогодні математичний апарат і математичні методи, які лежать у його основі, все активніше проникають в усі сфери діяльності людини: дослідницьку, організаторсько-виробничу, психолого-педагогічну та інші. Забезпечення конкурентоспроможності майбутніх інженерів тісно пов'язано з підвищенням якості їх математичної підго-

товки, яка є невід'ємною складовою до набуття фахової освіти, що значною мірою обумовлюється рівнем опанування математичними дисциплінами.

Для успішного навчання здобувачів технічних спеціальностей стає необхідним переосмислення мети і результатів вивчення математичних дисциплін, оптимізація засобів і технологій організації навчального процесу, модернізація змісту математичної освіти. У зв'язку з цим особлива увага приділяється компетентнісному підходу, спрямованому на розвиток математичної компетентності майбутніх фахівців (Нестеренко, 2025).

Актуальність проблеми. Впровадження компетентнісного підходу в навчання здобувачів технічних спеціальностей, зокрема з освітньої компоненти «Алгебра та геометрія», є надзвичайно важливою в умовах сучасної освіти. Цю актуальність підкреслюють наступні ключові аспекти.

1. Вимоги ринку праці. Сучасний ринок праці потребує фахівців, які не лише мають теоретичні знання, але й здатні їх застосовувати на практиці. Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні практичних навичок, критичного мислення та здатності до самостійного вирішення проблем, що є важливими для успішної кар'єри в технічних та статистичних сферах.

2. Інтеграція знань. Сучасні технології та методи аналізу даних вимагають інтеграції знань з різних дисциплін. Компетентнісний підхід сприяє розвитку міждисциплінарного мислення, що дозволяє здобувачам поєднувати знання з алгебри, геометрії, статистики та інших галузей для вирішення комплексних задач.

3. Підвищення якості освіти. Впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес сприяє підвищенню якості освіти. Здобувачі стають більш активними учасниками навчання, що підвищує їхню мотивацію та зацікавленість у предметі. Це, в свою чергу, веде до кращого засвоєння матеріалу та розвитку аналітичних здібностей.

4. Адаптація до змін. Сучасний світ швидко змінюється, і здобувачі повинні бути готовими адаптуватися до нових умов. Компетентнісний підхід навчає здобувачів гнучкості, здатності до навчання протягом життя та самостійного пошуку інформації, що є критично важливим у швидко змінюваному середовищі.

5. Розвиток критичного мислення. Компетентнісний підхід акцентує увагу на розвитку критичного мислення, що дозволяє здобувачам аналізувати інформацію, оцінювати різні рішення та приймати обґрунтовані рішення. Це особливо важливо в

статистиці, де правильний аналіз даних може мати значний вплив на результати досліджень.

6. Підготовка до наукової діяльності. Для здобувачів, які планують продовжити навчання в аспірантурі або займатися науковою діяльністю, компетентнісний підхід є важливим етапом у формуванні навичок дослідницької роботи, аналізу та інтерпретації даних.

Таким чином, актуальність проблеми впровадження компетентнісного підходу у навчання здобувачів технічних спеціальностей, зокрема з освітньої компоненти «Алгебра та геометрія», зумовлена вищезазначеними ключовими аспектами, робить компетентнісний підхід важливим елементом сучасної освітньої системи.

Аналіз досліджень. В Україні питання компетентнісного підходу в освіті, зокрема в контексті навчання здобувачів технічних вузів, досліджували методисти та науковці, серед яких є Г.П. Бахтіна – доводить, що впровадження компетентнісного підходу у викладанні вищої математики в технічному університеті (зокрема в НТУУ «КПІ імені Ігоря Сікорського») є ефективним інструментом для підготовки сучасних фахівців, підсумовує, що математика в технічному виші перестає бути відірваною від практики дисципліною і стає універсальною мовою та фундаментом для формування професійної культури майбутнього інженера (Бахтіна, 2016); О.А. Поплавська вважає, що впровадження компетентнісного підходу дозволяє підвищити конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Замість механічного вивчення концепцій, здобувачі отримують можливість «відчувати» їх через практичне застосування, що сприяє міцності знань та розвитку творчого підходу до професійних завдань (Поплавська, 2013) та інші.

Проблему компетентнісного підходу в навчанні математики (зокрема алгебри та геометрії) розглядали такі українські дослідники: І.Я. Сафонова – аналізувала компетентнісний підхід у навчанні математики старшокласників, визначала структуру та зміст математичних компетентностей (Сафонова, 2014); О. І. Глобін – розглядав компетентнісний підхід у контексті стандартів шкільної математичної освіти (Глобін, 2014); Н.А. Тарасенкова та М. І. Бурда – досліджували компетентнісний підхід у навчанні математики (зокрема уроків у 5–11 класах) (Тарасенкова, 2016; Бурда, 2014); В.В. Ачкан – досліджував компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін

(Ачкан, 2015); О.М. Кравчук – розглядала компетентнісний підхід при підготовці майбутніх учителів математики на прикладі курсу «Аналітична геометрія» у вищій школі (Кравчук, 2025).

Українські науковці, такі як М.С. Головань, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, І.В. Родигіна, З.І. Слєпкань та ін. присвятили свої праці психолого-педагогічному супроводу навчання, у тому числі математичного.

В результаті зазначеної проблеми і проведеного аналізу досліджень, постає питання компетентнісного підходу у навчанні здобувачів технічних вишів, зокрема з освітньої компоненти «Алгебра та геометрія».

Мета статті полягає у розкритті питання формування компетентнісного підходу у навчанні здобувачів технічного вузу, зокрема зі спеціальності «Статистика», з освітньої компоненти «Алгебра та геометрія» і обґрунтувати доцільність його застосування.

Теоретичний аспект дослідження. Компетентнісний підхід в освіті – це методологія, що акцентує увагу на формуванні у здобувачів не лише знань, а й умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності в професійній сфері. Основною метою цього підходу є підготовка фахівців, здатних адаптуватися до змінюваних умов, вирішувати складні задачі та приймати обґрунтовані рішення.

Важливим аспектом компетентнісного підходу є інтеграція інформаційних технологій у навчальний процес. Використання програмного забезпечення для статистичного аналізу (наприклад, Excel, R, Python) дозволяє здобувачам візуалізувати дані, проводити аналіз та моделювати різні сценарії.

До основних компонент компетентнісного підходу відносяться:

1) формування ключових компетенцій – здобувачі повинні розвивати критичне мислення, комунікаційні навички, здатність до самостійного навчання та роботи в команді;

2) практична спрямованість навчання – заняття повинні включати практичні завдання, що відображають реальні проблеми, наприклад, розв'язання задач, пов'язаних з проектуванням, моделюванням та оптимізацією, допоможе здобувачам зрозуміти, як математичні концепції застосовуються в їхній професії;

3) інтеграція міждисциплінарних знань – важливо поєднувати знання з різних дисциплін, що дозволяє здобувачам бачити зв'язки між ними та застосовувати їх у комплексних проектах;

4) використання сучасних технологій – інтеграція інформаційних технологій у навчальний процес, наприклад, використання математичних програм (MATLAB, GeoGebra), може значно підвищити ефективність навчання. Це дозволяє здобувачам візуалізувати математичні концепції та моделювати складні системи;

5) оцінювання компетенцій – оцінювання знань і навичок здобувачів має бути різноманітним і включати не лише традиційні іспити, а й проекти, презентації, групові роботи та практичні завдання. Це дозволить більш точно оцінити рівень сформованості компетенцій;

6) розвиток самостійності – здобувачі повинні мати можливість самостійно досліджувати теми, що їх цікавлять, і знаходити рішення для складних задач. Це може бути реалізовано через дослідницькі проекти або курсові роботи.

Компетентнісний підхід передбачає формування у здобувачів таких ключових компетенцій, як: критичне мислення – уміння аналізувати інформацію, оцінювати різні рішення та приймати обґрунтовані рішення; проблемне навчання – здатність вирішувати реальні задачі, що виникають у професійній діяльності.

«Алгебра та геометрія» є фундаментальною дисципліною особливо для здобувачів спеціальності «Статистика», яка забезпечує базу для розуміння більш складних концепцій у статистиці. Ця освітня компонента допомагає здобувачам: 1) розвивати аналітичні здібності – алгебра дозволяє здобувачам оперувати з формулами, рівняннями та функціями, що є необхідним для аналізу статистичних даних; 2) візуалізувати дані – геометрія допомагає здобувачам зрозуміти просторові відношення та візуалізувати статистичні дані через графіки та діаграми; 3) застосовувати математичні моделі – здобувачі вчаться створювати математичні моделі, що є важливим для проведення статистичних досліджень.

Зокрема, для спеціальності «Статистика» освітня компонента «Алгебра та геометрія» має прикладний, інструментальний характер, тому компетентнісний підхід доцільно реалізовувати через задачі, максимально наближені до реальної професійної діяльності статиста: аналіз даних, моделювання, візуалізація, інтерпретація результатів. Наприклад:

– *Аналіз даних та кореляція*: здобувачі отримують дані щодо продажі продуктів у залежності від температури повітря. Вони повинні обчислити кореляцію, побудувати графік розсіювання та зробити висновки на основі отриманих результатів.

– *Оптимізація*: здобувачі формують систему нерівностей для виробництва двох видів продукції, аналізують обмеження ресурсів і знаходять максимальний прибуток.

– *Геометричні моделі*: задачі на обчислення площі та об'єму геометричних фігур, що дозволяють здобувачам застосовувати формули на практиці.

– *Статистичні показники*: здобувачі аналізують дані про відвідуваність кафе, обчислюють середнє значення, медіану та стандартне відхилення, роблять висновки про поведінку клієнтів.

Розглянемо деякі прикладні завдання, які ілюструють компетентнісний підхід у навчанні здобувачів спеціальності «Статистика» з освітньої компоненти «Алгебра та геометрія».

Алгебра (лінійна алгебра): матриці та системи лінійних рівнянь

Компетентність: уміння працювати з багатовимірними даними.

Завдання: здобувачам пропонується набір статистичних даних (наприклад, показники доходів, витрат і заощаджень населення в кількох регіонах). Дані подаються у вигляді матриці. Потрібно: записати дані у матричній формі; знайти середні значення за допомогою матричних операцій; виконати нормалізацію даних; інтерпретувати результат з позицій статистики.

Тут формується: математична компетентність, інформаційно-цифрова та професійна статистична.

Як приклад, розглянемо наступну задачу.

Задача. Наведено статистичні дані щодо соціально-економічних показників населення у чотирьох регіонах (тис. грн на особу):

x_1 – середній дохід;
 x_2 – середні витрати;
 x_3 – середні заощадження.

Дані подано у вигляді таблиці:

Регіон	Дохід	Витрати	Заощадження
R_1	25	20	5
R_2	30	24	6
R_3	28	23	5
R_4	35	27	8

Вважати, що кожен регіон є окремим статистичним спостереженням, а кожен показник – змінною.

Потрібно:

- 1) записати статистичні дані у вигляді матриці спостережень X ;
- 2) визначити розмірність матриці;
- 3) обчислити середній вектор показників;
- 4) виконати центрування даних (одержати центровану матрицю);
- 5) провести стандартизацію даних (нормалізацію);

б) інтерпретувати отримані результати з позицій економічної статистики.
Записуємо дані у матричній формі.
Дані подаємо як матрицю спостережень:

$$\begin{pmatrix} 25 & 20 & 5 \\ 30 & 24 & 6 \\ 28 & 23 & 5 \\ 35 & 27 & 8 \end{pmatrix}.$$

Розмірність: $X \in \mathbb{R}^{4 \times 3}$, де: рядки – регіони, стовпці – економічні показники.

За допомогою табличного процесора Excel:

Ввести дані у діапазон B2:D5:

	A	B	C	D
1	Матриця X:			
2		25	20	5
3		30	24	6
4		28	23	5
5		35	27	8

Обчислюємо середній вектор:

Середній вектор: $\bar{x} = \frac{1}{n} X^T$.

Середній дохід: $\bar{x}_1 = \frac{25+30+28+35}{4} = 29.5$.

Середні витрати: $\bar{x}_2 = 23.5$.

Середні заощадження: $\bar{x}_3 = 6$.

Отже, $\bar{x} = \begin{pmatrix} 29.5 \\ 23.5 \\ 6 \end{pmatrix}$.

В Excel:

У комірку B7 вставляємо формулу «=AVERAGE(B2:B5)».

Аналогічно для C7 і D7. Отримуємо результат:

Матриця X:			
	25	20	5
	30	24	6
	28	23	5
	35	27	8
Середній вектор:			
	29.5	23.5	6

Центрування даних:

Центрована матриця: $X_c = X - 1\bar{x}^T$.

Тобто від кожного елемента віднімаємо відповідне середнє.

Для першого рядка: $(25 - 29.5, 20 - 23.5, 5 - 6) = (-4.5, -3.5, -1)$.

Отримаємо: $X_c = \begin{pmatrix} -4.5 & -3.5 & -1 \\ 0.5 & 0.5 & 0 \\ -1.5 & -0.5 & -1 \\ 5.5 & 3.5 & 2 \end{pmatrix}$.

Властивість: Сума кожного стовпця дорівнює 0.

В Excel:

У комірку B10 вставляємо формулу «=B2-\$B\$7». Протягуємо формулу на весь блок B10:D13 і отримуємо результат:

Центрована матриця:

	-4,5	-3,5	-1
	0,5	0,5	0
	-1,5	-0,5	-1
	5,5	3,5	2

4. Обчислення стандартного відхилення

Стандартне відхилення:

$$\sigma_j = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum (x_{ij} - \bar{x}_j)^2}.$$

Наприклад для доходу: $\sigma_1 \approx 4.20$.

В Excel:

У B15 вставляємо формулу «=STDEV.S(B2:B5)». Аналогічно для інших показників. Результат:

Стандартне відхилення:			
	4,20	2,89	1,41

5. Нормалізація (Z-перетворення):

$$Z_{ij} = \frac{x_{ij} - \bar{x}_j}{\sigma_j}$$

Для першого елемента:

$$Z_{11} = \frac{25-29.5}{4.2} \approx -1.07.$$

В Excel:

У B17: «=(B2-\$B\$7)/\$B\$15».

Протягнути формулу. Результат:

Z-перетворення			
	-1,07	-2,26	-5,83

6. Статистична інтерпретація

1. Середній вектор описує типовий регіон.

2. Центровані дані:

Показують відхилення від середнього:

R_4 – позитивні значення → економічно сильний регіон;

R_1 – негативні → нижче середнього.

3. Нормалізовані дані:

– значення > 0 → вище середнього;

– значення < 0 → нижче середнього.

Дані приведені до однакового масштабу.

Це підготовчий етап до:

– PCA;

– кластеризації;

– регресійного аналізу.

Формування компетентності

Після виконання роботи здобувачі набувають наступних навичок і вмінь: розуміють матрицю як модель багатовимірних даних, застосовують матричне множення, виконують центрування як лінійне перетворення, виконують стандартизацію, інтерпретують економічний зміст результатів.

Вектори та багатовимірний простір

Компетентність: розуміння багатовимірних ознак.

Завдання: Кожен об'єкт вибірки подається як вектор: здобувачі порівнюють два об'єкти за допомогою евклідової відстані; визначають «найближчі» об'єкти (ідея кластерного аналізу); роблять висновок про подібність спостережень.

Це безпосередній зв'язок з методами багатовимірної статистики.

*Власні значення
і власні вектори*

Компетентність: підготовка до методу головних компонент (РСА).

Завдання: На основі коваріаційної матриці статистичних даних знайти власні значення та власні вектори; пояснити, яке власне значення відповідає найбільшій дисперсії; інтерпретувати результат як зменшення розмірності даних.

Це класичний приклад компетентнісного підходу: математичний апарат одразу пов'язується з реальною статистичною процедурою.

Геометрія: геометрична інтерпретація кореляції.

Компетентність: візуалізація та інтерпретація статистичних залежностей.

Завдання: Показати, що коефіцієнт кореляції між двома змінними – це косинус кута між відповідними векторами спостережень: здобувачі будують вектори у просторі, знаходять кут між ними, роблять висновки про силу зв'язку між змінними.

Тут геометрія стає мовою пояснення статистичних понять.

*Аналітична геометрія:
лінійна регресія.*

Компетентність: побудова та інтерпретація регресійних моделей.

Завдання: На площині за експериментальними точками побудувати лінію найменших квадратів; пояснити, що ця пряма є геометричним образом статистичної моделі; проаналізувати похибки як відстані від точок до прямої.

Формується: уміння будувати модель, уміння інтерпретувати параметри моделі.

*Просторова геометрія
і багатовимірні дані.*

Компетентність: робота з багатовимірною візуалізацією.

Завдання: Для трьох ознак (наприклад, дохід – витрати – заощадження): кожне спостереження подати як точку в тривимірному просторі; знайти «хмару точок»; описати її форму (витягнутість, напрямок, щільність).

Це підготовка до факторного та кластерного аналізу.

Проектне завдання (інтегрований приклад):

Мініпроект «Геометрична та алгебраїчна інтерпретація статистичних даних»: здобувачі беруть реальний статистичний датасет, записують його у вигляді матриці, будують векторну модель даних, обчислюють

кореляції як кути між векторами, пояснюють результати мовою статистики.

Тут формується комплекс компетентностей: математична, аналітична, цифрова, професійно-статистична, комунікативна (під час захисту проекту).

Результати дослідження. У статті обґрунтовано доцільність реалізації компетентнісного підходу в навчанні освітньої компоненти «Алгебра та геометрія» для здобувачів спеціальності «Статистика» шляхом інтеграції алгебраїчних і геометричних методів зі змістом професійно орієнтованих статистичних дисциплін.

Наукова новизна полягає в розробці системи прикладних завдань та проектних форм роботи, які забезпечують безпосередній перехід від абстрактних математичних понять до їх статистичної інтерпретації та практичного застосування.

Компетентнісний підхід у навчанні з освітньої компоненти «Алгебра та геометрія» розглянуто крізь призму професійної підготовки саме здобувачів спеціальності «Статистика», запропоновано систему прикладних завдань, у яких алгебраїчні та геометричні поняття безпосередньо інтерпретуються як статистичні інструменти (матриця як форма подання даних, вектор як спостереження, кут між векторами як кореляція, пряма як модель регресії); обґрунтовано доцільність використання геометричних моделей для формування глибокого розуміння багатовимірної статистики та методів зменшення розмірності даних; розроблено інтегрований підхід до поєднання алгебри, геометрії та статистики в межах однієї освітньої компоненти, що підвищує міждисциплінарну узгодженість підготовки фахівців.

Висновки. Отже, в умовах модернізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, здобувачі технічних спеціальностей, зокрема спеціальності «Статистика», виступають об'єктом дослідження в процесі їх навчання.

Основна ідея компетентнісного підходу полягає не лише в накопиченні знань, а насамперед у формуванні особистісних якостей і здатності самостійно знаходити, відбирати та застосовувати необхідну інформацію. Важливо вміти використовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях і сферах діяльності.

Тому компетентнісний підхід у математичній підготовці студента спрямований не лише на отримання навчальної інформації та засвоєння знань здобувачами, але й на способи цього засвоєння, на способи мислення та діяльності, на розвиток пізнавальних сил та творчого потенціалу здобувачів, тим самим виникає необхідність активності самих здобувачів у навчально-пізнавальній діяльності.

Компетентнісний підхід до навчання здобувачів технічних вузів, зокрема зі

спеціальності «Статистика» з освітньої компоненти «Алгебра та геометрія» є важливим елементом підготовки майбутніх фахівців.

Формування практичних навичок, критичного мислення та здатності до самостійного навчання допомагає здобувачам стати конкурентоспроможними на ринку праці. Інтеграція теоретичних знань з практичними завданнями та використання сучасних технологій створює умови для успішного освоєння матеріалу та розвитку ключових компетенцій, необхідних для професійної діяльності.

Список бібліографічних посилань

- Ачкан, 2015 – Ачкан, В.В. (2015). Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (6): 23–31.
- Бахтіна, 2016 – Бахтіна, Г.П. (2016). Компетентнісний підхід у викладанні вищої математики в технічному університеті. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. [Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка], 10(1): 8–15.
- Бурда, 2014 – Бурда, М.І. (2014). Компетентнісна орієнтація змісту шкільних підручників з математики. *Проблеми сучасного підручника*, 14: 78–85.
- Глобін, 2014 – Глобін, О.І. (2014). Концепція реалізації компетентнісного підходу у навчанні математики в основній школі. *Математика в рідній школі*, (12): 2–10.
- Кравчук, 2025 – Кравчук, О.М. (2025). Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів математики на прикладі освітнього компонента «Аналітична геометрія». *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 3: 74–80. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-74-80>
- Нестеренко, 2023 – Нестеренко, А.М. (2023). Організація самопідготовки студентів у процесі вивчення вищої математики. *Актуальні питання природничо-математичної освіти (АПМО-2023)*, 1(21): 61–70. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8026735>
- Нестеренко, 2025 – Нестеренко, А.М. (2025). До питання формування математичної компетентності студентів технічних ЗВО. *Проблеми математичної освіти» (ПМО – 2025): Матеріали міжнародної науково-методичної конференції*, м. Черкаси, 10-11 квітня 2025 р. С. 72–73.
- Овчарук, 2004 – Овчарук, О.В. (Ред.). (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. *Бібліотека з освітньої політики*. Київ: К.І.С. 112 с.
- Поплавська, 2013 – Поплавська, О.А. (2013). Компетентнісний підхід у навчанні математики. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, (29): 164–167.
- Сафонова, 2014 – Сафонова, І.Я. (2014). Компетентнісний підхід до навчання математики старшокласників. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, (21): 53–57 URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/34>.

- Слепкань, 2005 – Слепкань, З. І. (2005). Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник. Київ: Вища школа. 239 с.
- Тарасенкова, 2016 – Тарасенкова, Н.А. (2016). Компетентнісний підхід у навчанні математики: теоретичний аспект. *Математика в рідній школі*, 11(179): 26–30.

References

- Achkan, V.V. (2015). Competency-based approach in the professional training of future teachers of physical and mathematical disciplines. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, (6): 23–31 [in Ukr.].
- Bakhtina, G.P. (2016). Competency-based approach in teaching higher mathematics at a technical university. *Scientific notes. Series: Problems of methodology of physical, mathematical and technological education* [Kropyvnytskyi], 10(1): 8–15. [in Ukr.].
- Burda, M.I. (2014). Competency-based orientation of the content of school textbooks in mathematics. In O.M. Topuzov (Ed.), *Problems of a Modern Textbook*, (14): 78–85. Kyiv: Pedahohichna Dumka [in Ukr.].
- Globin, O.I. (2014). The concept of implementing a competency-based approach in teaching mathematics in primary school. *Mathematics in the Native School*, (12): 2–10 [in Ukr.].
- Kravchuk, O.M. (2025). Competency-based approach in the professional training of future mathematics teachers on the example of the educational component «Analytical Geometry». *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 3: 74–80. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-3-74-80> [in Ukr.].
- Nesterenko, A.M. (2023). Organization of students' self-preparation in the process of studying higher mathematics. *Current Issues of Natural and Mathematical Education (APMO-2023)*, 1(21): 61–70. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8026735> [in Ukr.].
- Nesterenko, A.M. (2025). On the issue of forming mathematical competence of students of technical higher education institutions. *Problems of Mathematical Education» (PMO – 2025): Materials of the International Scientific and Methodological Conference*. Cherkasy, April 10-11, 2025. (Pp. 72–73) [in Ukr.].
- Ovcharuk, O.V. (Ed.). (2004). *Competency-based approach in modern education: World experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv: K.I.S. 112 p. [in Ukr.].
- Poplavska, O.A. (2013). Competency-based approach in teaching mathematics. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Pedagogy. Social Work*, (29): 164–167 [in Ukr.].
- Safonova, I.Ya. (2014). Competency-based approach to teaching mathematics to high school students. *Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy*, (21): 53–57 [in Ukr.].
- Slepkan, Z.I. (2005). *Scientific foundations of the pedagogical process in higher education: Study guide*. Kyiv: Vyscha Shkola. 239 p. [in Ukr.].
- Tarasenkova, N.A. (2016). Competency-based approach in teaching mathematics: theoretical aspect. *Mathematics in the Native School*, 11(179): 26–30 [in Ukr.].

NESTERENKO Alla

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Statistics and Applied Mathematics,
Cherkasy state technological university

TURKA Tetiana

Ph.D in Physic and Mathematic,
Associate Professor of the Department of Teaching Methods of Mathematics, Physics and Informatics,
Donbas State Teachers' Training University

COMPETENCY-BASED APPROACH TO TEACHING STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN ALGEBRA AND GEOMETRY

Summary. Problem. The current stage of development of higher technical education in Ukraine is characterized by intensive modernization, caused by dynamic changes in the labor market and increasing requirements for the quality of training of specialists. This is especially relevant for future specialists in the field of statistics and data analysis, where mathematical training is the foundation of

professional activity. There is an urgent need to bridge the gap between the abstract nature of fundamental mathematical disciplines and their practical application in real engineering and statistical problems. The competency-based approach is considered as a key methodology that allows shifting the emphasis from the simple accumulation of knowledge to the formation of the ability to act effectively

in professional situations, to develop critical thinking and adaptability.

The purpose of the study is to theoretically substantiate and reveal practical aspects of implementing a competency-based approach in the learning process of applicants for technical specialties (in particular, the specialty "Statistics") during the mastery of the educational component "Algebra and Geometry", as well as to demonstrate the effectiveness of integrating mathematical methods with professionally oriented tasks.

Research methods. To solve the tasks set, a set of methods was used: theoretical analysis, systematization and generalization of scientific and methodological literature to determine the structure of mathematical competencies; empirical methods, including pedagogical observation of the educational process, analysis of the products of applicants' activities and conducting an interview to assess the level of motivation and assimilation of the material.

Main results of the study. The article details the content of the competency-based approach through the development of a system of applied tasks, where objects of linear algebra and analytic geometry act as tools for statistical analysis. A methodology is proposed in which matrices are studied as forms of representation of multidimensional data, and operations on them are studied as methods of normalization and sample processing. It is established that the use of vector models and Euclidean distance allows applicants to understand the concepts of clustering and proximity of objects more deeply. The feasibility of the geometric interpretation of statistical indicators is proven, where the correlation coefficient is considered as the cosine of the angle between the observation vectors. Special attention is paid to preparing for the principal component analysis (PCA) method through the study of eigenvalues and vectors. The need to use software tools (Excel, R, Python,

MATLAB, GeoGebra) for the visualization of complex models is justified.

The scientific novelty lies in the development of an integrated learning model that combines fundamental mathematical training with contextual learning. For the first time, a system of professional and applied tasks for the course "Algebra and Geometry" has been proposed, in which mathematical concepts are directly transformed into statistical categories (a straight line as a regression model, eigenvectors as directions of maximum dispersion, etc.). Interdisciplinary interaction has been substantiated, which ensures the continuity of the formation of professional competencies.

Author's conclusions and specific suggestions. The implementation of a competency-based approach contributes to increasing the competitiveness of future specialists by forming in them not only knowledge, but also ways of thinking. It is proposed to introduce project forms of work into the educational process, in particular mini-projects on the visualization of real datasets, which allows applicants to independently go from an abstract model to a practical interpretation of the results. It is recommended to diversify assessment methods, giving priority to practical cases and research tasks

Keywords: competency-based approach; algebra and geometry; technical specialties; practical skills; critical thinking; key competencies; applied orientation; development of independence; modern technologies; statistical interpretation.

Одержано редакцією 26.02.2026
Прийнято до публікації 12.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-66-75>

 <https://orcid.org/0000-0002-5382-7007>

МЕЛЬНИЧУК Лілія

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри диференціальних рівнянь,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

 l.melnuchuk@chnu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0003-2521-2432>

ЯШАН Богдан

доктор філософії з математики, асистент кафедри диференціальних рівнянь,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

 b.yashan@chnu.edu.ua

УДК 378:37.091.3:004(045)

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ПРОГРАМУВАННЮ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ У СЕРЕДОВИЩІ SCRATCH

У статті виділено причини, які обґрунтовують важливість вивчення майбутніми вчителями інформатики візуального середовища блочного програмування Scratch, це: нормативні вимоги інформатичної галузі знань щодо програмування в 2-6 класах; невисокий вхідний рівень знань студентів; необхідність вивчення логіки програмування у середовищах без обтяження синтаксисом та подальший перехід до текстових мов програмування; використання блочного програмування у позашкільній та STEAM-освіті; врахування досвіду викладання у закордонних закладах освіти.

Проаналізовано сучасні дослідження в галузі вивчення Scratch у вузах нашої країни та за рубежом. Вони свідчать про те, що це середовище програмування вивчається не лише учнями шкіл, але й студентами закладів вищих рівнів

освіти. Проте досліджень щодо методики такого навчання бракує, тому дане дослідження є актуальним і своєчасним.

Зазначено надзвичайно важливу роль Scratch у розвитку як творчого, так і алгоритмічного та критичного мислення здобувачів освіти, у формуванні сучасних когнітивних навичок: уваги, пам'яті, мислення і логіки, швидкості оброблення інформації, мовлення, комунікації, планування та самоорганізації.

З власного досвіду викладання запропоновано зміст теоретичного та практичного матеріалу для навчання програмуванню у Scratch, а також тематику проектів, які враховують всі аспекти майбутньої педагогічної діяльності студентів при навчанні теми «Алгоритми і програми» у курсі інформатики для 2-6 класів.

Розглянуто деякі методичні аспекти навчання програмуванню студентів у цьому середовищі стосовно організації навчання та оцінювання, методів та технологій викладання, формування вмінь майбутніх педагогів використовувати середовище на уроках інформатики, у позакласній та методичній роботі вчителя, здійснювати міжгалузеву інтеграцію в контексті STEM-освіти.

Рекомендовано використовувати розроблені підходи до навчання Scratch у закладах загальної, середньої, позашкільної, професійно-технічної чи вищої освіти, особливо при підготовці вчителів інформатики, технологій, початкової освіти.

Ключові слова: середовища блочного програмування; Scratch; методика навчання програмування; проектне навчання; STEM-освіта.

Постановка проблеми. Сучасна цифровізація освіти, Державні стандарти початкової і базової середньої освіти (Державні стандарти освіти) та впровадження Нової української школи (НУШ) (Концепція Нової української школи, 2016) висувають нові вимоги до фахової підготовки та компетентності вчителів інформатики. Тому ключовим завданням вузів є підготовка педагогів, які не лише добре володіють теоретичними і практичними знаннями, наприклад, з програмування, але й здатні донести алгоритмічні концепції дітям доступно та цікаво.

Потужним інструментом пропедевтики програмування нині є середовище Scratch, бо воно дозволяє візуалізувати складні логічні структури за допомогою блочного конструювання. Проте навчання майбутніх педагогів включає не лише вивчення інтерфейсу програми та кодування простих алгоритмів, а й специфічних методичних підходів, що поєднують ігрові технології, проектне навчання та розвиток критичного та алгоритмічного мислення. Студенти повинні навчитися створювати інтерактивні проекти в Scratch, організовувати гейміфіковане навчання, адаптувати технічні завдання під вікові можливості дітей.

Отже, майбутні вчителі інформатики повинні досконало знати це середовище блочного програмування, вправно володіти методами програмування у ньому і прийомами навчання дітей у Scratch. Тому студенти ЧНУ спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» на першому курсі вивчають обов'язкову дисципліну «Інтерпретована динамічна візуальна мова програмування» (ІДВМП), метою якої є формування у здобувачів вищої освіти системи теоретичних знань і практичних вмінь з основ програмування на мові Scratch з метою застосування цих знань при викладанні інформатики в початковій і середній школі.

У статті розглядаються ключові методичні аспекти у вивченні програмування у

Scratch майбутніми вчителями інформатики, що забезпечують перехід студента від ролі виконавця коду до ролі проєктувальника навчального середовища, а це є дуже важливим для реалізації вимог освітніх стандартів та програм з інформатики (Моделіні програми 5–9, 2026).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Огляд вітчизняних публікацій показує значний досвід впровадження середовища програмування Scratch у навчальний процес школярів. Зокрема, у сучасних підручниках з інформатики для 2-6 класів (Шкільні підручники, 2025) досить детально описані основні прийоми роботи в цьому середовищі, розглянуто приклади створення простих проєктів та запропоновано різноманітні завдання. Багато цікавих завдань з описом етапів створення конкретних проєктів у Скретчі опубліковано на освітніх платформах та у методичних публікаціях, наприклад (Алека, 2024; Корецька, Шлянчак, 2017).

Серед досліджень українських вчених відмітимо роботи, у яких розкриваються можливості Scratch у формуванні алгоритмічного і логічного мислення учнів (Великдан, 2025), у реалізації компетентнісного підходу до вивчення програмування та формування ключових, міжпредметних та предметних компетентностей в учнів (Дудка, Власій, Магомета, 2018), у формуванні інформатичних компетентей вчителя початкової школи (Яценко, 2017; Алека, 2024; Корецька, Шлянчак, 2017).

Огляд зарубіжних публікацій і програм показує, що не лише у школах, а й у коледжах та вищих навчальних закладах різних країн вивчають Scratch у початкових курсах програмування. Так, Scratch був представлений Девідом Маланом і Генрі Лейтнером (Malan, Leitner, 2007) на вступному курсі програмування в Гарварді. Автори скористалися перевагами цієї мови зосередити увагу студентів на логіці програмування. Сімпкінсом Н.К. (Simpkins, 2014) досліджено досвід студентів бакалаврату Великобританії щодо вивчення блокової мови програмування для перенесення навичок програмування, отриманих у візуальному середовищі, на типову основну текстову мову. У статті (Cárdenas-Cobo et al., 2021) досліджено покращення вмінь програмувати студентами коледжу Еквадору шляхом використання середовища Scratch. При проходженні у 2025 році стажування у Сучавському університеті Штефана чел Маре (Румунія), ми виявили, що курс «Прикладної інформатики» для студентів спеціальності «Мехатроніка та робототехніка», містить теми, пов'язані із вивченням Scratch (Програма курсу «Прикладна інформатика», 2025).

Причина вивчення Scratch у закордонних вузах полягає в тому, що програмування у блочних середовищах є найпростішим способом вивчення складних концепцій програмування (використання змінних, масивів, умов, циклів, підпрограм тощо) та переведення після цього блоків у рядки коду на мовах вищого рівня.

Питання викладання Scratch для майбутніх вчителів інформатики досліджене недостатньо, воно має свої особливості, пов'язані з майбутньою педагогічною діяльністю студентів. Тому тут треба не лише навчати програмуванню, а й наголошувати на прийомах роботи з учнями у зазначеному середовищі, виділяти загальні підходи і методи роботи із зображеннями, звуком, об'єктами, змінними, списками, вивчати різні прийоми створення анімації, навчати застосуванню Scratch для міжгалузевої інтеграції та для створення освітнього контенту, знайомитися з іншими блочними середовищами програмування.

Роботи авторів (Мельничук, Лучко, Перун, 2021; Мельничук, 2021; Мельничук, 2023) та дане дослідження присвячені тематичі навчання майбутніх вчителів інформатики використанню середовища Scratch в освіті, вони описують кількарічний власний досвід викладання дисципліни «Інтерпретована динамічна мова програмування» та «Середовища блочного програмування» для студентів спеціальностей «Середня освіта (Інформатика)» та «Середня освіта (Математика)» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Мета статті – обґрунтування необхідності вивчення студентами спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» середовища блочного програмування Scratch; розуміння важливості цього середовища для розвитку алгоритмічного, критичного мислення та творчості; визначення змісту теоретичних і практичних завдань курсу; розгляд основних методичних аспектів навчання студентів програмуванню у цьому середовищі та використання його у своїй професійній діяльності вчителя.

Матеріали та методи дослідження. У процесі дослідження використано такі методи науково-педагогічного дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація методичних матеріалів та власних досліджень з проблеми використання середовища Scratch, педагогічне спостереження та опитування.

Основні результати дослідження. Насамперед обґрунтуємо необхідність вивчення

блокового програмування майбутніми вчителями інформатики, виділивши кілька ключових причин.

Першою причиною вивчення блокових середовищ студентами спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» є вимоги нормативних документів МОН України стосовно вмінь школярів у сфері алгоритмізації та програмування. Згідно з концепцією НУШ (Концепція Нової української школи, 2016), однією з десяти ключових компетентностей учнів є *інформатична компетентність*. Вона передбачає «впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні». Серед іншого, інформатична компетентність передбачає *знання основ програмування та розвиток алгоритмічного мислення*. Тому розділи, присвячені алгоритмізації та програмуванню, присутні в кожній рекомендованій МОН України навчальній програмі з інформатики у всіх класах (Модельні програми 5–9, 2026). На їх вивчення рекомендується виділяти подекуди більше 20–30 відсотків навчального часу.

У наступній таблиці 1 наведені назви розділів про алгоритмізацію та програмування, які рекомендовані у навчальних програмах 2–6 класів.

Враховуючи важливість вивчення програмування, автори навчальних програм та педагоги-практики рекомендують вивчення програмування у 2–6 класах здійснювати у середовищах блочного програмування. Найпоширенішим таким середовищем є Scratch, бо воно має динамічний, привабливий та простий графічний інтерфейс, дозволяє створювати анімацію, ігри, діалоги, симуляції, різноманітні дії та інтерактивні проєкти чи інші програми, які часто є результатом власної творчості учня, і ними можна поділитися з іншими у скретч-спільноті. Перевагами цього середовища також є платформна незалежність, алгоритмічна повнота, наочність створення і запису алгоритму, наявність інтерфейсів різними мовами, безплатність. Та і практично в усіх шкільних підручниках з інформатики для 2–6 класів (Шкільні підручники? 2025), рекомендованих МОН України, використовується середовище програмування Scratch.

Отже, згідно з вимогами нормативних документів МОН України, майбутні вчителі інформатики мають добре вміти працювати у блочних середовищах, зокрема, добре знати методи та принципи алгоритмізації і програмування у Scratch.

Таблиця 1

Розділи навчальних програм,
присвячені алгоритмізації та програмуванню

Клас	Назва розділу (керівник групи розробників програми)
2–4 класи	Лінійні алгоритми (Савченко О.Я.)
	Змістова лінія «Моя цифрова творчість» (Шиян Р.Б.)
5 клас	Алгоритми та програми (Завадський І.О.)
	Концепт 3. «Комп'ютер як напрямок науки». Алгоритми та програми (Морзе Н.М.)
	Алгоритми та програми. Анімації та узори (Пасічник О.В.)
	Алгоритми (Радченко С.С.)
	Змістова лінія «Алгоритмізація та програмування». Тема: Алгоритми та програми (Ривкінд Й.Я.)
	Змістова лінія «Цифрова творчість». Алгоритми і програми (Козак Л.З.)
6 клас	Алгоритми та програми (Завадський І.О.)
	Концепт 3. «Комп'ютер як напрямок науки». Алгоритми та програми (Морзе Н.М.)
	Алгоритми та програми. Ігрові проекти (Пасічник О.В.)
	Алгоритми та їх виконавці (Радченко С.С.)
	Змістова лінія «Алгоритмізація та програмування». Тема: Алгоритми та програми (Ривкінд Й.Я.)
	Змістова лінія «Цифрова творчість» Алгоритми і програми. (Козак Л.З.)

Другою причиною вивчення Scratch студентами є недостатнє вміння випускників шкіл програмувати у блочних середовищах та розв'язувати за допомогою моделювання у цих середовищах задачі математики, економіки, фізики та інших наук. Про це свідчать результати опитувань, проведених

серед більш ніж 70-ти студентів спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у 2021-2025 роках (див. таблицю 2).

Таблиця 2

Деякі результати опитування студентів

Рік закінчення школи студентами	2020	2021	2022	2023	2024	2025
З якого класу вивчали інформатику в школі	5 клас	5 клас	5 клас	2 клас	2 клас	2 клас
Вміння створювати неелементарні проекти у Scratch	2%	9%	12%	24%	29%	28%

Це опитування та практика викладання показує, що: 1) деяка частина студентів не вміє створювати навіть прості проекти у Scratch; 2) потрібно навчати прийомам і методам програмування складніших задач всіх студентів; 3) якщо у школі вивчали Scratch, то часто це була версія 1.4, тому треба ознайомити студентів із особливостями і новими можливостями поточної версії 3.0; 4) початковий рівень знань істотно залежить від року закінчення школи: від 2% у 2020 році до 29% у 2024 році.

Останній висновок пояснюється тим, що вивчення середовища Scratch впроваджено в школах з 2013 року, коли вивчення інформатики почалось не з п'ятого класу, а з другого. Проте учні, які тоді навчалися у

шостому та старших класах, це середовище практично не вивчали. Та і в деяких школах вивчення програмування у Scratch почалося дещо пізніше. Саме тому випускники школи до 2022 року включно у середовищі Scratch працювати практично не вміють. Та, як бачимо, знання молодших студентів також недостатні.

Третя причина – це необхідність поглибленого викладання концепцій блочного програмування та блочних середовищ програмування різного призначення у позакласній роботі з інформатики, зокрема, у контексті STEAM-освіти. Тому, безумовно, вчителі інформатики мають бути до цього готовими.

Четверта причина – це вивчення логіки програмування і алгоритмізації та

підготовка до переходу на кодування на текстових мовах програмування вищого рівня у старших класах.

П'ята причина – це використання позитивного досвіду зарубіжних країн стосовно навчання програмування у Scratch студентів шкіл, коледжів та вузів. Слід відзначити, що у зарубіжних країнах Scratch є популярним інструментом для введення дітей у світ програмування і комп'ютерної науки через гру та творчість. Його вивчають діти різного віку у школах США, Великої Британії, Канади, Китаю, Індії, Франції, Німеччини, Іспанії, Італії та інших країн.

Таким чином, виділені вище п'ять причин переконують у необхідності детального вивчення блочного програмування майбутніми вчителями інформатики.

Аналізуючи навчання програмуванню у середовищі Scratch при вивченні дисципліни «Інтерпретована динамічна мова програмування» у вузі, виділимо такі питання: 1) перелік тем для вивчення, 2) типи завдань для лабораторних робіт та проєктів, 3) роль Scratch у розвитку алгоритмічного та критичного мислення, когнітивних навичок, а також творчості і креативності, 4) методи викладання та оцінювання, 5) використання Scratch вчителями для міжпредметної інтеграції, підготовки методичних матеріалів, для ілюстрації можливостей ІІІ, для позакласної роботи з інформатики.

Серед тем для вивчення Scratch студентам спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» пропонуються такі:

- початкові поняття про середовище програмування Scratch: історія, переваги і недоліки, інтерфейс, основні інструменти, принципи кодування;
- графічний та звуковий редактори Scratch. Створення і редагування виконавців, образів, звуків, фонів;
- реалізація у Scratch алгоритмічних структур циклів та розгалужень;
- використання змінних, виразів та функцій. Робота зі списками у Scratch;
- методи керування спрайтом. Методи організації взаємодії виконавців;
- методи створення анімації;
- методи створення тестів, вікторин, загадок, ігор, презентацій тощо;
- розширення в Scratch, використання ІІІ;
- роль Scratch у міжпредметній інтеграції та STEM освіті. Використання Scratch на уроках інформатики в школі та у позашкільній освіті;
- Інші середовища блочного програмування.

У процесі вивчення дисципліни студент розгляне інтерфейс середовища, командні блоки мови програмування та принципи

програмування на мові Scratch; опанує вбудований графічний та звуковий редактори. Він навчиться використовувати: методи створення і редагування об'єктів; методи організації руху та взаємодії спрайтів; методи створення анімації; методи реалізації лінійних, циклічних алгоритмів та алгоритмів розгалуження; методи роботи із змінними та списками; прийоми створення ігор, тестів, презентацій. Студент ознайомиться із прикладами використання Scratch для створення методичних матеріалів вчителя, розгляне можливості його застосування у різних навчальних шкільних дисциплінах, зокрема, у STEM-освіті. Крім цього, пропонується аналіз навчальних програм з інформатики для 2-6 класів стосовно програмування та огляд інших середовищ блочного програмування, які можна використовувати для вивчення шкільної інформатики.

Всі зазначені знання і методи студенти використовують на практиці, виконуючи лабораторні роботи. Перші лабораторні роботи містять типові прості завдання, які зустрічаються у вправах для школярів 3-6 класів, а саме: створення спрайтів і їх образів, фонів, використання звуку, програмування руху виконавців, малювання геометричних фігур, реалізація алгоритмічних структур, використання змінних тощо.

Крім початкових завдань, які ілюструють різні можливості цього програмного середовища, студенти виконують такі комплексні проєкти:

- створення мультфільму за мотивами українських народних казок для удосконалення вміння застосовувати методи анімації та методи взаємодії між спрайтами;
- розв'язання математичних задач у Scratch (обчислення значень складних математичних виразів, побудова графіків функцій, алгоритми обробки масиву тощо) для удосконалення вмінь роботи із змінними, виразами, функціями, списками;
- моделювання процесів і явищ різної природи для реалізації STEM-освіти;
- створення презентації засобами Scratch для пояснення розв'язання математичної, економічної чи фізичної задачі з практичним змістом та з інтерактивними елементами;
- створення інтерактивної карти країни чи території для використання школярами на уроках історії чи географії;
- створення інтерактивних ігор типу лабіринтів, стрілялок, подолання перешкод, загадок, знаходження відмінностей на двох картинках та іншого розважального контенту;
- створення у Scratch презентації до уроку інформатики щодо пояснення тем,

пов'язаних із використанням середовища Scratch, з ілюстрацією роботи в ньому;

– створення засобами Scratch матеріалів для перевірки та оцінювання знань у вигляді тестів, вікторин і загадок із використанням кнопок відповідей, причому студенти самостійно складають питання тестів по темах дисципліни ІДВМП.

Отже, у результаті вивчення дисципліни студент стане впевненим користувачем Scratch, удосконалив вміння складати алгоритми та програмувати, набуде нових знань про методи та способи кодування, навчиться використовувати це середовище у розв'язанні практичних задач у різних науках, набуде вміння презентувати результати досліджень та навчати інших роботі у блочних середовищах.

Аналізуючи вивчення середовища блочного програмування Scratch, слід зазначити його надзвичайно важливу роль у розвитку насамперед алгоритмічного та критичного мислення як учнів, так і студентів.

Алгоритмічне мислення — це здатність розбивати складні завдання на послідовність кроків (алгоритм). У Scratch це реалізується, насамперед, через здійснення декомпозиції, тобто розбиття об'ємного завдання на менші керовані частини (наприклад, через використання власних блоків). Наступний напрямок розвитку алгоритмічного мислення – це використання базових конструкцій: циклів, умов та змінних. Важливе значення для розвитку алгоритмічного мислення учнів є розуміння причинно-наслідкових зв'язків, адже кожна дія спрайта є прямим результатом складеного коду.

Критичне мислення у Scratch розвивається через постійний аналіз та вдосконалення власної роботи у цьому середовищі. Так, при налагодженні програми учень має проаналізувати свій код, знайти помилку, запропонувати нове рішення та знову протестувати його. Тут важливо вчити учнів досягати мети різними способами, аналізуючи переваги і недоліки кожного, наприклад, вибираючи швидкість руху спрайта. При цьому вибір найбільш ефективного способу дозволяє розвивати критичне мислення шляхом оцінки та оптимізації рішення. Ще одним напрямом розвитку критичного мислення здобувачів є використання системного підходу при створенні складних проєктів, адже при цьому необхідне розуміння того, як взаємодіють різні об'єкти та їх властивості (колір, напрям, розмір тощо).

Вивчення середовища Scratch відіграє фундаментальну роль у формуванні сучасних *когнітивних навичок*, оскільки перетворює абстрактні концепції програмування на наочний ігровий процес. Це стосується розвитку уваги, пам'яті, мислення і логіки,

швидкості оброблення інформації, мовлення і комунікації, планування та самоорганізації.

Виключна роль Scratch полягає у розвитку *творчості* учнів. Дитина зосереджується на креативі, бо блочний інтерфейс знімає бар'єр страху перед помилками. Тут можна в повній мірі реалізувати власні ідеї: самому створити продукт та використовувати його (наприклад, ігри). Учень є не лише гравцем у кимось створеній грі, але стає дизайнером, сценаристом та режисером. Це розвиває здатність генерувати оригінальні ідеї та втілювати їх у життя.

Розвиток творчості у цьому середовищі відбувається через графічний дизайн, роботу зі звуком та анімацію. Графічний дизайн полягає у створенні власних спрайтів, образів, фонів у вбудованому графічному редакторі. Робота зі звуком у звуковому редакторі передбачає не лише використання готових звукових уривків та запис власних, а і написання власної музики по нотах та створення власних треків за допомогою розширення Музика. Особливе значення для розвитку творчості і креативності має створення анімаційних історій, особливо з елементами інтерактиву, оскільки це дозволяє поєднати візуальну і звукову творчість з методами створення ілюзії руху об'єктів.

Окремо слід відмітити соціальність творчості в Scratch, яка полягає у створенні реміксів та командній роботі. За правилами міжнародної спільноти сайту Scratch, маємо можливість переглядати коди чужих проєктів, удосконалювати їх, взявши ідею, переосмисливши її і створивши свій унікальний проєкт. В свою чергу, ми можемо ділитися своєю творчістю у цій спільноті, отримувати фідбек та надихатися проєктами з усього світу. Ці можливості можна використати для організації командної роботи над проєктом.

Отже, вивчення Scratch на уроках інформатики готує дітей до вирішення реальних життєвих проблем, навчаючи їх мислити логічно, критично, творчо та системно. Завдяки поєднанню логіки та мистецтва, робота у цьому середовищі формує ключові компетентності нинішнього століття.

Далі виділимо деякі *методичні і практичні аспекти* при навчанні студентів програмуванню у Scratch, які ми використовуємо у педагогічній діяльності. Ці положення стосуються: 1) навчання самих студентів програмувати в Scratch, 2) розвитку їх вміння пояснити матеріал учням, 3) застосування методів оцінювання.

Враховуючи різний рівень шкільних знань здобувачів освіти з програмування у Scratch, пропонуємо *починати вивчення з*

найпростіших задач та алгоритмів, наприклад, з програмування руху спрайтів, малювання простих фігур, простіших випадків взаємодії спрайтів, реалізації простих алгоритмів розгалуження та циклів тощо. Згодом переходимо до планування та реалізації складніших проєктів. Для сильніших студентів з кожної теми є складніші завдання на додаткові бали.

Оскільки деякі студенти в школі працювали у Scratch версії 1.4 чи 2.0, то вивчаючи актуальну сьогодні *версію 3.0*, важливо наголошувати на моментах, що відрізняють ці версії, бо таким чином формуємо вміння орієнтуватися у різних блочних середовищах. Крім цього, оглядово розглядаємо інші середовища блочного програмування, що також служить цій меті.

Вивчаємо не лише інтерфейс та команди, але і *логіку алгоритмізації та оптимізацію програмування*, наводячи різні способи побудови програми та вибираючи найбільш оптимальний та компактний код.

Вчимо *складніших концепцій програмування* (наприклад, використання підпрограм через створення власних блоків), розв'язуємо складніші завдання олімпіадного рівня.

При викладанні дисципліни звертаємо увагу на виділення і класифікацію *методів та прийомів* роботи у Scratch таких як: методи створення образів, анімації, звуку; методи керування спрайтом; методи організації взаємодії виконавців; методи анімації; методи створення презентацій, тестів, ігор тощо.

Що стосується навчання студентів методам викладання Scratch, то тут враховуємо такі аспекти.

При навчанні майбутніх вчителів інформатики наголошуємо на *методиці викладання програмування* у Scratch в школі, постійно звертаючи їх увагу на зміст шкільної програми, на подання відповідного матеріалу та на підбір завдань для дітей. Крім цього, даємо поради студентам щодо вибору та використання інших середовищ блочного програмування у їх майбутній професійній діяльності.

Зауважуємо, що Scratch можна застосовувати не лише у 2-6 класах, але і у *старших класах* при наглядному поясненні складних концепцій і алгоритмів програмування, наприклад, при використанні операцій із списками.

Наголошуємо на *пропедевтичній функції* Scratch, яка полягає у використанні цієї мови програмування як містка до текстового програмування.

Вчимо студентів організовувати та проводити *проектну діяльність школярів*, даючи завдання спроектувати і розробити завдання для учнівського проєкту. При цьому наголошуємо на необхідності написання детальної інструкції до проєкту для користувача.

Говоримо про використання Scratch у *позакласній роботі* з інформатики для дітей, наприклад, на гуртках, факультативах, літніх школах тощо.

Звертаємо увагу студентів про *зміну ролі педагога* при навчанні учнів програмування у Scratch, а саме, переходу від ролі лектора до ролі фасилітатора або ментора, і це слід впроваджувати вже при роботі зі студентами.

У процесі вивчення дисципліни велика увага приділяється реалізації *міжпредметної інтеграції та розвитку STEM-освіти* шляхом виконання описаних вище та інших проєктів.

Практикуємо участь студентів у *міжнародній інтернет-спільноті* Scratch шляхом публікації своїх проєктів і ознайомленням з проєктами учасників цієї спільноти.

Виділимо такі особливості оцінювання знань студентів зі Scratch.

При оцінюванні враховуються бали за виконання і захист лабораторних робіт, за самостійну роботу та за підсумкове опитування у вигляді тестів.

Захисти лабораторних робіт проводимо з обговоренням і оцінюванням, у яких беруть участь всі студенти групи, що дозволяє формувати у них навички оцінювання роботи учнів у майбутній педагогічній діяльності. При цьому обов'язково проводимо діагностику типових помилок та обговорюємо можливості оптимізації коду.

При *оцінюванні робіт* студентів враховуємо точність виконання поставлених завдань, використання і реалізацію вивчених методів роботи у Scratch, оптимальність алгоритмів, якість анімації, дизайну та звукового супроводу, наявність інтерактивних елементів, вміння презентувати свій проєкт та здатність удосконалити його.

Для студентів з більшим досвідом програмування у Скретчі пропонуються *додаткові складніші завдання*, які оцінюються додатковими балами як самостійна робота.

Слід відмітити, що роботу у блочних середовищах, зокрема у Scratch, продовжуємо на заняттях *наукового гуртка* «Програмування у блочних середовищах». Ця тематика розвивається також при виконанні курсових та кваліфікаційних робіт студентами.

Таким чином, при навчанні програмуванню у Scratch студентів використовуємо такі *традиційні та інноваційні технології*:

- пояснювально-ілюстративного навчання (презентації на лекціях, використання середовища для ілюстрації прийомів);
- проблемного навчання (самостійне вивчення інструментів різних версій чи інших середовищ блочного програмування, формулювання завдань лабораторних робіт);
- особистісно орієнтованого навчання (індивідуальне виконання завдань у власному темпі);
- колективно-групового навчання (прилюдний захист проєктів із спільним обговоренням та виправленням помилок);
- розвивального навчання (творче застосування знань в нестандартних умовах, створення моделей задач);
- розвитку пізнавального інтересу студентів (розгляд практичних задач та задач зі шкільної інформатики);
- формування творчої особистості (пошук реалізації алгоритмів, вибір і створення графічних об'єктів, пошук цікавих задач);
- дослідницькі технології (самостійне дослідження можливостей середовища, пошук оптимальних алгоритмів);
- технологія проєктного навчання (кожна задача у Scratch – повноцінний проєкт);
- технологія тренінгів (створені тестові завдання для перевірки знань);
- мережеві технології (робота у онлайн середовищі, участь у Scratch-спільноті, спілкування у чатах та поштою);
- використання мультимедіа (робота із вбудованим звуковим редактором та запис відео з виконанням проєкту).

Насамкінець слід зазначити, що використання запропонованої методики вивчення студентами середовища Scratch, як показує практика, дозволяє досягти виконання всіх завдань дисципліни ІДВМП: здобути теоретичні і практичні знання, вміння передавати ці знання дітям, розвинути алгоритмічне, критичне та творче мислення, удосконалити проєктну та дослідницьку діяльність, а також вміння презентувати свої проєкти. Здобуті знання студенти далі активно використовують при вивченні інших дисциплін, пов'язаних з програмуванням та методикою викладання, під час проходження педагогічних практик та при написанні курсових, бакалаврських та магістерських робіт.

Висновки. Враховуючи всі переваги, середовище Scratch є оптимальною платформою для вивчення основ програмування та алгоритмізації навіть при низькому

вхідному рівні знань, оскільки воно дозволяє майбутнім вчителям сформулювати досвід програмування, який вони згодом транслюватимуть учням.

Вивчення середовища і мови програмування Scratch студентами спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» є необхідним у їх педагогічній роботі, тому дисципліна ІДВМП передбачена як обов'язкова у навчальному плані наших студентів.

Для майбутніх вчителів інформатики важливо не тільки вміти кодувати та створювати проєкти різного призначення в Scratch, а й володіти інструментарієм оцінювання проєктів, діагностики типових помилок учнів та керування їх проєктною роботою. Також важливо навчити студентів використовувати це середовище для розробки освітнього контенту, для інтеграції програмування, математики, природничих наук та мистецтва через проєктну діяльність.

У роботі дано практичні рекомендації щодо змісту, методів і прийомів викладання програмування у Scratch, які забезпечують здобуття необхідних компетентностей та досягнення результатів навчання, а також розвивають мислення, підвищують мотивацію, стимулюють творчість. Як показує досвід роботи зі студентами, проведене дослідження і запропоновані підходи до вивчення Scratch сприяють істотному покращенню у здобувачів вищої освіти системи теоретичних знань і практичних вмінь з основ програмування та готують їх до викладання інформатики в початковій і середній школі.

Результати досліджень та методичні поради можна використати при викладанні подібних обов'язкових чи вибіркових курсів у закладах загальної, середньої, професійно-технічної чи вищої освіти, а також у закладах позашкільної освіти, гуртках, курсах, тренінгах тощо.

Подальші дослідження у цьому напрямку можуть стосуватися застосування Scratch та інших візуальних середовищ для моделювання складних фізичних чи механічних процесів та явищ, для програмування робіт.

Список бібліографічних посилань

- Алека, 2024 – Алека Г. (2024). Особливості використання середовища Scratch при підготовці майбутніх вчителів інформатики початкової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 216: 82–87. Doi: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-82-87>
- Великдан, 2025 – Великдан, Ю. (2025). Можливості Scratch у формуванні алгоритмічного і логічного мислення учнів базової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 1: 172–178. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-172-178>

- Державні стандарти освіти – Державний стандарт початкової та базової середньої освіти України. Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
- Дудка, Власій, Магомета, 2018 – Дудка, О., Власій, Н., Магомета, Н. (2018). Реалізація компетентнісного підходу до вивчення програмування на Scratch. *Електронне наукове фахове видання "Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету"*, 5: 88–96. Doi: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.8896>
- Концепція Нової української школи, 2016 – Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Корецька, Шляничак, 2017 – Корецька, В., Шляничак, С. (2017). Використання середовища Scratch у процесі підготовки майбутніх вчителів. *Vzdelávanie a spoločnosť II. Editoriky: doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD. Prešovská univerzita v Prešove, 2017. Publikácia bola vydaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK*. 161–173. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9>
- Мельничук, Лучко, Перун, 2021 – Мельничук, Л., Лучко, В., Перун, Г. (2021). Інтерпретована динамічна візуальна мова програмування (Scratch): навч. посібник. *Чернівці: Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича*, 128 с. URL: <https://surl.li/hsbtpn>
- Мельничук, 2021 – Мельничук, Л. (2021). Методичні особливості дистанційного навчання при вивченні середовища програмування Скретч. *Міжнародна наукова конференція, присвячена 75-річчю кафедри диференціальних рівнянь та 85-річчю від дня народження Михайла Павловича Ленюка, 28-30 жовтня 2021 р., Чернівці: матеріали конференції*. 116–117. URL: <https://drive.google.com/file/d/1zBh4tgaRH82fZmygefKaF79RnLhqrd4X/view>
- Мельничук, 2023 – Мельничук, Л. (2023). Технології та прийоми навчання програмування у середовищі Скретч майбутніх вчителів інформатики. *Математика та інформаційні технології. Матеріали міжнародної наукової конференції, присвяченої 55-річчю факультету математики та інформатики, 28–30 вересня 2023 р.* Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 267–268. URL: <https://fmi.chnu.edu.ua/media/ghufsOd5/materialy-mizhnorodnoi-naukovo-konferentsii-fmi55.pdf>
- Моделні програми 5–9, 2026 – Моделні навчальні програми для 5–9 класів Нової української школи. Сайт МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi>
- Програма курсу «Прикладна інформатика», 2025 – Програма курсу «Прикладна інформатика» циклу навчання «Мехатроніка та робототехніка», Університет Штефана чел Маре (Сучава, Румунія). URL: <https://fim.usv.ro/wp-content/uploads/sites/9/2026/01/I-05-DF-01-05-PCLP.pdf>
- Шкільні підручники, 2025 – Сайт Шкільні підручники онлайн. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/>
- Яценко, 2017 – Яценко, О. (2017). Середовище програмування «Scratch»: аналіз можливостей використання з метою формування інформатичних компетентностей вчителя початкової школи. *Актуальні питання сучасної інформатики*, 5: 276–278. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/25788/>
- Cárdenas-Cobo et al., 2021 – Cárdenas-Cobo, Puris, Novoa-Hernández, Parra-Jimenez, Moreno-León, Benavides, 2021 – Cárdenas-Cobo, J., Puris, A., Novoa-Hernández, P., Parra-Jimenez, A., Moreno-León, J., Benavides, D. (2021). Using Scratch to Improve Learning Programming in College Students: A Positive Experience from a Non-WEIRD Country. *Electronics*, 10(10): 1180. Doi: <https://doi.org/10.3390/electronics10101180>
- Malan, Leitner, 2007 – Malan, D.J., Leitner, H.H. (2007). Scratch for budding computer scientists. *ACM Sigcse Bulletin*, 39(1): 223–227. Doi: <https://doi.org/10.1145/1227504.1227388>
- Simpkins, 2014 – Simpkins, N.K. (2014). I Scratch and Sense But Can I Program?: An Investigation of Learning with a Block Based Programming Language. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 10(3): 87–116. Doi: <https://doi.org/10.4018/ijcte.2014070107>

References

- Aleka G. (2024). Peculiarities of using the Scratch environment in the training of future teachers of computer science in primary schools. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 216: 82–87. Doi: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-82-87> [in Ukr.].
- Velykdan, Yu. (2025). Scratch's capabilities in forming algorithmic and logical thinking of basic school students. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 172–178. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-1-172-178> [in Ukr.].
- State Standard of Primary and Basic Secondary Education of Ukraine. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> [in Ukr.].
- Dudka, O., Vlasii, N., Magometa, N. (2018). Implementation of a competency-based approach to learning programming on Scratch. *Electronic scientific professional publication "Open educational e-environment of a modern university"*, 5: 88–96. Doi: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.8896> [in Ukr.].
- New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukr.].
- Koretska, V., Šljančak, S. (2017). Using the Scratch environment in the process of training future teachers. *Education and Society II. Editors: doc. RNDr. Renáta Bernátová, PhD. Prešov University in Prešov, 2017. The publication was published electronically in the Digital Library of the UK*. 161–173. URL: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9> [in Ukr.].
- Melnychuk, L., Luchko, V., Perun, G. (2021). Interpreted dynamic visual programming language (Scratch): tutorial. *Chernivtsi: Chernivtsi. National University named after Yu. Fedkovych*, 128 p. URL: <https://surl.li/hsbtpn> [in Ukr.].
- Melnychuk, L. (2021). Methodological features of distance learning when studying the Scratch programming environment. *International scientific conference dedicated to the 75th anniversary of the Department of Differential Equations and the 85th anniversary of the birth of Mykhailo Pavlovich Lenyuk, October 28–30, 2021, Chernivtsi: conference proceedings*. 116–117. URL: <https://drive.google.com/file/d/1zBh4tgaRH82fZmygefKaF79RnLhqrd4X/view> [in Ukr.].
- Melnychuk, L. (2023). Technologies and methods of teaching programming in the Scratch environment for future computer science teachers. *Mathematics and information technologies. Materials of the*

- Course Program "Applied Informatics" of the study cycle "Mechatronics and Robotics", Stefan cel Mare University (Suceava, Romania). URL: <https://fim.usv.ro/wp-content/uploads/sites/9/2026/01/I-05-DF-01-05-PCLP.pdf> [in Ukr.].
- School Textbooks (2025). Online Site. URL: <https://pidruchnyk.com.ua/> [in Ukr.].
- Yatsenko, O. (2017). The Scratch programming environment: analysis of the possibilities of its use for the purpose of forming the informatics competencies of a primary school teacher. *Current Issues of Modern Informatics*, 5: 276–278. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/25788/> [in Ukr.].
- Cárdenas-Cobo, J., Puris, A., Novoa-Hernández, P., Parra-Jimenez, A., Moreno-León, J., Benavides, D. (2021). Using Scratch to Improve Learning Programming in College Students: A Positive Experience from a Non-WEIRD Country. *Electronics*, 10(10): 1180. Doi: <https://doi.org/10.3390/electronics10101180>.
- Malan, D.J., Leitner, H.H. (2007). Scratch for budding computer scientists. *ACM Sigcse Bulletin*, 39(1): 223–227. Doi: <https://doi.org/10.1145/1227504.1227388>.
- Simpkins, N.K. (2014). I Scratch and Sense But Can I Program?: An Investigation of Learning with a Block Based Programming Language. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 10(3): 87–116. Doi: <https://doi.org/10.4018/ijicte.2014070107>.

MELNYCHUK Liliia

Ph.D in Physic and Mathematic, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Differential Equations, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

YASHAN Bohdan

Ph.D in Mathematic, Assistant at the Department of Differential Equations, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING PROGRAMMING TO FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN THE SCRATCH ENVIRONMENT

Summary This article highlights the reasons that justify the importance of future computer science teachers studying the Scratch visual block programming environment, including: regulatory requirements of the computer science field of knowledge regarding programming in grades 2-6; low initial level of students' knowledge; the need to study programming logic in environments without syntax burden and the subsequent transition to text-based programming languages; the use of block programming in extracurricular and STEAM education; taking into account teaching experience in foreign educational institutions.

Modern research in the field of studying Scratch in universities in our country and abroad are analyzed. They indicate that this programming environment is studied not only by school students, but also by students of higher education institutions. However, there is a lack of research on the methodology of such teaching, so this study is relevant and timely.

The extremely important role of Scratch in the development of both creative, algorithmic and critical thinking of students, in the formation of modern cognitive skills: attention, memory, thinking and logic, speed of information processing, speech, communication, planning and self-organization are noted.

Based on my own teaching experience, I have proposed the content of theoretical and practical material for teaching programming in Scratch, as well as the topics of projects that take into account all aspects of students' future pedagogical activities when teaching the topic "Algorithms and Programs" in the computer science course for grades 2–6.

Some methodological aspects of teaching students programming in this environment are considered regarding the organization of learning and assessment, teaching methods and technologies, the formation of the skills of future teachers to use the environment in computer science lessons, in extracurricular and methodological work of the teacher, and to implement interdisciplinary integration in the context of STEM education.

It is recommended to use the developed approaches to teaching Scratch in institutions of general, secondary, extracurricular, vocational or higher education, especially in the training of teachers of computer science, technology, and primary education.

Keywords: block programming environments; Scratch; programming teaching methodology; project-based learning; STEM-education.

Одержано редакцією 26.02.2026
Прийнято до публікації 19.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-75-83>
 <https://orcid.org/0000-0002-1894-3141>

ГАЛУС Олександр

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

 aleks.halus@ukr.net

УДК 378:005.95/.96:316.6(045)

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті проаналізовано сутність та зміст соціально-психологічних засад управлінської діяльності керівника організації.

Соціально-психологічні та педагогічні засади управлінської діяльності розглянуто як сукупність психологічних, соціальних і педагогічних чинників, які впливають на ефективність керівництва, взаємодію в колективі та досягнення

целей організації. В сучасних умовах розвитку суспільства ефективна управлінська діяльність набуває особливого значення.

З'ясовано сутність психологічних засад управлінської діяльності (особистість керівника, стиль керівництва, мотивація діяльності).

Проаналізовано сутність соціальних засад управлінської діяльності (колектив як мала

соціальна група, комунікація в системі управління, конфлікт в управлінській діяльності). Розкрито сутність лідерства як соціально-психологічний феномен в управлінській діяльності.

Акцентовано увагу на значенні формування сприятливого соціально-психологічного клімату організації.

Наведено прізвища науковців, які досліджували заявлену проблему.

Ключові слова: управління, соціально-психологічні засади, керівник, стиль керівництва, мотивація діяльності, колектив, комунікація, лідерство, соціально-психологічний клімат; педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства успішна управлінська діяльність керівника організації набуває особливого значення. Організації функціонують у динамічному соціально-економічному середовищі, що потребує від керівників не лише професійних знань, але й глибокого розуміння соціально-психологічних засад, закономірностей поведінки людей. Людський чинник стає ключовим ресурсом розвитку організації.

Соціально-психологічні засади управлінської діяльності як сукупність психологічних і соціальних чинників впливають на ефективність керівництва, взаємодію в колективі та досягнення цілей організації. Вони пояснюють, як особистість керівника, групова динаміка та соціальне середовище впливають на управлінські процеси. Соціально-психологічні засади управлінської діяльності визначають характер взаємодії керівника з підлеглими, впливають на рівень мотивації працівників, ефективність прийняття рішень та формування сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі.

Мета статті. Метою статті є комплексний аналіз соціально-психологічних чинників управлінської діяльності.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Проблема сутності соціально-психологічних засад управлінської діяльності керівника організації залишається актуальною у дослідженнях українських та зарубіжних учених. Сутність понять «управління», «управлінська діяльність» досліджено у працях багатьох вітчизняних науковців: В. Гончарова, О. Додонова, С. Івахненко, І. Кириченко, О. Папаїка, Г. Саєнко, О. Сардак та ін. Понятійний апарат стосовно сутності «соціально-психологічних засад» управлінської діяльності з'ясовано у наукових доробках таких учених: А. Карамушка, Н. Коломійський, А. Кредісов, А. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, В. Федоров, І. Цимбалюк та ін. Проблеми соціальної психології порушено у працях М. Битянової, О. Власової, А. Ду-

сева, А. Кайдалової, О. Коробанової, Ю. Никоненко, А. Орбан-Лембрик, А. Пляки та ін.

Теоретичний аспект (методологія) дослідження. Теоретичний аспект (методологія) дослідження психолого-соціальних засад управлінської діяльності керівника організації охоплює систему наукових підходів (системний, діяльнісний, соціально-психологічний, компетентнісний, особистісний), методологічних принципів (детермінізму, розвитку, єдності свідомості і діяльності, системності, суб'єктності), наукових методів дослідження (теоретичних, емпіричних, методів обробки даних), категоріально-понятійний апарат дослідження та міждисциплінарний характер дослідження (інтеграція психології управління, соціальної психології, організаційної поведінки, теорії менеджменту, соціології).

Результати дослідження. Соціально-психологічний підхід сформувався на перетині соціології, психології та теорії управління. Значний внесок у розвиток досліджень групової динаміки зробив німецький і американський психолог Курт Левін (1890-1947), який довів, що поведінка людини визначається взаємодією особистості та середовища [Левін, 2017].

У межах цього підходу організація розглядається як соціальна система, де формуються міжособистісні відносини, норми, ролі та цінності. Управління трактується не лише як адміністративний вплив, а як процес соціальної взаємодії. Сучасні теорії менеджменту підкреслюють значення людських ресурсів, емоційного інтелекту та командної роботи. Ефективність організації залежить від здатності керівника формувати сприятливе психологічне середовище.

Психологічні засади управлінської діяльності розглядають як сукупність психологічних закономірностей, принципів і методів, які керівник використовує під час управління людьми, організації їхньої праці, мотивації та взаємодії в колективі.

Центральною фігурою управлінського процесу в організації є *особистість керівника* як суб'єкта. Від якостей психологічної характеристики керівника залежить стиль керівництва, атмосфера в колективі та результати діяльності організації. До ключових особистісних якостей і характеристик керівника належать: професійна компетентність; організаторські здібності та самодисципліна; лідерські якості; стиль керівництва; відповідальність; стресостійкість; емоційний інтелект та емоційна врівноваженість; комунікативні здібності; здатність до саморозвитку, саморегуляції та прийняття управлінських рішень; позитивний моральний портрет.

Професійну компетентність керівника організації розглядають як інтегровану сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей і досвіду, які забезпечують ефективне управління організацією та досягнення її стратегічних цілей. Професійно компетентний керівник забезпечує стабільність і розвиток організації, формує позитивний психологічний клімат, підвищує конкурентоспроможність організації та сприяє її інноваційному розвитку.

Основними складовими професійної компетентності керівника є професійні знання (знання законодавства та нормативної бази; розуміння специфіки галузі; знання менеджменту, економіки, фінансів, маркетингу; володіння сучасними управлінськими технологіями); управлінські вміння (стратегічне планування; прийняття управлінських рішень; організація роботи колективу; контроль і оцінювання результатів; делегування повноважень).

На сьогодні науковці виділяють три рівні професійної компетентності керівника організації: базовий – володіння основами управління; достатній – ефективне виконання управлінських функцій; високий (стратегічний) – формування бачення розвитку організації.

Організаторські здібності керівника організації – це сукупність якостей, умінь і навичок, які дозволяють ефективно планувати діяльність, координувати роботу колективу, розподіляти ресурси та досягати поставлених цілей. Ефективні організаторські здібності керівника підвищують продуктивність праці, зменшують конфлікти, сприяють досягненню стратегічних цілей, забезпечують стабільний розвиток організації.

Основними організаторськими здібностями керівника є: стратегічне мислення (вміння визначати довгострокові цілі; аналіз внутрішнього і зовнішнього середовища; прогнозування ризиків і можливостей); планування (постановка чітких завдань; визначення термінів виконання; раціональний розподіл ресурсів – час, фінанси, персонал); делегування повноважень (передача завдань відповідно до компетенцій працівників; контроль без надмірної опіки; розвиток самостійності команди); координація і контроль (узгодження дій різних підрозділів; відстеження результатів; своєчасне коригування планів); прийняття рішень (аналіз альтернатив; оцінка наслідків; відповідальність за результат). Психологічними якостями керівника-організатора є ініціативність, самодисципліна, справедливість.

Стиль керівництва. Однією з центральних проблем управління є вибір *оптимального стилю керівництва у контексті його*

психологічної ефективності. На сьогодні розглядають різні підходи до класифікації стилів керівництва. Найбільш поширеними у науковій літературі (за класифікацією Курта Левіна) виділяють авторитарний, демократичний та ліберальний стилі.

Демократичний стиль передбачає активне залучення керівником працівників до прийняття рішень, врахування їхньої думки та сприяння співпраці у колективі. Основними ознаками цього стилю керівництва є: колективне обговорення важливих рішень; делегування повноважень працівникам; відкрита комунікація у колективі; довіра до працівників; справедливий розподіл відповідальності серед працівників.

До переваг демократичного стилю над іншими стилями можна віднести підвищення мотивації працівників, формування сприятливого психологічного клімату, розвиток ініціативності та творчості, зменшення конфліктності в колективі, зростання відповідальності працівників за результати. Проте цей стиль керівництва має ряд недоліків: відбувається повільне в часі прийняття рішень; можливе виникнення труднощів у кризових ситуаціях; керівник ризикує втратити авторитет за надмірної м'якості у процесі управління; потреба у високому рівні професійності команди.

У демократичному стилі керівництва важлива роль відводиться керівнику організації, який координує діяльність команди, стимулює обговорення проблем, підтримує ініціативу працівників, виступає наставником і фасилітатором, забезпечує своєрідний баланс між свободою діяльності та контролем. Науковці вважають, що демократичний стиль керівництва найефективніший у стабільному соціально-професійному середовищі, у колективі із кваліфікованими працівниками, у творчих та інноваційних командах, при існуванні довгострокових проєктів.

Таким чином, цей стиль сприяє формуванню партнерських відносин у колективі, підвищує залученість працівників і забезпечує стійкий розвиток організації. Проте він потребує балансу між свободою участі та управлінською відповідальністю.

Авторитарний стиль керівництва забезпечує швидке прийняття рішень, але може пригнічувати ініціативу. За цим стилем керівник зосереджує владу у своїх руках, самостійно приймає рішення та вимагає від працівників беззаперечного виконання наказів та розпоряджень. Основними ознаками цього стилю керівництва є: одноосібне прийняття рішень керівником;

Таблиця 2

Основні види відповідальності керівника організації

Відповідальності	Основні ознаки відповідальності
Організаційна	– забезпечення належної організації роботи колективу; – планування діяльності; – розподіл обов'язків між працівниками; – контроль за виконанням завдань
Адміністративна	– керівник відповідає за дотриманням законодавства, нормативно-правових актів, правил організації праці, трудової дисципліни та інших вимог, які регламентують діяльність організації
Матеріальна	– пов'язана з раціональним використанням майна, фінансових ресурсів і матеріальних цінностей організації
Соціальна та моральна	– передбачає створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, дотримання етичних норм, повагу до прав працівників і розвиток їхнього професійного потенціалу
Правова	– керівник може нести дисциплінарну, – адміністративну або іншу юридичну відповідальність за порушення законодавства або невиконання службових обов'язків

жорсткий контроль за діяльністю працівників; чітка система наказів і розпоряджень; обмежена ініціатива працівників; висока дисципліна і вимогливість; мінімальне врахування думки колективу. Незважаючи на жорсткість у керівництві, цей стиль має переваги щодо швидкого прийняття рішень, чіткої організації роботи, ефективності у кризових або екстремальних ситуаціях. Проте недоліками авторитарного стилю керівництва є пригнічення ініціативи і творчості працівників, можливе виникнення напруженої атмосфери в колективі та зниження мотивації працівників.

Ліберальний стиль керівництва характеризується мінімальним втручанням керівника у роботу працівників і надає їм максимальну свободу у прийнятті рішень, однак потребує високого рівня самостійності колективу. Цей стиль керівництва ефективний лише за наявності зрілої, відповідальної та професійної команди (переваги: розвиток ініціативності та творчості; висока мотивація у досвідчених фахівців; формується відповідальність за власні рішення; створюється позитивний соціально-психологічний клімат у професійних, самостійних командах). В інших випадках цей стиль може призвести до хаосу та зниження результативності (недоліки: можлива відсутність координації; зниження трудової дисципліни; розмитість професійної відповідальності; неефективність діяльності у кризових ситуаціях; ризик конфліктів через відсутність чіткого керівництва).

Таблиця 1

Порівняння стилів керівництва

Стиль	Роль керівника	Рівень контролю
Демократичний	Співпраця з командою	Середній
Авторитарний	Повний контроль	Високий
Ліберальний	Мінімальне втручання	Низький

Сучасні концепції управління наголошують на гнучкості керівника та здатності змінювати стиль залежно від ситуації.

Відповідальність керівника організації розглядають як рису (ознаку) і його обов'язок забезпечувати ефективну діяльність організації, приймати управлінські рішення та відповідати за їх результати перед колективом, власником, державою і суспільством.

Таким чином, відповідальність керівника полягає не лише у керуванні діяльністю організації, а й у забезпеченні її ефективності, законності роботи та добробуту колективу.

Стресостійкість керівника організації розглядають як здатність його ефективно працювати, приймати рішення та керувати колективом у складних, напружених або кризових умовах, не втрачаючи самоконтролю, продуктивності та якості управління.

Для організації стресостійкий керівник має значення, оскільки він здатний підтримувати стабільність роботи колективу, швидко реагувати на кризові ситуації (навички кейс-менеджменту), знижувати рівень конфліктів і підвищувати ефективність управління.

На стресостійкість керівника впливають ряд чинників: професійний досвід і компетентність, рівень емоційного інтелекту, організаційна культура та підтримка колективу, особистісні якості (самоконтроль, відповідальність, впевненість), навички тайм-менеджменту та управління навантаженнями.

Таблиця 3

Основні складові стресостійкості керівника організації та їх ознаки

Складові стресостійкості керівника	Ознаки стресостійкості керівника
Емоційна саморегуляція	– здатність контролювати власні емоції, не піддаватися паніці, агресії чи апатії під час складних ситуацій
Раціональне мислення	– уміння аналізувати проблему, відокремлювати факти від емоцій і приймати зважені рішення навіть під тиском
Психологічна витривалість	– стійкість до переживання, критики, конфліктів, невизначеності та ризику
Гнучкість поведінки	– здатність швидко адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі або в організації
Комунікативна стабільність	– збереження конструктивної взаємодії з працівниками навіть у стресових умовах

Серед напрямів розвитку стресостійкості керівника організації науковці зазначають такі: розвиток емоційного інтелекту, планування та пріоритетності завдань (матриця Ейзенхауера), фізична активність і відпочинок, навчання методам психологічної саморегуляції (дихальні техніки, релаксація), тренінги з кризового менеджменту, делегування повноважень.

Емоційний інтелект керівника організації розглядають як здатність розпізнавати та розуміти власні емоції та емоції інших людей, управляти ними та будувати ефективні взаємини. Концепцію емоційного інтелекту популяризував американський вчений-психолог і письменник Даніел Гоулман (нар. 1946 р.) (праці «Емоційний інтелект» (1995), «Емоційний інтелект лідера» та ін.). «Він є одним із авторів вчення про емоційну саморегуляцію, спрямовану на усвідомлення власних емоцій та більш тонке відчуття чужих, що при правильному підході дозволить розвинути і інтелектуальні здібності». За Д. Гоулманом емоційна компетентність має таку структуру: а) особистісна компетентність (ці компетенції визначають, наскільки ми уміємо справлятися з собою) – самосвідомість (знання своїх внутрішніх станів, переваг, можливостей), саморегуляція (вміння справлятися зі своїми внутрішніми станами та спонуканнями), мотивація (емоційні схильності, які спрямовують чи полегшують

досягнення цілей); б) соціальна компетентність (ці компетенції визначають, наскільки добре ми вміємо регулювати відносини) – емпатія (усвідомлення почуттів, потреб та турбот інших людей), соціальні навички (мистецтво викликати в інших бажану для вас реакцію) [Гоулман, Маккі, Бояціс, 2024].

Емоційна врівноваженість керівника організації – це здатність керівника контролювати власні емоції, зберігати спокій, об'єктивність і конструктивність у різних складних або конфліктних ситуаціях. Емоційна врівноваженість є важливою складовою управлінської культури та лідерських якостей, умовою ефективного управління, оскільки вона допомагає підтримувати стабільність у колективі, приймати виважені рішення та забезпечувати продуктивну роботу організації. Основними рисами емоційно врівноваженого керівника є: самоконтроль, стійкість до стресу, об'єктивність у прийнятті рішень, емпатія, здатність до конструктивного вирішення конфліктів [Чорна, 2017].

Комунікативні здібності керівника організації розглядають як сукупність умінь і навичок ефективного спілкування, які дозволяють керівнику встановлювати контакти з працівниками, партнерами та клієнтами, передавати інформацію, переконувати й організовувати спільну діяльність.

Основними складовими комунікативних здібностей керівника є: уміння чітко висловлювати думки (здатність зрозуміло формулювати завдання, пояснювати рішення та доносити інформацію до працівників), активне слухання (уважне ставлення до співрозмовника, уміння вислухати, зрозуміти і врахувати його думку), емпатія (здатність розуміти почуття та емоційний стан інших людей), переконливість (уміння аргументовано відстоювати свою позицію та мотивувати працівників), здатність до ведення переговорів (ефективне вирішення спірних питань і досягнення взаємовигідних рішень), невербальна комунікація (використання жестів, міміки, інтонації та інших невербальних засобів спілкування) [Кайдалова, Пляка, 2011; Коробанова, 2017].

Здатність до саморозвитку, саморегуляції й прийняття управлінських рішень керівником організації – це важлива управлінська якість, яка визначає ефективність діяльності керівника, успішність функціонування організації та є складовими професійної компетентності керівника, оскільки вони забезпечують ефективне управління, стабільність колективу та досягнення

Таблиця 4

Основні риси
позитивного морального портрета
керівника та їх ознаки

Перелік основних рис	Ознаки позитивного морального портрета керівника
Чесність і принципи	– керівник діє відкрито, дотримується обіцянок і моральних норм, не допускає несправедливості
Відповідальність	– керівник бере на себе відповідальність за рішення, результати роботи організації та свій колектив
Справедливість	– керівник оцінює працівників об'єктивно, однаково ставиться до всіх, не допускає фаворитизму
Повага до людей	– керівник вміє слухати працівників, поважає їхню гідність, враховує їхні думки та потреби
Професійна компетентність	– керівник має необхідні знання і досвід, постійно розвивається та вдосконалює управлінські навички
Комунікабельність	– керівник легко налагоджує контакти, підтримує відкриту комунікацію в колективі
Емпатія та людяність	– керівник розуміє емоційний стан працівників, допомагає вирішувати конфлікти та підтримує команду
Лідерство і здатність мотивувати	– керівник надихає колектив на досягнення спільної мети, створює позитивний робочий клімат
Самодисципліна та приклад для інших	– керівник демонструє високий рівень культури поведінки, організованості і працелюбності

стратегічних цілей організації. *Саморозвиток* як постійний процес удосконалення професійних знань, умінь і особливостей керівника, передбачає: підвищення професійної компетентності, вивчення інноваційних форм і методів управління, розвиток лідерських і комунікативних якостей, аналіз власного досвіду та помилок. Саморозвиток допомагає керівнику адаптуватися до змін у зовнішньому середовищі та підвищувати ефективність управління.

Саморегуляція керівника як його здатність контролювати власні емоції, поведінку та психічний стан у різних управлінських ситуаціях, сприяє формуванню його авторитету та створенню сприятливого психологічного клімату в колективі і включає: самоконтроль і емоційну рівноваженість, управління стресом, дисциплінованість і відповідальність, уміння зберігати об'єктивність у складних ситуаціях.

Здатність до прийняття управлінських рішень є важливою професійною якістю і компетентністю керівника, яка полягає у вмінні аналізувати ситуацію, оцінювати можливі варіанти дій і обирати найефективніше рішення для досягнення цілей організації. Основними етапами прийняття управлінського рішення є: виявлення проблеми (визначення протиріччя, ситуації, які потребують вирішення), збір та аналіз інформації (вивчення причин проблеми та можливих шляхів її розв'язання), розроблення альтернативних варіантів (пошук кількох можливих рішень), вибір найкращого варіанту (оцінка переваг і недоліків кожного варіанта), реалізація рішення (впровадження обраного рішення на практиці), контроль результатів (перевірка ефективності прийнятого рішення). Ефективне управлінське рішення повинно бути обґрунтованим (базуватися на достовірній інформації), своєчасним (прийматися у потрібний момент), реалістичним (можливість практичного виконання), результативним (забезпечувати досягнення поставлених цілей).

Позитивний моральний портрет керівника організації – це сукупність етичних, особистісних, професійних якостей та високих моральних цінностей, які формують довіру до керівника та забезпечують здорову атмосферу в колективі. Такий керівник слугує моральним прикладом для працівників.

Соціальні засади управлінської діяльності розглядають як сукупність соціальних принципів, норм і взаємовідносин, на яких базується управління людьми в організаціях, колективах і суспільстві. Вони визначають, як керівник взаємодіє з працівниками, як формується колектив, мотивація і соціальний клімат.

Основними соціальними засадами управлінської діяльності є: орієнтація на людину, соціальна справедливість, соціальне партнерство, колективізм, лідерство та авторитет керівника, мотивація працівників, соціально-психологічний клімат.

Колектив як мала соціальна група з власними нормами, цінностями та ролями характеризується спільною діяльністю, цілями та соціально-психологічними особливостями. У процесі розвитку група проходить

певні етапи становлення, формує норми поведінки та структуру ролей.

Важливими аспектами та характеристиками групової динаміки є: згуртованість, сумісність членів групи, рівень довіри, наявність неформальних лідерів, соціально-психологічний клімат, конфлікти та їх управління [Десев, 2019].

Згуртованість позитивно впливає на ефективність діяльності, однак надмірна конформність може обмежувати критичне мислення.

Конфлікт в управлінській діяльності як зіткнення протилежних інтересів, позицій або цінностей в організації може виникати через розподіл ресурсів, розбіжності в цілях або особистісні суперечності.

Існують такі стратегії поведінки в конфлікті: конкуренція, компроміс, співробітництво, уникнення, пристосування.

Конструктивне розв'язання конфліктів сприяє розвитку організації та вдосконаленню управлінських рішень [Слободянюк, Андрущенко, 2010].

Лідерство та авторитет керівника як соціально-психологічний феномен є здатністю впливати на групу для досягнення спільних цілей. За видами воно може бути формальним (посадовим), неформальним, моральним та професійним. Ефективний керівник поєднує функції адміністратора і лідера.

Сучасні підходи розглядають *традиційне* (базується на звичаях, традиціях, авторитеті посади), *харизматичне* (ґрунтується на виняткових особистих якостях лідера, його здатності надихати й вести за собою), *раціонально-легальне* (спирається на формальні повноваження, визначені правовими нормами) та *ситуаційне* (базується на врахуванні рівня зрілості підлеглих та умов діяльності) лідерство.

У ХХІ ст. сформувалися сучасні концепції (типи) лідерства, що відповідають запитам постіндустріального суспільства:

Трансформаційне лідерство: лідер надихає, створює візію майбутнього, стимулює інновації та розвиток; передбачає нахнення працівників і формування стратегічного бачення розвитку [Bass, Avolio, 1995].

Службове лідерство (servant leadership): керівник виступає як помічник і наставник, який працює задля добробуту колективу, підсилює потенціал інших.

Лідерство на основі емоційного інтелекту: ефективний керівник уміє розпізнавати та регулювати емоції – власні та інших, налагоджує емпатійні й стабільні стосунки [Гоулман, Маккі, Бояціс, 2024].

Дистрибутивне (розподілене) лідерство: управлінські функції делегуються різним учасникам освітнього процесу – методистам, координаторам, педагогічним лідерам. Це підвищує рівень автономії та відповідальності в колективі.

Застосування цих сучасних моделей лідерства в управлінні закладом освіти дозволяє керівнику не лише ефективно реалізовувати організаційні завдання, а й формувати стратегії довгострокового розвитку, підтримувати інноваційну діяльність і підвищувати якість освітніх послуг [Власова, Никоненко, 2010].

Таблиця 5

Ключові групи лідерських якостей керівника-управлінця

Лідерські якості	Ознаки лідерських якостей
Стратегічне мислення	– вміння формувати бачення розвитку організації – здатність аналізувати ризики та можливості – приймати рішення з урахуванням довгострокових наслідків
Комунікабельність	– чітке і зрозуміле донесення цілей – активне слухання – вміння переконувати та вести переговори
Емоційний інтелект	– самоусвідомлення, самоконтроль, емпатія – управління емоціями в колективі
Відповідальність і надійність	– готовність брати відповідальність за рішення – дотримання обіцянок – етичність та чесність
Мотивація команди	– надихати власним прикладом – делегувати повноваження – визнавати досягнення співробітників
Гнучкість та адаптивність	– швидка реакція на зміни – готовність до інновацій – управління кризовими ситуаціями
Організаційні здібності	– здатність до ефективного планування – чіткий розподіл ресурсів – контроль за виконанням завдань

Мотивація діяльності як соціально-психологічний механізм управління є рушійною силою діяльності працівників. Теорія ієрархії потреб Абрахам Маслоу пояснює пове-

дінку людини прагненням задовольнити потреби різного рівня. Двофакторна теорія (мотиваційної гігієни) Фредеріка Герцберга розмежовує чинники задоволення і незадоволення працею.

Теорія набутих потреб Девіда МакКлелланда (люди з високою потребою в успіху досягають успіху в підприємницькій діяльності, в управлінні власним бізнесом, в управлінні самостійними одиницями в рамках великих компаній) [Маслоу, 1997; Herzberg, 1993].

Ефективний керівник повинен розуміти і враховувати індивідуальні потреби працівників, поєднуючи матеріальні й нематеріальні стимули: визнання, кар'єрне зростання, участь у прийнятті рішень.

Соціально-психологічний клімат організації як система міжособистісних відносин визначає емоційний стан колективу. Сприятливий клімат характеризується довірою, підтримкою, відкритістю та справедливістю. Негативний соціально-психологічний клімат знижує продуктивність праці, призводить до стресів, плинності кадрів та викликає професійне вигорання [Битянова, 2019].

Особливої актуальності у контексті *сучасних тенденцій розвитку управлінської психології* набувають: розвиток емоційного інтелекту керівників; управління змінами; формування корпоративної культури; коучинг і наставництво; дистанційне управління командами.

Цифровізація та глобалізація вимагають нових підходів до комунікації та мотивації персоналу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Соціально-психологічні засади управлінської діяльності є фундаментом ефективного функціонування організації та визначають успішність керівника не лише як адміністратора, але як лідера, психолога та організатора міжособистісних відносин. Вони охоплюють психологічні особливості керівника, мотивацію працівників, групову динаміку, комунікацію, конфлікти та формування позитивного соціально-психологічного клімату.

Ефективне управління можливе за умови гармонійного поєднання професійної компетентності та розвинених соціально-психологічних навичок керівника та поєднанні професійних знань, емоційної компетентності, розуміння соціальних процесів у колективі.

Список бібліографічних посилань

- Битянова, 2019 – Битянова, М. Р. (2019). Соціальна психологія. Київ: КПП ім. Ігоря Сікорського. 254 с.
- Власова, Никоненко, 2010 – Власова, О.І., Никоненко, Ю.В. (2010). Соціальна психологія організацій та управління: підруч. Київ: Центр учбової літератури. 398 с.
- Гоудман, Маккі, Бояціс, 2024 – Гоудман, Д., Маккі, Е., Бояціс, Р. (2024). Емоційний інтелект лідера. Київ: Наш Формат. 288 с.
- Десев, 2019 – Десев, Л. (2019). Психологія малих груп. Київ: Прогрес. 208 с.
- Кайдалова, Пляка, 2011 – Кайдалова, Л.Г., Пляка, Л.В. (2011). Психологія спілкування: навчальний посібник. Харків: НФаУ. 132 с.
- Коробанова, 2017 – Коробанова, О. А. (2017). Особливості рольової комунікації в новостворених групах. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 39(42): 145–159.
- Левін, 2017 – Левін, К. (2017). Динамічна психологія: вибрані твори; за заг. ред. Д.А. Леонтьєва. Харків: Прогрес. 576 с.
- Маслоу, 1997 – Маслоу, А. (1997). Психологія буття. Київ: Вид-во К. Вахлер. 304 с.
- Слободянюк, Андрущенко, 2010 – Слободянюк, А.В., Андрущенко, Н.О. (2010). Психологія управління та конфліктологія: навчальний посібник Вінниця: ВНТУ. 120 с.
- Чорна, 2017 – Чорна, Л.Г. (2017). Когнітивні та емоційні складники процесу регуляції рольової взаємодії. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*, 10: 232–248.
- Bass, Avolio, 1995 – Bass B.M., Avolio B.J. (1995). The multifactor leadership questionnaire leader 5x-short. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Herzberg, 1993 – Herzberg F. (1993) The Motivation to Work. New Jersey: Transaction Publishers. 180 p.

References

- Bytianova, M.R. (2019). *Social Psychology*. Kyiv: Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute. [in Ukr.].
- Vlasova, O.I., Nikonenko, Yu.V. (2010). *Social Psychology of Organizations and Management*. (Textbook). Kyiv: Center for Educational Literature. [in Ukr.].
- Goleman, D., Mackie, E., & Boyatsis, R. (2024). *Emotional Intelligence of a Leader*. Kyiv: Nash Format. [in Ukr.].
- Desev, L. (2019). *Psychology of Small Groups*. Kyiv: Progress. [in Ukr.].
- Kaidalova, L.G., Pliaka, L.V. (2011). *Psychology of communication*. (Textbook). Kharkiv: National University of Physics and Technology. [in Ukr.].
- Korobanova, O.L. (2017). Peculiarities of role communication in newly formed groups. *Scientific studies on social and political psychology*, 39 42: 145–159. [in Ukr.].
- Levin, K. (2017). *Dynamic psychology: selected works*. In D.A. Leontiev (ed.). Kharkiv: Progress. [in Ukr.].
- Maslow, A. (1997). *Psychology of being*. Kyiv: K. Vakler Publishing House. [in Ukr.].
- Slobodianuk, A.V., & Andrushchenko, N.O. (2010). *Psychology of management and conflictology*. (Textbook). Vinnytsia: VNTU. [in Ukr.].
- Chorna, L.H. (2017). Cognitive and emotional components of the process of regulating role interaction. *Psychological Sciences: Problems and Achievements*, 10: 232–248. [in Ukr.].
- Bass B. M., Avolio B. J. (1995). *The multifactor leadership questionnaire leader 5x-short*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Herzberg F. (1993). *The Motivation to Work*. New Jersey: Transaction Publishers.

HALUS OleksandrDoctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research,
Khmelnitskyi Humanitarian-Pedagogical Academy**SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MANAGEMENT ACTIVITIES
OF THE HEAD OF AN ORGANIZATION**

Summary. The article analyzes the essence and content of the socio-psychological principles of management activity. The socio-psychological principles of management activity are considered as a set of psychological and social factors that affect the effectiveness of management, interaction in the team and the achievement of organizational goals, explain the relationship between psychological and social factors in the process of management activity.

The emphasis is on the fact that in modern conditions of social development, effective management activity acquires special importance. Management is considered not only as an organizational and administrative process, but as a socio-psychological interaction between subjects and objects of management.

The essence of the main psychological principles of a manager's managerial activity has been clarified (professional competence, organizational skills and self-discipline, leadership qualities and authority, leadership styles (democratic, authoritarian, liberal), responsibility, stress resistance, emotional intelligence and emotional balance,

communication skills, ability for self-development, self-regulation and making managerial decisions, positive moral portrait).

The essence of the main social principles of managerial activity is analyzed (the collective as a small social group, communication in the management system, conflict in managerial activity). The essence of leadership and personal authority as a socio-psychological phenomenon in managerial activity is revealed. Attention is focused on the importance of forming a favorable socio-psychological climate of the organization. The names of scientists who studied the stated problem in their works are given.

Keywords: management, socio-psychological principles, manager, leadership style, motivation of activity, team, communication, leadership, socio-psychological climate; pedagogical activity.

Одержано редакцію 28.02.2026

Прийнято до публікації 16.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-83-87> <https://orcid.org/0000-0002-6321-0852>**ЗОРОЧКИНА Тетяна**докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького zvezdochkina@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.091.3:[659.2:37](045)

**PR-КОМУНІКАЦІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОСВІТНІХ ПРОМОЦІЙ У ФОРМУВАННІ
ТА ПОЗИЦІОНУВАННІ ІМІДЖУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті здійснено комплексний аналіз PR-комунікацій як ефективного інструменту реалізації освітніх промоцій у закладах вищої освіти. Розкрито сутність понять «PR-комунікації» та «освітні промоції», визначено їх взаємозв'язок і роль у формуванні позитивного іміджу університету. Обґрунтовано, що в умовах зростання конкуренції на ринку освітніх послуг особливого значення набуває системне використання комунікаційних стратегій, спрямованих на підвищення впізнаваності, привабливості та конкурентоспроможності закладу вищої освіти.

Проаналізовано основні інструменти PR-комунікацій та освітніх промоцій, зокрема організацію спеціальних подій (днів відкритих дверей, конференцій, ярмарків вакансій), використання цифрових каналів комунікації (соціальних мереж, офіційних вебсайтів), корпоративних медіа, брендингу та фірмового стилю. Визначено їх значення у формуванні цілісного інформаційного простору університету та забезпеченні ефектної взаємодії з цільовими аудиторіями.

Особливу увагу приділено дослідженню структури іміджу закладу вищої освіти, зокрема виокремленню його зовнішньої та внутрішньої складових, а також ролі PR-комунікацій у їх гармонізації. Доведено, що освітні промоції виступають інтеграційним механізмом, який поєднує різні комунікаційні інструменти та забезпечує цілеспрямований вплив на формування громадської думки.

Акцентовано увагу на специфіці реалізації PR-комунікацій в умовах обмежених фінансових ресурсів, що характерно для більшості закладів вищої освіти, та підкреслено важливість ефективного використання внутрішнього потенціалу університету, зокрема залучення студентської молоді до створення та реалізації промоційних стратегій.

У результаті дослідження встановлено, що інтеграція PR-комунікацій як інструменту освітніх промоцій сприяє формуванню стійкого позитивного іміджу університету, підвищенню рівня довіри з боку суспільства, а також забезпечує ефективне позиціонування закладу вищої освіти в національному та міжнародному освітньому просторі. Окреслено перспективи подальших досліджень, що полягають у вивченні європейського досвіду освітніх промоцій, цифровізації PR-комунікацій та розробці методик оцінювання їх ефективності.

Ключові слова: PR-комунікації; освітні промоції; імідж закладу вищої освіти; позиціонування; конкурентоспроможність.

Постановка проблеми. В умовах соціально-економічного розвитку суспільства особливого значення набувають технології ефективного управління та зв'язків із громадськістю. Сьогодні Public Relations (PR) є однією із ключових складових діяльності

освітньої організації, а управління PR-комунікаціями стало невід'ємною частиною ефективного менеджменту закладу вищої освіти (ЗВО). Воно охоплює відносини нецінкової конкуренції: авторитет, престиж, репутацію, довіру та взаєморозуміння з громадськістю.

У цьому контексті особливого значення набувають освітні промоції як системна діяльність із просування освітніх послуг, формування бренду університету та залучення цільових аудиторій. Саме через залучення PR-комунікацій як інструменту освітніх промоцій забезпечується посилення конкурентних переваг ЗВО на ринку освітніх послуг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років у науковому дискурсі спостерігається посилений інтерес до проблематики впровадження PR-комунікацій у діяльність закладів вищої освіти. Така зацікавленість обумовлена не лише актуальністю теми в умовах конкурентного освітнього середовища, а й зростаючою роллю іміджу закладу як фактору його успішного функціонування та залучення студентів, партнерів і інвестицій. Проблематика PR-діяльності в закладах вищої освіти висвітлена у працях В. Березенка (Березенко, 2014), В. Мойсеева (Мойсеев, 2007), О. Романовського, Н. Середи та Є. Воробйової (Романовський, Середи, Воробйова, 2015), Н. Крахмальної [9], М. Зацерківної (Зацерківна, 2019), О. Костюченка (Костюченко, 2015), О. Лівіцької (Лівіцька, 2020), В. Маренича (Маренич, 2013) та ін.

Сучасні дослідження підтверджують, що ефективність PR-комунікацій у вищій освіті полягає у здатності уникати непорозуміння та забезпечувати прозорість інформаційних процесів, на що звертає увагу В. Гудікунст (Gudykunst, 2004, р. 101). Розглядаючи PR у системі ЗВО, С. Гарькавець з О. Буровіною та К. Гречишкіною (Гарькавец, Буровіна, Гречишкіна, 2018) визначає його як діяльність, спрямовану на формування порозуміння та позитивного ставлення до закладу, що забезпечує конкурентоспроможні позиції на ринку освітніх послуг та створює перспективи для подальшого ефективного функціонування.

Науковиця М. Зацерківна (Зацерківна, 2018) підкреслює, що основою PR-діяльності ЗВО є просування освітніх послуг і здобуття довіри громадськості, що, у свою чергу, сприяє залученню інвестицій, необхідних в сучасних соціально-економічних умовах. А. Чічановський і А. Старіш наголошують, що комунікація та спілкування є синонімами, визначаючи комунікацію як обмін думками, знаннями, відчуттями та поведінкою (Чічановський, Старіш, 2010, с.112).

Проблемі формування та позиціонування іміджу ЗВО приділено значну увагу в наукових дослідженнях, проте в умовах зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг особливої актуальності набуває питання інтеграції PR-комунікацій як комплексного інструменту освітніх промоцій для управління іміджем закладу, що дозволяє поєднувати інформаційні, репутаційні та маркетингові функції у стратегічному розвитку вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування ролі PR-комунікацій як інструменту освітніх промоцій у формуванні та позиціонуванні іміджу закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах ринку освітніх послуг ключову роль відіграють репутація та імідж закладу вищої освіти. Сучасний споживач освітніх послуг орієнтується на популярність університету, його престиж та впізнаваність. Окрім залучення абітурієнтів, закладам необхідно займатися науковими дослідженнями, співпрацювати з інвесторами та партнерами, реалізовувати освітні та наукові проєкти, бути привабливим для роботодавців, що неможливо без системного формування позитивного іміджу та ефективних освітніх промоцій (Євтушенко, Пилипчук, Смірнова, 2016; Крахмальова, 2012; Мойсеев, 2007).

Імідж університету визначається як образ установи, який формується в результаті цілеспрямованого, безперервного процесу інтеграції уявлень працівників, студентів та представників соціуму [5]. Він реалізується через комплекс інструментів, що включають PR-комунікації і дозволяють впливати на сприйняття закладу різними аудиторіями.

Основні інструменти з формування іміджу закладу вищої освіти:

1. Проведення заходів – розважальні (концерти, спортивні ігри), святкові, ділові (семінари, майстер-класи, конференції), а також спеціальні PR-заходи та освітні промоції (презентації спеціальностей, дні відкритих дверей, екскурсії для школярів) (Крахмальова, 2012).

2. Дотримання цінностей та традицій – регулярні щорічні заходи, що формують сталі символи університету та підкреслюють його унікальність (Мойсеев, 2007).

3. Корпоративне видання – газета, журнал або корпоративний портал створює єдине інформаційне поле для внутрішнього та зовнішнього PR, підтримує корпоративну культуру, формує довіру між студентами та університетом, забезпечує ефективну комунікацію та є потужним інструментом освітніх промоцій (Крахмальова, 2012).

4. Фірмовий стиль – елементи ідентифікації закладу (логотип, кольори, шрифти, слоган, бланки документації, корпоративний лідер) формують єдиний образ університету, підвищують корпоративний дух, відображають стабільність і якість закладу, а також слугують підтримкою освітніх промоцій (Мойсеев, 2007).

5. Сторінки у соціальних мережах та офіційний сайт ЗВО – забезпечують оперативне інформування, інтерактивну взаємодію з аудиторією, отримання зворотного зв'язку та побудову комунікації «однією мовою» зі студентами і абітурієнтами, виступають каналом реалізації освітніх промоцій (Дейнега, Андрощук, 2016; Крахмальова, 2012).

6. Сувенірна продукція – поширення інформації про університет через візуальні матеріали (ручки, футболки, календарі) залишає позитивне враження, підвищує впізнаваність закладу та підтримує освітні промоції (Мойсеев, 2007).

Розглядаючи імідж університету, варто відзначити його дві складові - зовнішню та внутрішню. Зовнішній імідж орієнтований на споживачів освітніх послуг, партнерів та суспільство і включає бізнес-імідж, соціальний імідж, імідж ректора та візуальний імідж. Внутрішній ж імідж формується всередині закладу і спрямований на працівників та студентів; він включає норми, цінності та організаційні традиції, що створюють згуртовану команду однодумців (Мойсеев, 2007).

Формування іміджу базується на результатах діяльності закладу вищої освіти та ефективному використанні PR-інструментів, які впливають на емоції цільової аудиторії, стимулюють позитивне ставлення до закладу та забезпечують реагування на соціальні, економічні та політичні сигнали (Мойсеев, 2007). Перші приклади PR-діяльності в освіті можна простежити ще в 1642 році, коли Гарвардський університет випустив памфлет *New England's First Fruits* для збору коштів в Англії (Commencements, 2012).

PR-комунікації у закладі вищої освіти передбачають систематичну роботу з громадськістю через інформування, презентації та заходи, що забезпечують впізнаваність і формують позитивний імідж. Важливою особливістю освітнього PR є обмеженість фінансових ресурсів, що потребує грамотного використання бюджетних можливостей та засобів масової інформації (Крахмальова, 2012). Значну частину своєї діяльності паблік рилейшнз здійснює для налагодження мережі зовнішніх комунікацій, причому зовнішні комунікації – це переважно контакти з представниками засобів масової інформації, особливо з пресою. Особливе місце посідають зовнішні комунікації через

мережу Інтернет. Тому під «паблік рилейшнз» дослівно розуміють «публічні зв'язки» або ж «зв'язки з громадськістю». Це певний вид діяльності, зміст якої полягає у забезпеченні процесу інформаційної взаємодії і встановлення взаєморозуміння і довірливих відносин між освітньою організацією і громадськістю. Перспективні заходи включають: використання різних каналів комунікації (преса, радіо, ТБ, Інтернет); оригінальність і релевантність поданого матеріалу для різних цільових аудиторій; організація спеціальних заходів для ЗМІ (день ректора, дні відкритих дверей); використання фірмової сувенірної продукції; моніторинг та коригування PR-діяльності (Крахмальова, 2012).

Важливим інструментом є спеціальні події, які дозволяють формувати позитивний емоційний образ університету без прямої реклами. Ярмарки вакансій, внутрішні видання (газети, журнали), медіа-проекти та презентації досягнень університету сприяють залученню студентів, абітурієнтів, партнерів та роботодавців (Крахмальова, 2012; Мойсеев, 2007).

У сучасному контексті велике значення набуває комунікаційний менеджмент, який забезпечує встановлення і підтримання взаємозв'язків університету із зовнішнім середовищем. Зовнішня комунікація включає передавання повідомлень абітурієнтам, їх батькам, партнерам, роботодавцям та суспільству, що робить освітні послуги привабливими для цільової аудиторії та ефективно реалізує освітні промоції. Загальна комунікація поділяється на внутрішню, спрямовану на формування гордості та відповідальності серед працівників, та зовнішню, що створює образ університету в суспільстві (Дейнега, Андрощук, 2016; Гарькавець, Буровіна, Гречишкіна, 2018; Чічановський, Старіш, 2010).

Таким чином, PR-комунікації як інструмент освітніх промоцій виступають ефективними засобами у формуванні і позиціонуванні іміджу закладу вищої освіти. Вони дозволяють створити привабливий для абітурієнтів, батьків, партнерів та роботодавців образ сучасного університету, підвищують його впізнаваність та конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг (Євтушенко, Пилипчук, Смірнова, 2016; Крахмальова, 2012; Мойсеев, 2007).

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті дослідження встановлено, що PR-комунікації є ключовим інструментом реалізації освітніх промоцій у закладах вищої освіти. Вони забезпечують формування та позиціонування позитивного іміджу університету, сприяють підвищенню його конкурентоспроможності та впізнаваності в освітньому просторі.

Освітні промоції, у свою чергу, виступають інтеграційною платформою, що поєднує різні комунікаційні інструменти та забезпечує ефективну взаємодію з цільовими аудиторіями. Їх системне використання дозволяє створити цілісний бренд університету та підвищити рівень довіри до нього.

Перспективи подальших досліджень полягають у: вивченні європейського досвіду реалізації освітніх промоцій; аналізі цифрових інструментів PR-комунікацій у ЗВО; розробці моделей оцінювання ефективності освітніх промоцій; дослідженні впливу соціальних мереж на імідж університету.

Список бібліографічних посилань

- Березенко, 2014 – Березенко, В.В. (2014). Перший етап активізації розвитку наукового знання про публік релейшнз в Україні (1991–1996 pp.). *Поліграфія і видавнича справа*, 3: 68–72.
- Гарькавець, Буровіна, Гречишкіна, 2018 – Гарькавець, С.О., Буровіна, О.В., Гречишкіна, К.О. (2018). Паблік релейшнз і проблема іміджу переміщених ВНЗ. *Соціально-психологічні проблеми трансформації сучасного суспільства*: збірник наукових праць / За заг. ред. проф. Ю.О. Бохонкової. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля. С. 63–65.
- Дейнега, Андрощук, 2016 – Дейнега, І.О., Андрощук, М.С. (2016). Комунікації на ринку освітніх послуг: загальне та специфічне. *Економіка і суспільство*, 7: 279–284.
- Десятов, Тимошенко, 2019 – Десятов, Т.М., Тимошенко, Ю.В. (2019). Сучасна освіта: глосарій ключових понять. Київ: Арт Економі. 308 с.
- Дюжева, 2018 – Дюжева, К.В. (2018). Формування іміджу в системі соціальних комунікацій. *Соціум. Документ. Комунікація*, 5: 192–201.
- Євтушенко, Пилипчук, Смірнова, 2016 – Євтушенко, Г., Пилипчук, В., Смірнова, Н. (2016). Особливості позиціонування вищого навчального закладу на ринку освітніх послуг. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*, 7(3): 102–107. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2016_7\(3\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2016_7(3)_28).
- Зацерківна, 2018 – Зацерківна, М.О. (2018). Напрями організації зв'язків з громадськістю. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, 2: 109–114. URL: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.2.2018.150377>.
- Зацерківна, 2019 – Зацерківна, М. (2019). PR-технології у формуванні закладів вищої освіти сфери культури: дис. ... канд. наук із соц. ком.: 27.00.06. Київ: Київський національний університетт культури і мистецтв. 244 с.
- Костюченко, 2015 – Костюченко, О. (2015). Особливості функціонування PR-відділу ВНЗ. *Медіапростір*, 7: 26–31.
- Крахмальова, 2012 – Крахмальова, Н. (2012). Роль паблік релейшнз у формуванні ринку освітніх послуг. *Економіка і управління*, 3: 22–25.
- Лівіцька, 2020 – Лівіцька, О.В. (2020). Практика PR-діяльності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Друкарня «Рута», 2020. – 164 с.
- Маренич, 2013 – Маренич, В.М. (2013). Роль PR-технологій в управлінні формуванням іміджу вищого навчального закладу. *Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ*, 2: 220–229.
- Мойсєєв, 2007 – Мойсєєв, В.А. (2007). Паблік релейшнз: навчальний посібник. Київ: Академвидав. 224 с.
- Романовський, Серєда, Воробйова, 2015 – Романовський, О.Г., Серєда, Н.В., Воробйова, Є.В. (2015). Основи паблік релейшнз: навчально-методичний посібник для студентів спец. 8.03010201 «Психологія» та 8.18010018 «Адміністративний менеджмент». Харків: НТУ «ХПІ». 176 с.
- Чічановський, Старіш, 2010 – Чічановський, А.А., Старіш, О.Г. (2010). Інформаційні процеси в структурі світових комунікаційних систем: підручник. Київ: Грамота. 568 с.
- Commencements, 2012 – Commencements, from 1642 onward (2012). *The Harvard Gazete*. URL: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2012/05/commencement-frotm-1642-onward>.
- Gudykunst, 2004 – Gudykunst, W.B. (2004). Building Difference: Effective Intergroup Communication. 4th Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications. 425 p.

References

- Berezhenko, V.V. (2014). The first stage of activating the development of scientific knowledge about public relations in Ukraine (1991–1996). *Printing and publishing*, 3: 68–72 [in Ukr.].
- Garkavets, S.O., Burovina, O.V., Grechyshkina, K.O. (2018). Public relations and the problem of the image of displaced universities. *Socio-psychological problems of transformation of modern society*: collection of scientific works. In prof. Yu.O. Bokhonkova (ed.). Severodonetsk: Publishing house of the SNU named after V. Dahl. Pp. 63–65 [in Ukr.].
- Deynega, I.O., Androschuk, M.S. (2016). Communications in the educational services market: general and specific. *Economy and Society*, 7: 279–284 [in Ukr.].
- Desyatov, T.M., Tymoshenko, Y.V. (2019). Modern Education: Glossary of Key Concepts. Kyiv: Art Economy. 308 c. [in Ukr.].
- Dyuzheva, K.V. (2018). Image formation in the system of social communications. *Socium. Document. Communication*, 5: 192–201.
- Yevtushenko, G., Pylypchuk, V., Smirnova, N. (2016). Peculiarities of positioning a higher educational institution in the market of educational services. *Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: International Economic Relations and the World Economy*, 7(3): 102–107. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2016_7\(3\)_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2016_7(3)_28) [in Ukr.].
- Zatserkivna, M.O. (2018). Directions of organizing public relations. *Library science. Document science. Informatics*, 2: 109–114. URL: <https://doi.org/10.32461/2409-9805.2.2018.150377> [in Ukr.].
- Zatserkivna, M. (2019). PR technologies in the formation of higher education institutions in the sphere of culture: Theses of Ph.D Dissertation in social sciences: 27.00.06. Kyiv: Kyiv National University of Culture and Arts. 244 c. [in Ukr.].
- Kostyuchenko, O. (2015). Peculiarities of the functioning of the PR department of a university. *Media space*, 7: 26–31 [in Ukr.].
- Krakhmalova, N. (2012). The role of public relations in the formation of the educational services market. *Economics and Management*, 3: 22–25 [in Ukr.].
- Livitska, O.V. (2020). PR Practice: A Textbook. Kamianets-Podilskyi: Ruta Printing House. 164 c. [in Ukr.].
- Marenich, V.M. (2013). The role of PR technologies in managing the image formation of a higher educational institution. *Bulletin of the Kharkiv National University of Internal Affairs*, 2: 220–229 [in Ukr.].
- Moiseyev, V.A. (2007). Public Relations: A Textbook. Kyiv: Akademvydav. 224 c. [in Ukr.].
- Romanovsky, O.G., Sereda, N.V., Vorobyova, E.V. (2015). Fundamentals of public relations: a teaching and methodological manual for students of specialties 8.03010201 "Psychology" and 8.18010018 "Administrative management". Kharkiv: NTU "KhPI". 176 p. [in Ukr.].
- Chichanovsky, A.A., Starish, O.G. (2010). Information processes in the structure of world communication systems: a textbook. Kyiv: Gramota. 568 p.
- Commencements, from 1642 onward (2012). *The Harvard Gazete*. URL: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2012/05/commencement-frotm-1642-onward>.
- Gudykunst, W.B. (2004). Building Difference: Effective Intergroup Communication. 4th Edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage publications. 425 p.

ZOROCHKINA Tetiana

Doctor Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Primary and Special Education,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

**PR COMMUNICATIONS AS A TOOL OF EDUCATIONAL PROMOTIONS IN THE FORMATION
AND POSITIONING OF THE IMAGE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

Summary. This article provides a comprehensive analysis of PR communications as an effective tool for implementing educational promotions in higher education institutions. It reveals the essence of the concepts of "PR communications" and "educational promotions," examines their interrelation, and determines their role in shaping a positive university image. The study substantiates that, in the context of increasing competition in the educational services market, higher education institutions need to systematically apply communication strategies aimed at enhancing recognition, attractiveness, and competitiveness.

The article analyzes the main tools of PR communications and educational promotions, including the organization of special events (open days, conferences, job fairs), the use of digital communication channels (social media and official websites), corporate media, branding, and visual identity. It determines their significance in creating an integrated information space of the university and ensuring effective interaction with target audiences.

The study pays particular attention to the structure of the higher education institution's image, distinguishing its external and internal components, and examines the role of PR communications in their harmonization. It proves that educational promotions serve as an integrative mechanism

that combines various communication tools and ensures a purposeful influence on public opinion formation.

The article emphasizes the specifics of implementing PR communications under conditions of limited financial resources, which are typical for most higher education institutions, and highlights the importance of effective use of the university's internal potential, particularly student involvement in the development and implementation of promotional strategies.

The findings demonstrate that the integration of PR communications as a tool for educational promotions contributes to the formation of a stable positive university image, increases public trust, and ensures effective positioning of higher education institutions in both national and international educational environments. The study outlines prospects for further research, including the analysis of European experience in educational promotions, the digitalization of PR communications, and the development of methods for evaluating their effectiveness.

Keywords: PR communications; educational promotions; higher education institution image; positioning; competitiveness.

Одержано редакцією 26.02.2026
Прийнято до публікації 11.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-87-93>

 <https://orcid.org/0000-0002-3704-8126>

НІЧУГОВСЬКА Лілія

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка катедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,

 lilia-nichugovska@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-0218-2752>

КРИВОРОТЬКО Анастасія

докторка філософії, старша викладачка катедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,

 kryvorotko.an@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1228-3303>

ГАЛАЙКО Юлія

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри геометрії і алгебри,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

 tigrajul75@gmail.com

УДК 378:147:316.77:37.091.12(045)

**ВПЛИВ ІМІДЖУ ВИКЛАДАЧА НА ЯКІСТЬ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлено та проаналізовано результати дослідження, присвяченого впливу іміджу викладача як одного з провідних ресурсів, що сприяє підвищенню престижу та ефективному функціонуванню як системи освіти загалом, так і окремого закладу освіти зокрема.

Імідж викладача закладу вищої освіти виступає важливим чинником підвищення якості професійної підготовки, оскільки позитивний образ викладача (компетентність, харизма, етика) суттєво підвищує мотивацію здобувачів до навчання, формує довіру, полегшує засвоєння мате

ріалу та сприяє творчій самореалізації студентів, виступаючи моделлю професійної поведінки.

Наголошено, що однією із головних проблем сучасної системи магістерської підготовки є суперечливість між зростаючим обсягом знань та обмеженням у терміні навчання, що спонукає викладачів до пошуку конструктивних шляхів вирішення цього протиріччя.

Акцентовано увагу на те, що успішність процесу педагогічної взаємодії та створення навколо себе позитивного образу залежить від рівня його професіоналізму, педагогічної майстерності,

психологічної грамотності, приємної зовнішності, словникового запасу, жестів, поглядів та інших факторів.

Актуальність дослідження поглиблюється виявленими протиріччями між:

– потребами суспільства в провадженні нових підходів до формування іміджу особистості та недостатністю відповідних наукових розробок;

– станом теоретичного обґрунтування та навчально-методичного забезпечення процесу формування професійного іміджу педагога у вищій школі та домінуванням традиційної системи підготовки педагогічних кадрів;

– значними можливостями післяуніверситетської освіти у формуванні іміджу сучасного педагога у процесі взаємодії зі студентами та колегами, відображаючи відповідність ролі викладача стандартам якості та суспільним очікуванням.

Ключові слова: імідж педагога; особистісно-професійний розвиток педагога; позитивний імідж; наявність лідерських якостей особистості; педагогічна етика.

Постановка проблеми. У статті розглянуто основні виклики, з якими зустрічаються здобувачі освітнього ступеня магістра у процесі одержання якісної та конкурентної освіти.

По-перше, це стосується особливостей навчання на магістратурі, де студенти на лекціях і практичних заняттях отримують в цілому лише каркас знань, детально наповнити який їм необхідно фокусуючись на поглибленій професійній підготовці, переважно самостійній роботі та дослідницькій діяльності.

По-друге, це необхідність написати наукову магістерську роботу за півтора-два роки. На рівні бакалаврату студенти вже мають первинне уявлення про поняття «дипломна робота», проте здебільшого ознайомлюються лише із загальними засадами цього процесу.

Разом із тим, повноцінна науково-дослідницька діяльність розпочинається саме під час навчання в магістратурі, де до здобувачів висувуються більш високі вимоги та чіткі критерії оцінювання якості виконаної роботи.

По-третє, студенти магістратури, як правило, перебувають у більш зрілому віці та здатні об'єктивно оцінювати навчальні й професійні ситуації. Саме тому на цьому етапі викладачі значною мірою спираються на свідомість, відповідальність і самостійність здобувачів освіти, тоді як контроль навчальної діяльності здобувачів у ЗВО – це комплексна система, що охоплює поточну, модульну та підсумкову перевірку знань, яка включає тести, заліки, іспити, курсові та дипломні роботи. Вона спрямована на

оцінку рівня засвоєння матеріалу, формуванню навичок самоосвіти та коригування навчального процесу.

Отже, можна зробити висновок, що магістратура в Україні – це такий формат навчання, коли студент має можливість усвідомлено вибрати важливий для нього напрямок і поглиблено займатися ним, паралельно отримуючи дієву практику, адже «виробнича практика» – це обов'язковий елемент магістерської освіти. У цьому контексті особливого значення набуває професійна підготовка нового покоління педагогів-фахівців, які здатні забезпечувати високий рівень педагогічного статусу, розвивати особистісну й інформаційну культуру, а також мислити в площині інноваційності та творчого підходу. За таких обставин традиційне уявлення про працівника педагогічної сфери поступово трансформується, відкриваючи простір для формування нового типу соціальної поведінки – педагога, який відповідає сучасним суспільним запитам. Це, своєю чергою, посилює актуальність дослідження процесу формування професійного іміджу (Козлова, 2012).

При цьому інноваційність стає однією із визначальних рис сучасної педагогіки, що проявляється у здатності до розвитку, творчого мислення та відкритості до нових ідей. Це, в свою чергу, вимагає докорінного оновлення системи магістерської освіти, її методологічних засад і технологій організації навчально-виховного процесу, що відбувається через активну участь студентів у наукових дослідженнях, стажуваннях, професійному нетворкінгу та вивченні комунікативних дисциплін, що забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці.

Сьогодні формування позитивного іміджу педагога набуває особливої значущості, адже, як зазначають науковці, цей процес починається задовго до безпосереднього професійного досвіду і має розглядатися як важливий елемент особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. За визначенням О. Венгловської, особистісно-професійний розвиток педагога – це процес, спрямований на формування особистісних і професійних якостей, а також здатності й готовності до постійного розвитку та саморозвитку з метою генерування нових ідей і способів діяльності на основі набутих знань і побудови власної траєкторії професійного становлення (Венгловська, 2017).

Результати проведеного наукового аналізу показали, що різні аспекти педагогічного іміджу перебувають у фокусі уваги багатьох дослідників. Зокрема, досліджувалися питання психології іміджу (О. Володарська, П. Гуревич, А. Панасюк), формування

позитивного іміджу педагога у процесі професійної підготовки (Н. Гузій, А. Калюжний, Н. Прус), а також особливості створення іміджу вихователя закладу дошкільної освіти (Н. Гаврик, М. Апраксина, Л. Загородня та ін.).

При цьому звернено увагу на сутність та структуру іміджу викладача вищої школи як критичного чинника, що безпосередньо впливає на мотивацію магістрів, якість засвоєння знань та формування їхньої власної професійної компетентності. Позитивний образ, що формується на академічній майстерності, комунікабельності та етиці, стимулює студентів до наукової діяльності та підвищує при цьому престиж закладу освіти з акцентом на вплив таких понять як іміджілогія, іміджмейкерство, коучінг, авторитет, статус, мода, престиж тощо.

При цьому важливим є усвідомлення, що імідж викладача суттєво впливає на якість магістерської підготовки, безпосередньо формуючи мотивацію студентів, їхнє ставлення до дисципліни та рівень довіри до викладача.

Позитивний професійний імідж, який поєднує ділові якості, педагогічну майстерність і комунікативну компетентність, є невід'ємним складником ефективної організації освітнього процесу та професійного становлення майбутніх фахівців.

Варто зазначити, що представники різних професій можуть бути обізнаними з процесом формування власного професійного іміджу, однак особливої значущості він набуває для професій типу «людина – соціальна група», до яких належить і професія викладача.

На сучасному етапі суспільного розвитку особливо актуалізується проблема налагодження якісної взаємодії між викладачем і студентами у системі вищої освіти, оскільки дедалі помітнішими стають прояви пасивної участі здобувачів освіти в навчальному процесі, зниження їхньої мотивації до здобуття нових знань та інтелектуального саморозвитку в умовах закладу вищої освіти.

Одним із важливих механізмів подолання цієї проблеми, а також засобом реалізації провідних принципів навчання, виступає формування професійного іміджу викладача.

Метою статті є дослідження сутності та педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього викладача закладів вищої освіти під час магістерської підготовки, а також визначення впливу освітнього середовища та професійної взаємодії на розвиток іміджевих характеристик особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел показав зростання зацікавленості в проблематиці формування професійного іміджу майбутнього викладача закладів вищої освіти в умовах магістерської підготовки. У рамках дослідження було розкрито зміст поняття «професійний імідж», визначено фактори, що впливають на його формування, а також окреслено роль педагогічної практики, саморефлексії та професійного середовища у розвитку іміджевих характеристик викладача.

Крім того, визначено педагогічні умови та організаційні механізми, які забезпечують ефективне інтегрування процесу формування професійного іміджу у зміст підготовки магістрів. Особлива увага приділена ключовим складовим, без яких неможливе створення позитивного іміджу викладача вищої школи. Встановлено, що одним із значущих чинників цього процесу є освітнє середовище закладу та вплив професорсько-викладацького колективу на професійне становлення майбутнього фахівця.

Акцент зроблено на з'ясуванні сутності поняття педагогічного іміджу, особливостях його формування та розвитку, а також на структурі особистісного іміджу. До його основних компонентів віднесено професійну компетентність, загальнолюдські цінності, моральні норми, управлінську культуру та технології самопрезентації.

У сформованому іміджі відображаються найхарактерніші риси особистості викладача, його внутрішній світ та особливості ефективної самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебик, М. Вудкок та ін.). Наукові дослідження також приділяють увагу розвитку професійно значущих іміджевих якостей освітніх менеджерів (О. Мармаза, І. Зязюн, В. Сухомлинський та ін.), а також формуванню педагогічного іміджу та професійного образу «Я» майбутнього педагога (І. Володарська, О. Горовенко, Н. Гузій та ін.) (Мармаза, 2019).

Зокрема, у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2031 року» наголошується, що інтеграція України до глобального освітнього простору потребує не лише безперервного вдосконалення національної системи освіти, а й активного впровадження інноваційних педагогічних підходів, оновлення змісту освіти та модернізації організаційних моделей відповідно до сучасних міжнародних тенденцій (Савченко, 2019).

У цьому руслі актуалізується процес формування педагогічного іміджу, що поєднує високу професійну компетентність (знання, ерудицію), особисті якості (емпатію,

креативність) та зовнішню культуру (мовлення, стиль). Він базується на рефлексії, самовдосконаленні, педагогічній майстерності та конгруентності, тобто на відповідності в внутрішніх цінностей зовнішнім виявам.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з ключових проблем сучасної підготовки студентів-майбутніх магістрів є не лише практичний, а й глибокий теоретичний аспект, який значною мірою впливає на підвищення якості освітніх послуг у закладах вищої освіти в умовах інтеграції до європейського та світового освітнього простору.

Болонський процес, як відомо, спрямований на гармонізацію та вдосконалення освітніх систем європейських країн, що забезпечує не лише їхнє зближення та уніфікацію, а й сприяє високому престижу та ефективному функціонуванню освітньої системи загалом і конкретного навчального закладу зокрема.

При цьому Болонський процес трансформує імідж педагога від транслятора до модератора, орієнтованого на компетентнісний підхід, академічну мобільність та безперервний розвиток. Він вимагає від викладача європейських стандартів якості, здатності до інновацій та високої медіаграмотності, що формує позитивний професійний імідж в основі якого цілеспрямований процес створення привабливого образу фахівця, який базується на поєднанні високої компетентності, етичної поведінки, самопрезентації та зовнішнього вигляду.

Успішне вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з підвищенням рівня професійної підготовки педагогів, розвитком їхньої педагогічної майстерності та загальної культури. Професійна діяльність педагога передбачає наявність лідерських якостей, готовність постійно перебувати в центрі уваги вихованців, батьків і колег, а також володіння розвиненими комунікативними вміннями, здатністю до діалогу та чіткого вираження власних думок. Саме тому особливості актуальності набуває формування професійного іміджу педагога, який у масовій свідомості відображає риси його особистості, специфіку професійної діяльності та особливості зовнішнього вигляду (Козлова, 2012).

У структурі професійного іміджу педагога доцільно виокремити три основні компоненти:

- зовнішній компонент – одяг і взуття, аксесуари, зачіска та макіяж, стиль поведінки та дотримання правил етикету;
- внутрішній компонент – професійні знання та компетенції, вміння й навички, особливості мислення та свідомості,

система цінностей, Я-концепція, здатність до саморефлексії, інтуїція, фізичне та психічне здоров'я, критичне мислення та індивідуальні риси особистості;

- комунікативний компонент – вербальні та невербальні аспекти педагогічної комунікації.

Лише у взаємозв'язку цих складових формується цілісний професійний образ педагога, який здатний створювати належний робочий настрій під час заняття, сприяти ефективній педагогічній взаємодії та забезпечувати позитивний характер спілкування в освітньому середовищі.

Зокрема, класичний стиль одягу педагога формує уявлення про стабільність, упорядкованість і респектабельність закладу освіти, водночас демонструючи рівень його загальної культури. Крім того, такий зовнішній вигляд сприяє тому, що учні, батьки та колеги зосереджують увагу насамперед на особистості педагога, змісті його висловлювань і професійній позиції, а не лише на зовнішніх характеристиках.

Ідеальна форма одягу – це та, яка не відволікає увагу вихованців на зовнішній вигляд педагога, а фокусується на засвоєнні матеріалу. Такою одягою може бути діловий костюм.

У створенні позитивного іміджу педагога відіграє культура його поведінки, яка характеризує його як людину, що відповідає соціальним нормам і вимогам.

Важливою складовою професійного іміджу педагога є внутрішній імідж, що характеризується сукупністю професійних знань, умінь і навичок, особливостями свідомості, системою цінностей, сформованістю Я-концепції, здатністю до рефлексії, інтуїцією, станом здоров'я, критичним мисленням та індивідуально-особистісними якостями.

Доцільно зазначити, що внутрішній імідж педагога є невід'ємною частиною педагогічного іміджу, тому що вміння сподобатись та підстроїтись під інших – необхідна якість в професійних та особистих контактах, тоді як зовнішній вид – це лише стиль, обумовлений внутрішнім складом особистості.

Крім того, внутрішній імідж педагога – це цілісна сукупність його психологічних, професійних та особистісних якостей, що базуються на самосприйнятті, цінностях і вірі у власну професійну спроможність, асоціативне бачення, внутрішній настрій на творчість в умовах публічності і позитивної «Я-концепції».

Важливим компонентом внутрішнього образу педагога є стан його здоров'я, оскільки саме від нього значною мірою

залежать як зовнішня, так і внутрішня привабливість особистості, її життєва активність, творчий потенціал і можливості самореалізації, що виступають важливими передумовами формування професійного іміджу викладача закладу вищої освіти.

Водночас сутність педагогічного іміджу, його функціональне значення та умови формування потребують ґрунтовного теоретичного осмислення, а також розроблення ефективних способів його діагностики, удосконалення й перетворення на повноцінний чинник педагогічного процесу. Такий підхід узгоджується з позицією вітчизняних науковців щодо необхідності впровадження нових підходів до управління соціально-педагогічними системами, зокрема через раціональне використання ресурсів закладу освіти з метою забезпечення не лише конкурентоспроможності, а й досягнення соціально значущих цілей шляхом підвищення якості діяльності науково-педагогічного персоналу.

Разом із тим традиційні підходи не завжди дають змогу повною мірою оцінити якість викладацької діяльності та сформулювати цілісне уявлення про професійну роль викладача, що, своєю чергою, актуалізує проблему дослідження його професійного іміджу.

Аналіз літературних джерел стосовно поняття іміджу педагога, а особливо його складових, засвідчив певні розбіжності у його тлумаченні.

Сучасні умови розвитку суспільства роблять особливо важливим питання ефективної взаємодії між викладачем закладу вищої освіти та студентами, адже дедалі помітнішою стає проблема пасивної участі здобувачів у навчальному процесі, зниження їхньої мотивації до набуття нових знань та недостатньої орієнтації на інтелектуальний саморозвиток у межах вищої школи.

Одним із ключових засобів подолання цієї проблеми та реалізації провідних принципів навчання є формування іміджу викладача як цілісного образу його особистості. Такий імідж включає зовнішні чинники (габітарний, вербальний, кінетичний, середовищний), внутрішні характеристики (знання, уміння, здібності, установки, цінності, самооцінка), особистісні риси (природні якості, набуті під час освіти та виховання, а також ті, що формуються життєвим і професійним досвідом) та засоби самопрезентації, до яких педагог цілеспрямовано звертається для досягнення високих результатів у професійній діяльності (Волкова, Лебідь, 2023).

У науковій літературі професійний імідж викладача визначається як форма

самовираження цілісного індивідуального образу педагога, який реалізує потреби мікро- та макросоціуму в освітніх послугах і водночас демонструє найбільш виразні ділові та особистісні якості відповідно до свого професійного статусу та соціальної ролі в освітньому середовищі (Горовенко, 2013).

Інші дослідники трактують професійний імідж викладача вищої школи як образ, що відображає відповідність педагогічній та рольовій діяльності, формується самим викладачем, доповнюється його індивідуальними характеристиками під час міжособистісної взаємодії з колегами, студентами, адміністрацією та суспільством, і при цьому оцінюється як самим педагогом, так і громадськістю відповідно до професійних вимог (Апостол, 2019).

Аналіз представлених підходів дозволяє сформулювати кілька узагальнень. По-перше, професійний імідж викладача являє собою образ його особистості, який формується свідомо або несвідомо у процесі взаємодії з колегами, студентами, керівництвом та суспільством. По-друге, цей імідж є результатом взаємодії особистісних характеристик педагога – його мотивів, інтересів, спрямованості, соціально-психологічних рис, Я-концепції, знань, умінь і навичок – із професійними вимогами та очікуваннями цільової аудиторії. По-третє, формування професійного іміджу значною мірою спирається на технології самопрезентації.

Щодо структури іміджу викладача, у науковому середовищі немає єдиної точки зору щодо його складових. Проте окремі дослідники умовно виділяють три основні групи компонентів професійного іміджу педагога:

1) стійкі особистісні риси викладача, що проявляються через уважне ставлення до учасників спілкування, продуманий підбір засобів і умов педагогічної діяльності, а також через ефективні моделі розвитку необхідних якостей студентської особистості;

2) вміння та навички ефективного спілкування;

3) здатність формувати та підтримувати позитивний професійний образ.

Інші дослідники, зокрема Т. Марєєва, пропонують виділяти такі складові професійного іміджу педагога, звертаючи увагу на зовнішній вигляд, невербальні засоби комунікації, організацію предметного середовища, володіння технікою та комунікативними навичками мовлення, ораторське мистецтво, професійну компетентність і здатність до самовдосконалення.

Водночас особлива увага приділяється внутрішньому світу педагога, зокрема

педагогічній спрямованості, психічному та психологічному стану, соціальному та духовному здоров'ю, а також особистісним і професійним якостям.

З іншого боку, на думку Я. Співака, Д. Плєсканьова, Л. Співак та Н. Чернухи, професійний імідж педагога соціальної сфери слід розглядати через структуру, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, організаційно-діяльнісний та результативно-творчий компоненти.

Деякі науковці визначають імідж як інтегральну характеристику особистості, що об'єднує:

- інтелектуальну культуру, що охоплює розвиток мислення, творчі здібності, рефлексію, самосвідомість та підвищення професійної майстерності;

- габітарну культуру, яка включає фізичні та психофізіологічні особливості особистості та стиль поведінки;

- кінетичну культуру, що проявляється через міміку, пантоміміку, жести, вираз очей, позу, рухи, ходу та поставу;

- мовну культуру, яка формується на основі взаємозв'язку мовлення та когнітивних процесів;

- культуру середовища, що охоплює матеріальні та соціальні аспекти життя людини, зокрема її оточення та аксесуари (Черезова, Федорик, 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Особливу увагу приділено чинникам, що впливають на становлення професійного іміджу, а також ролі педагогічної практики, саморефлексії та професійного середовища у розвитку іміджевих якостей викладача. Визначено педагогічні умови та організаційні механізми, які забезпечують ефективне включення формування іміджу до програми підготовки магістрів.

Професійний імідж викладача закладу вищої освіти є важливим чинником підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, оскільки позитивний образ педагога – що включає компетентність, харизму та етичні якості – значною мірою стимулює мотивацію студентів, формує довіру, полегшує засвоєння навчального матеріалу та сприяє творчій самореалізації, одночасно слугуючи моделлю професійної поведінки.

Вплив іміджу викладача на процес підготовки:

- мотиваційний вплив: позитивний імідж педагога, що стимулює студентів до глибшого вивчення дисциплін та опанування фаху;

- психологічний комфорт: впевнений та привітний професійний образ викладача створює сприятливий мікроклімат, знижує

рівень тривожності та сприяє відкритій комунікації;

- формування професійних якостей: викладача виступає «моделлю» для наслідування, трансляючи через свій стиль спілкування та зовнішність професійні та етичні норми та цінності;

- ефективність навчання: професійний імідж, що включає педагогічну майстерність, цифрову компетентність та емоційний інтелект, забезпечує кращу організацію навчального процесу.

Отже цілеспрямоване формування позитивного іміджу викладача є ефективним інструментом підвищення якості освітньої діяльності та професійного становлення майбутніх фахівців.

Список бібліографічних посилань

- Апостол, 2019 – Апостол, О. (2019). Професійний імідж викладачів закладів вищої освіти як проблема педагогічної теорії та практики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 72(1): 27–31.
- Венгловська, 2017 – Венгловська, О. (2017). Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця засобами пошукової діяльності. *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. Коменського*, 1: 77–79.
- Волкова, Лебідь, 2023 – Волкова, Н., Лебідь, О. (2023). Система педагогічної роботи з формування професійного іміджу майбутнього фахівця у магістерській підготовці. *Молодь і ринок*. 11–12(219–220): 54–59.
- Горovenko, 2013. – Горovenko, О. (2013). Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації: авторф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків. 20 с.
- Козлова, 2012 – Козлова, О. (2012). Психологічні засади формування професійного іміджу викладача ВНЗ. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України* [Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка], 8: 114–121.
- Коркішко, 2017 – Коркішко, А. (2017). Специфіка професійного іміджу майбутнього педагога як предмет наукових досліджень. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1(76): 103–111.
- Мармаза, 2019 – Мармаза, О. (2019). Інновації в менеджменті освіти: монографія. Харків: Вид. група «Основа». 128 с.
- Прус, 2016 – Прус, Н. (2016). Імідж особистості як психолого-педагогічний феномен. *Імідж сучасного педагога*, 1(160): 43–45.
- Савченко, 2019 – Савченко, Н. (2019). Професійний імідж викладача як складова його педагогічної майстерності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 17: 91–96.
- Співак та ін., 2025 – Співак, Я., Плєсканьов, Д., Співак, Л., Чернуха, Н. (2025). Особливості формування професійного іміджу майбутніх соціальних працівників в умовах закладу освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 1(107): 183–193. Doi: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(107\)2025.327075](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.327075).
- Філюк, 2022 – Філюк, Л. (2022). Контен-аналіз дефініцій поняття «професійний імідж». *Науковий журнал Львівського державного університету безпеки життєдіяльності «Львівський філологічний часопис»*. 12: 162–167.

Черезова, Федорик, 2022 – Черезова, І., Федорик, В. (2022). Психологічні аспекти формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 1: 416–427.

References

- Apostol, O. (2019). The professional image of teachers in higher education institutions as a problem of pedagogical theory and practice. *Scientific journal of the National Polytechnic University named after M.P. Dragomanov. Series 5. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 72(1). Series 5: 27–31 [in Ukr.].
- Venglovskaya, O. (2017). Personal and professional development of a future specialist by means of search activities. *Bulletin of the Polish-Ukrainian Research Laboratory of Psychodidactics named after J. Comenius*. 1: 77–79 [in Ukr.].
- Volkova, N., Lebid, O. (2023). The system of pedagogical work on the formation of a professional image of a future specialist in master's training. *Youth and the Market*, 11–12(219–220): 54–59 [in Ukr.].
- Gorovenko, O. (2013). Formation of the personal and professional image of a teacher of a general educational institution by means of self-presentation: Abstract of Ph.D dissertation in Pedagogy: 13.00.04. Kharkiv. 20 p. [in Ukr.].
- Kozlova, O. (2012). Psychological principles of forming the professional image of a university teacher. *Current problems of psychology: collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine* [Zhytomyr: Publishing House of I. Franko Zhytomyr State University, 8: 114–121 [in Ukr.].
- Korkishko, A. (2017). Specifics of the professional image of a future teacher as a subject of scientific research. *Spirituality of the personality: methodology, theory and practice*, 1(76): 103–111 [in Ukr.].
- Marmaza, O. (2019). Innovations in education management: monograph. Kharkiv: Publishing house Osnova. 128 p. [in Ukr.].
- Prus, N. (2016). Personality image as a psychological and pedagogical phenomenon. *Image of a modern teacher*, 1(160): 43–45 [in Ukr.].
- Savchenko, N. (2019). The professional image of a teacher as a component of his pedagogical skill. Problems of training a modern teacher. 17: 91–96 [in Ukr.].
- Spivak, Ya., Pleskanyov, D., Spivak, L., Chernukha, N. (2025). Peculiarities of forming the professional image of future social workers in the conditions of an educational institution. *Humanization of the educational process*, 1(107): 183–193. Doi: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(107\)2025.327075](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(107)2025.327075) [in Ukr.].
- Filiuk, L. (2022). Content analysis of definitions of the concept of “professional image”. *Scientific journal of the Lviv State University of Life Safety "Lviv Philological Journal"*, 12: 162–167 [in Ukr.].
- Cherezova, I., Fedoryk V. (2022). Psychological aspects of the formation of the professional image of a modern teacher. *Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences: collection of scientific works*, 1: 416–427 [in Ukr.].

NICHUGOVSKA Liliya

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

KRYVOROTKO Anastasiia

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Preschool and Special Education, Oles Honchar Dnipro National University

GALAYKO Yulia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Geometry and Algebra, Oles Honchar Dnipro National University

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S IMAGE ON THE QUALITY OF MASTER'S TRAINING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS

Summary. The relevance of the study is determined by the increasing requirements for the quality of master's training in the context of Ukraine's integration into the European and global higher education area, as well as by the need to develop competitive specialists with a high level of professional culture and the capacity for continuous self-development.

The purpose of the article is to investigate the essence and pedagogical conditions for the formation of the professional image of future higher education teachers in the process of master's training, as well as to determine the influence of the educational environment and professional interaction on the development of image-related personal characteristics.

The authors consistently reveal the specific features of master's training, which involves a high level of independence, research activity, and responsibility on the part of students, as well as the need to complete a research study within a limited timeframe. It is substantiated that under these conditions, the personality of the teacher and their professional image acquire particular importance as factors of motivational, psychological, and educational influence.

It is determined that the professional image of a teacher is an integral characteristic formed in the process of professional activity and interpersonal interaction, encompassing external, internal, and communicative components. The

content of each component is specified: the external component includes appearance and behavioral characteristics; the internal component comprises values, professional knowledge, self-concept, reflexivity, and psychological state; the communicative component covers verbal and nonverbal means of pedagogical interaction.

Alternative approaches to structuring the professional image and the pedagogical conditions for its formation are also outlined. It is demonstrated that a positive teacher image contributes to increased student motivation, the creation of a psychologically comfortable educational environment, the development of professional qualities in future specialists, and the overall effectiveness of the educational process.

It is concluded that the formation of a teacher's professional image is a complex, multidimensional, and purposeful process that requires systematic integration into the content of master's training.

Keywords: teacher image; personal and professional development of a teacher; positive image; leadership qualities; pedagogical ethics; higher education institution.

Одержано редакцією 24.03.2026
Прийнято до публікації 11.03.2026

doi <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-94-107>ID <https://orcid.org/0009-0002-4919-2157>**ЗАПОРОЖЕЦЬ Антон**аспірант кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького ant.zaporozhets@gmail.com

УДК 378.147:004.9(045)

СИЛАБУС: ВІД ВИТОКІВ ДО ЦИФРОВОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Освітня програма задає стратегію здобуття фаху, а освітні компоненти, методи навчання й оцінювання визначають тактику її реалізації. Однак досить часто і здобувачі, і викладачі, й адміністрація закладу недооцінюють силабус як інструмент тактичного планування навчання, вважаючи його формальним документом, який забирає час у викладача на підготовку, в здобувача – на ознайомлення, та загалом заважає гнучкості освітнього процесу.

Виникає дилема: масова освіта, націлена на конкретний результат, потребує планування й водночас навчання є творчим процесом і не може бути жорстко регламентованим. Яке наповнення силабусу робить його ефективним інструментом організації навчання, а не формальним циркуляром?

У статті на основі історичного аналізу від XVII століття до сучасності простежено еволюцію силабусу від списку тем до багатофункціонального документа.

Визначено три пріоритетні функції силабусу: дорожня карта навчання, документ і паспорт навчальної дисципліни. Дорожня карта забезпечує мотивацію здобувача, планування курсу викладачем та узгодження з іншими навчальними дисциплінами освітньої програми; документувальна функція реалізується через базову угоду навчання, забезпечує інтеграцію з освітньою програмою та створення еталону для нерезархування результатів навчання; паспорт містить метричні дані курсу.

Обґрунтовано структурні вимоги для реалізації цих функцій з урахуванням сучасних освітніх трендів: результатно-орієнтованості, студентоцентрованості, фіджитальності, універсального дизайну та вимог цифровізації. Запропоновано мінімальний набір структурних компонентів для профілю навчальної дисципліни, опису й календарно-тематичного планування.

Для цифрової реалізації визначено принципи одноразового введення даних, єдиного джерела даних та інтеграції з іншими е-системами університету.

Така структура силабусу перетворює його на інструмент усвідомленого навчання, що трансформує позицію здобувача з пасивного виконавця в повноцінного учасника, який не блукає мандрівками, а свідомо й самостійно рухається прокладеним маршрутом. Цифрові інструменти розробки силабусу та їх інтеграція з іншими інформаційними системами освітнього менеджменту створюють умови для ефективної педагогічної діяльності викладача.

Ключові слова: силабус; функції; структура; результати навчання; цифровізація; усвідомлене навчання.

Постановка проблеми. В українській вищій освіті поняття силабусу як основного документа вивчення навчальної дисципліни з'явилося після рекомендацій Міністерства освіти і науки України [МОН] щодо переходу від об'ємного навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни [НМКД] до робочої програми (Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення, 2018) й згадки про силабус у положенні про акредитацію освітніх програм Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (Положення про акредитацію освітніх програм, 2024).

Концептуальні зміни Міністерства освіти і науки України щодо змісту та обсягу навчально-методичного забезпечення, на жаль, не були належно оцінені викладачами. Адміністраціям закладів, які звикли до конкретних вказівок, жорстких шаблонів і детальних інструкцій, бракувало зразків та методичної підтримки.

Подолати сформоване роками стійке упередження до «документотворчості» та переконати в потребі неформальної розробки робочої програми навчальної дисципліни допомогли презентація Михайла Винницького (2017), відео Василя Тараса (Що таке силабус, 2019), а згодом поради Євгена Ніколаєва (2020а, 2020b) в авторському інформаційному бюлетені «Академічна доброчесність». Акредитаційні експертизи стали вирішальним стимулом до системного переходу від НМКД до силабусу й формування культури його розробки – заклади вищої освіти сьогодні дбають про забезпечення силабусами навчальних дисциплін, при цьому деякі заклади розробили положення, методичні рекомендації й шаблони, а деякі надали викладачам повну свободу щодо форми й структурних елементів програми навчальної дисципліни.

Навчальні дисципліни (навчальні курси) є основними елементами освітньо-професійної програми й освітньої складової освітньо-наукової програми (далі – освітньої програми), які надають конкретного змісту її концепції, визначають тактичні цілі, змістове наповнення, форми організації навчання, викладацькі прийоми тощо. Відповідно, силабуси навчальних дисциплін є

невіддільними документами опису освітньої програми й навчального плану. А якщо силабус набуває статусу документа, то потребує мінімального узгодження з нормативною базою та адміністративними процедурами закладу освіти.

Водночас сучасні цифрові технології створюють умови не лише для зручної розробки силабусу, а й надають можливості для інтеграції з електронними системами навчання й управління, динамічного оновлення, інтерактивної навігації, відстеження прогресу, версіонування та прозорості змін. Однак реалізація цих можливостей потребує попереднього переосмислення: які функції має забезпечити силабус в освітньому процесі; які структурні компоненти є необхідними для реалізації таких функцій; як забезпечити відповідність нормативним вимогам при цифровізації документа? Відповіді на ці питання створюють концептуальну основу для розробки цифрових інструментів підтримки силабусу та його інтеграції з іншими е-системами університету.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Силабус як об'єкт педагогічного дослідження розглядають з кількох перспектив.

Функціональний підхід представлено в роботах J.M. Slattery та J.F. Carlson, які виділяють мотиваційну, структурну та документувальну функції силабусу (Slattery, Carlson, 2005); K. Matejka та L.B. Kurke розглядають його як контракт, комунікативний засіб та когнітивну карту (Matejka, Kurke, 1994); J. Parkes та M.B. Harris аналізують як контракт, архівний документ та інструмент навчання (Parkes, Harris, 2002).

Дидактичне проектування обґрунтовано в працях G. Wiggins та J. McTighe, які розробили концепцію зворотного дизайну (Wiggins, McTighe, 2005); L. Nilson детально описує структурні компоненти та педагогічні стратегії розробки силабусу (Nilson, 2007); A. Shaw визначає етапи дизайну для мовних курсів (Shaw, 1977).

Психолого-педагогічні аспекти досліджено в роботах A. Young-Jones, C. Levesque, S. Fursa, J. McCain (Young-Jones et al., 2019), C. Burke (Burke, 2022), J. Watts (Watts, 2024), які показують вплив стилю силабусу на мотивацію та успішність студентів.

Цифровізацію освітньо-методичних документів розглядають переважно в контексті електронних систем управління навчанням. Поодинокі приклади (Study Excel tool, n.d.) не пропонують комплексного підходу до структурування для автоматизації та інтеграції.

Невирішеними залишаються такі проблеми: систематичне дослідження історичної еволюції силабусу на основі первинних

джерел; визначення структурних вимог, які забезпечують як методичну функцію силабусу, так і можливості його цифрової реалізації з інтеграцією в екосистему освітнього менеджменту.

Мета дослідження: на основі історичного аналізу силабусу визначити його функції в організації освітнього процесу та обґрунтувати структурні й технологічні вимоги до цифровізації силабусу, що забезпечують структурованість даних, автоматизацію обчислень та інтеграцію з освітньою програмою, навчальним планом і системами освітнього менеджменту закладу.

Теоретичний аспект дослідження. Концепція дослідження полягає в розгляді силабусу не як статичного адміністративного документа, а як динамічного інструменту дидактичного проектування, що виконує три пріоритетні функції (дорожня карта навчання, документ, паспорт дисципліни) і потребує структурування для цифрової реалізації з автоматизацією обчислень та інтеграцією з освітньою програмою.

Дослідження ґрунтується на інтеграції кількох концептуальних підходів, які формують науково-теоретичну рамку аналізу силабусу як багатофункціонального інструменту освітнього процесу. Історико-еволюційний підхід дозволяє простежити генезис силабусу та зміну його функцій від організаційного документа (XVII ст.) до інструменту дидактичного проектування (друга половина XX ст.). Функціональний аналіз застосовано для визначення ролі силабусу в освітньому процесі через призму його методичної, нормативної та інформаційної функцій. Концепція зворотного дизайну (Backward Design) обґрунтовує проектування курсу від бажаних результатів навчання, а не від переліку тем. Студентоцентрикований підхід визначає роль силабусу в організації усвідомленого навчання здобувача. Системний підхід визначає розгляд силабусу як інтегрованого компонента освітньої програми.

Для обґрунтування структурних вимог до цифровізації застосовано принципи реляційної архітектури даних – одноразового введення (DRY) та єдиного джерела даних (SSOT). Проблемно-орієнтований підхід (design-based research) використано для виявлення практичних труднощів розробки силабусів та обґрунтування структурно-технологічних рішень.

Понятійний апарат дослідження включає розмежування термінів «силабус» (syllabus) як програми окремої навчальної дисципліни та «курікулум» (curriculum) як опису освітньої програми загалом, а також диференціацію програмних результатів навчання (PLO – Program Learning Outcomes) та

результатів навчання курсу (CLO – Course Learning Outcomes). Цифровізація силабусу є процесом структурування силабусу як реляційної бази даних з можливостями автоматизації обчислень, інтеграції з освітньою програмою та візуалізації навчального процесу. Цифровий шаблон силабусу – структурований інструмент для розробки силабусу з можливостями автоматичного імпорту даних, контролю розподілу ресурсів і генерації диференційованих форм документа.

Також у дослідженні розмежована терміни «освіта», «освітній процес» та «навчальний процес». Термін «освіта» використано для позначення загальної сфери і стратегії здобуття фаху. «Освітній процес» стосується всієї системи діяльності в межах освітньої програми. «Навчальний процес» позначає конкретну тактичну діяльність викладача та здобувача в межах окремого курсу. У контексті силабусу як інструменту тактичного планування переважає термін «навчальний процес».

Методологія дослідження включає історичний аналіз архівних документів XVII–XX століть (платформа Archive.org), контент-аналіз наукової літератури щодо функцій та дидактичного проектування силабусів, проблемний аналіз типових труднощів викладачів при розробці силабусів і структурно-функціональний аналіз для визначення компонентів силабусу.

Поява силабусів (до середини 20-го століття). Оскільки етимологія слова syllabus неоднозначна, то залишається простежити за його історичним контекстом, щоб зрозуміти первинний зміст і функції. В інтернет-архівах до середини 17-го століття назва syllabus зустрічається на титульних сторінках церковних творів і великих наукових трактатів. У 1654–1656 роках Джон Дюрі, як дипломат Олівера Кромвеля, вів Syllabus documentorum (1656), в якому кожен запис про політичні події мав дату і короткий опис. У 1663 році епістолярну спадщину Мартіна Лютера опубліковано з назвою Syllabus Epistolarum D. Martini Lutheri у формі списку адресатів із зазначенням перших і останніх слів аркуша і дати (Wilhelmi, 1663). У цьому ж році з'явився силабус для навчання вчителів священної апостольської палати (Fontana, 1663), за змістом і формою схожий на церковні книги, але призначений для навчання. Відтоді слово «Syllabus» стає традиційним у назвах об'ємних, на 200–1000 сторінок, підручників чи професорських конспектів лекцій.

Перші силабуси з атрибутами навчальної програми вдалося знайти для медичних і фармацевтичних курсів (галузей, які

вимагали системного навчання): лаконічні брошури на 12–20 сторінок з поділом питань на окремі лекції (Syllabus musculorum, 1698), примітками щодо практичних занять окремо за кожним питанням або загалом за темою (Douglas, 1719). Пізніше з'явилися силабуси з хімії, історії, риторики, філософії, фізіології. Згодом силабус доповнили нові атрибути: розклад занять (Princeton Theological Seminary, 1926) і вказівка на конкретні сторінки літературних джерел (Huffcut, 1886). Таким чином, спочатку в силабусі зазначали лише список тем і розклад занять, а згодом він еволюціонував у більш детальний план, який містив основну інформацію про курс (його зміст, структуру, форми навчання, оцінювання, літературу тощо) й зорієнтовував здобувача щодо навантаження й передбачуваних результатів вивчення курсу.

В інтернет-архіві серед освітніх документів кінця 18-го століття знаходимо інший вид праць з назвою curriculum (курікулум) – це нормативні документи, які з'являються в закладах освіти у результаті соціального регулювання й впливу влади на структуру освіти й тренди розвитку людських ресурсів. Наприклад, після декрету Французької республіки про створення різних видів шкіл (Courré, 1793) наступного року з'являється Загальний план навчання в Паризькій школі здоров'я (Plan general, 1795), в якому визначено поділ навчальних курсів за семестрами, тривалість семестрів, розподіл учнів за класами, короткий зміст курсів. Подібну структуру має і навчальний план Приватної медичної школи Нью-Йорка (Nosack, 1816).

Поняття syllabus і curriculum тривалий час залишалися сплутаними навіть в англomовному середовищі (Woods et al., 2010, с. 363). Силабус (програма навчальної дисципліни) є частиною курікулуму (опису й плану освітньої програми) з переліком змістових частин, які будуть оцінюватися. Курікулум визначає «всі заплановані навчальні можливості, які пропонує організація учням, і досвід, з яким учні стикаються під час виконання курікулуму» (Print, 1993, с. 9). Українською syllabus і curriculum мають однаковий дослівний переклад («навчальна програма») і лише сучасна дидактична диференціація розділила ці терміни.

Очевидно, що ранні форми і силабусів як програм навчальних курсів, і курікулумів як освітніх програм виникли раніше від знайдених оригіналів документів. Однак можна стверджувати, що потреба в курікулумах з'явилася значно пізніше. Університети були зорієнтовані на концепцію ліберальної освіти, професійна освіта була

націлена на передачу досвіду, а релігійна – на вивчення Святого письма і канонічного права. У всіх видах освіти переважав індивідуалізований підхід: учень обирав або йому призначали наставника; викладач орієнтувався виключно на свої знання та визначав зміст курсу на власний розсуд; адміністрація закладу довіряла кваліфікації й авторитету викладача. Таким чином авторські програми й персоналізоване навчання, до якого ми прагнемо сьогодні, реалізовувалися природно. Коли університети почали масово впроваджувати стандартні навчальні курси, виникла потреба в силабусі (робочій програмі) як засобі планування й комунікації в умовах великої кількості здобувачів і різноманіття курсів. А вже згодом, для упорядкування масової освіти, було запроваджено регулювання через курікулами (навчальні плани).

Формування методологічної бази розробки силабусів (від середини 20-го століття). Як і переважна більшість практичних речей, силабус виник у процесі еволюційного вдосконалення. У різні історичні періоди його доповнювали деталями, важливими спершу для безпосередніх учасників процесу навчання (викладача й учня), а згодом – і для ширших потреб освітньої системи.

Принципово новим етапом у розвитку силабусу можна вважати його позиціонування як дидактичного інструмента і як об'єкта дослідження. У 1960–1970 роках з'являється низка публікацій, у яких силабус розглядають не як організаційний документ з розкладом і темами занять, а як методичну концепцію побудови навчального курсу з іноземної мови (Shaw, 1977, с. 227). При цьому фокус зміщується з традиційного списку тем до компетентностей. Цікаво, що стимулом до пошуку ефективного дидактичного наповнення силабусів з вивчення іноземних мов стала специфікація Ради Європи щодо рівнів володіння європейськими мовами із зазначенням умінь учня в кожній із запланованих тем (Van Ek, 1975) – чи не є це прообразом програмних результатів навчання і моментом (у першій половині 1970-их) зародження компетентнісного підходу, який спонукав активно шукати нові дидактичні прийоми під соціальний запит і використовувати для цього силабус?

Підхід, за яким результати навчання є відправною точкою для планування курсу, а також компетентнісний підхід загалом, тривалий час викладачі сприймали як зайву надбудову. Наприклад, на думку L. Nilson (2007, с. 5), «скелет курсу, а отже, й силабусу, створюють дві структури: організація та розклад тем і перелік результатів навчання здобувача. Перша є невіддільним компонентом силабусу впродовж століть, а

друга стала необхідною для ... акредитацій». Однак на основі аналізу підходу до вивчення мов можна зробити висновок, що орієнтування на навчальні цілі й бажані компетентності виникло природним шляхом. Зауважимо, що компетентнісний підхід, на нашу думку, добре працює для практико-орієнтованих курсів і програм, але у концепції світоглядної освіти з когнітивним і конструктивістським підходами його доцільність та ефективність вимагає додаткових досліджень.

У 1980–1990 роках розуміння розробки силабусу виходить на новий рівень в усвідомленні етапів «дизайну силабусу»: 1) визначити фокус (логічно цілісний розділ галузі); 2) обрати (конкретні блоки змісту й відповідні методи навчання); 3) поділити (зміст за ієрархічним принципом на змістові модулі, теми, підтеми); 4) визначити послідовності (просування в нових темах з поверненням до вже вивчених) – у дужках наведено наше сучасне тлумачення визначених автором (Breen, 1987a, с. 83) етапів. Розробка силабусу є «процесом ухвалення рішень, які повинні ... бути чутливими до навчального плану, класу та освітніх контекстів» (Breen, 1987b, с. 157) та є комбінацією «плану тем, які потрібно розглянути протягом семестру, аркуша із завданнями, списку для усних і письмових робіт, які повинні бути виконані студентами протягом певного часу» (Hockensmith, 1988, с. 339).

Таким чином, у відповідь на розширення дидактичних завдань силабус набув багатофункціональності: як контракт, комунікативний засіб, план або когнітивна карта (Matejka, Kurke, 1994, с. 115); як контракт, архівний документ та інструмент навчання (Parkes, Harris, 2002, с. 55); як такий, що виконує мотиваційну, структурну та документувальну функції (Slattery, Carlson, 2005, с. 159). Це зумовлює появу в ньому нових розділів і реквізитів.

Ідея розглядати силабус як контракт виникла ще у 1970-ті роки, коли студенти почали ставити під сумнів очікування, що не відповідали реальній організації навчання, а університети – пропонувати студентам підписувати силабус як свідчення згоди з умовами навчання (Slattery, Carlson, 2005, с. 160). Водночас з'являються застереження від надто жорсткого трактування силабусу як юридичного документа й примітки в тексті щодо можливих змін, наприклад «Наведені розклад, політика, процедури та завдання курсу можуть бути змінені в разі пом'якшувальних обставин за взаємною згодою та/або з метою забезпечення кращого навчання студентів» (Nilson, 2007, с. 1).

Силабус важливий як документ для інституційного моніторингу й процедур акредитації. Також існує практика оцінювання фахової компетентності й методичної майстерності викладача за його силабусами, які просять надати при працевлаштуванні чи кар'єрному просуванні (O'Brien et al., 2008, с. 6), оскільки філософію навчання можна прочитати між рядками силабусу (Slattery, Carlson, 2005, с. 160), а завдання та плани занять є вікном у світогляд викладання і навчання конкретного викладача (Nilson, 2007, с. 7).

Значну частину часу здобувачі навчаються самостійно, тому важлива організація навчання, тобто планування роботи над курсом як в аудиторії, так і поза аудиторією. Побудова силабусу змушує думати про практичні аспекти того, від чого потрібно відмовитися, щоб досягти найважливіших цілей у межах часу, місця, доступних ресурсів й індивідуальних потреб студентів (McKeachie, Svinicki, 2011, с. 15). Також силабус є незамінним для дистанційного навчання.

Рівень деталізації силабусу є свідченням продуманості курсу й відповідності очікуванням здобувачів. Однак, очевидно, що надмірна деталізація якраз і посилює контрактність та збільшує ймовірність невиконання визначених у силабусі зобов'язань.

Згідно з концепцією *універсального дизайну* (Passman, Green, 2009, с. 51) для врахування різноманітних потреб здобувачів необхідно продумувати інклюзивність освітнього середовища на етапі планування курсу, а не через додаткові адаптації. Крім того, універсальний дизайн на сьогодні включає не тільки інклюзивність, а й фізичність, яка поєднує фізичне й цифрове середовища для плавного переходу користувачів від фізичних об'єктів до цифрових і навпаки (переваги цієї концепції добре відчутні в умовах пандемії та війни). Структурований календарний план із зазначенням дат, тем, форм роботи та критеріїв оцінювання дозволяє здобувачу без додаткових зусиль переходити від цифрового планування (перегляд силабусу онлайн, завантаження матеріалів з електронних систем) до фізичної присутності в аудиторії та назад до онлайн-середовища для виконання завдань і отримання зворотного зв'язку. Це особливо важливо в умовах змішаного навчання, коли один курс може передбачати різні формати занять упродовж семестру, а здобувачі потребують єдиного орієнтира незалежно від локації та форми організації навчання.

Силабус задає тон курсу та є першим враженням (Matejka, Kurke, 1994, с. 115),

першим контактом здобувачів з викладачем і навчальною дисципліною, запрошенням до активної участі в навчальному процесі (Gannon, 2019). Автори ряду досліджень стверджують, що мова, стиль, оформлення силабусу можуть впливати на мотивацію та успішність опановування навчальної дисципліни (Burke, 2022, с. 221; Watts, 2024, с. 2; Young-Jones et al., 2019, с. 10). Наприклад, центр розвитку навчання і викладання Університету Гарварду рекомендує для *мотивації та цілепокладання здобувачів* розміщувати кульмінаційні завдання всього курсу на початку силабусу відразу після анотації й окремим параграфом інформувати про критерії їх оцінювання (AI syllabus policies, n.d.).

Не варто шкодувати п'ять хвилин на першій парі на ознайомлення здобувачів із силабусом (Gonzalez, 2016) й, навіть, можна влаштувати змагання на уважність до деталей (Nilson, 2007, с. 8) або дати час на самостійне ознайомлення та повернутись до обговорення на наступній парі (McKeachie, Svinicki, 2011, с. 25).

Із запропонованих у дослідницьких роботах прикладів структури документа силабусу та його основних елементів можна підсумувати, що немає однастайності щодо рівня деталізації та обсягу силабусу (Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення, 2018; Johnson, 2006; Lowther et al., 1989; Nilson, 2007, с. 2–4; Parkes, Harris, 2002, с. 59–60; Passman, Green, 2009, с. 55; Slattery, Carlson, 2005, с. 160–163; Young-Jones et al., 2019, с. 14). Це справа викладача, його філософії викладання і навчання, особливостей навчальної дисципліни. Крім того, сучасні технологічні можливості й багатофункціональні е-системи навчання дедалі краще озброюють викладача зручними інструментами для розміщення дидактичних матеріалів, щоб не переобтяжувати ними силабус.

Для візуалізації логіки вивчення навчальної дисципліни в роботах (Biktimirov, Nilson, 2003; Nilson, 2007, с. 39–49) запропоновано формат блок-схеми або концептуальної карти силабусу. На сьогодні ця ідея, на жаль, трансформувалася переважно у презентацію текстової версії силабусу з використанням ілюстрацій (Final sample syllabus, n.d.; Osier, 2019). Кращим втіленням оригінальної ідеї візуалізації є шаблон Аальборзького університету в MS Excel (Study Excel tool, n.d.), в який вручну вносять дані про розподіл навчального навантаження здобувача за окремими видами роботи для побудови діаграми інтенсивності навчання в помісячному розрізі. Це досить груба деталізація для семестрового планування, однак, очевидно, ручне зведення навантаження є достатньо складним процесом для детальнішої часової шкали.

Результати дослідження. На нашу думку, незважаючи на прагматичні підходи сучасної вищої освіти, силабус насамперед є не контрактом, а дорожньою картою з прокладеним викладачем маршрутом навчання. Така карта дозволяє здобувачу почуватися самостійним і впевненим, не плентатися за наставником із заплісаними очима, а орієнтуватися в часі й просторі та усвідомлено планувати й робити наступні кроки. При дизайнуванні дорожньої карти дорожовказом мають бути визначені освітньою програмою результати, а не обсяг знань, яким добре володіє викладач. Опис метричних даних навчальної дисципліни і документування є не менш важливими функціями силабусу, але наступними після забезпечення методичної ролі.

Покладаючись на історичний досвід і враховуючи сучасні освітні тренди та інформаційні технології навчання, ми визначаємо такі три основні функції силабусу за пріоритетністю:

- 1) дорожня карта вивчення
 - для цілісного сприйняття навчальної дисципліни та мотивації здобувача;
 - для планування викладачем тематичного змісту, форм роботи, завдань відповідно до обсягу годин і з метою досягнення визначених освітньою програмою результатів навчання курсу;
 - для узгодження змісту курсу і календарного навантаження здобувача з іншими навчальними дисциплінами освітньої програми (впродовж семестру години аудиторної та самостійної роботи сукупно по всіх навчальних дисциплінах мають бути рівномірно розподіленими за тижнями);
- 2) документ
 - як базова угода між викладачем і здобувачем щодо цілей, змісту, методів навчання і форм оцінювання;
 - як складова пакету нормативних документів освітньої програми;
 - як зобов'язання викладача перед освітньою програмою щодо забезпечення умов і можливостей для здобуття запланованих результатів навчання та формування визначених компетентностей;
 - як еталон курсу з детальними й чітко визначеними знаннями, вміннями, навичками для перезарахування результатів навчання, здобутих за програмами академічної мобільності, в неформальній/інформальній освіті тощо;
 - для оцінки фахових і методичних компетенцій викладача;
- 3) паспорт навчальної дисципліни, в якому зібрано її метричні дані
 - для публічного доступу на офіційних інформаційних ресурсах як до складової освітньої програми;

- для ознайомлення здобувача на початку вивчення курсу;
- для пропозиції курсу як вибіркового.

Обґрунтування структурних компонентів для забезпечення функцій силабусу. Відповідно до підходу зворотного дизайну (Wiggins, McTighe, 2005, с. 275) курс потрібно проєктувати, виходячи з бажаних результатів навчання (умінь, навичок, знань), а не з переліку тем – силабус має слідувати логіці навчання, а не логіці змісту (Wiggins, McTighe, 2005, с. 300; Syllabus design, n.d.).

Щоб уникнути формальностей, багатослів'я і дублювання при формулюванні різними словами анотації й мети/цілей/завдань курсу (по суті, кожна з цих категорій корелює з програмними результатами навчання) доцільно сформулювати єдиний блок *Анотація та мета навчальної дисципліни*. Цей розділ має бути лаконічним, зрозумілим і пробуджувати інтерес у здобувача. І саме в анотації викладач може (і має бути зацікавленим) використати неофіційний стиль, проявити оригінальність, гумор, використати звертання до здобувача у другій особі, закликати до співпраці на засадах партнерства, щоб «захопити й утримувати» [H-Hook and hold] (Wiggins, McTighe, 2005, с. 201). А замість цілей і завдань краще сформулювати конкретні й вимірювані результати вивчення курсу в межах навчальної дисципліни, які теж можуть слугувати хорошим мотиватором – логічно такі результати пов'язувати з відповідними програмними результатами навчання, визначеними освітньою програмою (Ніколаєв, 2020b). Причому таку відповідність потрібно встановлювати не тільки (і не стільки) задля відповідності четвертому критерію акредитаційних вимог Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (Положення про акредитацію освітніх програм, 2024), а для цілісності програми курсу, прозорості для здобувачів та перетворення розробки силабусу на творчий процес у єдиному середовищі, де викладач конструє зв'язки між компонентами і не веде розрізнені нотатки деінде.

Деталізація результатів у межах конкретного навчального курсу є важливою інформацією, оскільки забезпечення програмного результату покладають, як правило, не на один, а на кілька освітніх компонентів, кожен з яких може покривати певну частину/аспект результату навчання, визначеного освітньою програмою. Зазначимо, що в міжнародній практиці усталеними є поняття Program Learning Outcomes (PLO) – програмні результати навчання (ПРН), які визначають, що повинен вміти здобувач після опанування всієї освітньої програми, і Course Learning Outcomes (CLO) –

результати навчання курсу (РНК), яких здобувач повинен досягти після завершення курсу (UNSW, 2023, с. 2).

Аналізуючи закріплені за навчальною дисципліною результати навчання, необхідно підібрати релевантні теми й взаємозв'язки між ними та логічну послідовність, щоб загалом курс мав цілісну структуру. При підборі тем потрібно продумати методи навчання і методи/форми оцінювання, щоб досягти не лише запланованих результатів навчання, а й формувати визначені освітньою програмою компетентності, для яких, особливо загальних, варто задіювати сократівський метод, проблемне навчання, проєктну діяльність, командне навчання, рольові ігри, дебати тощо. Наприклад, L. Nilson радить викладачу подумки задати собі питання «чи чесний я зі здобувачем і з собою, якщо обіцяю розвиток креативного мислення, але планую оцінювання у формі тесту з множинним вибором?» (Nilson, 2007, с. 7).

Обов'язковими є *Політики курсу* щодо оцінювання, відвідування аудиторних занять і запізнень, повноти та своєчасності виконання завдань, можливості перескладання окремих завдань і контрольних заходів, академічної доброчесності й використання штучного інтелекту (Syllabus design, n.d.).

Силабус має поінформувати про необхідні *Підручники, обладнання й програмне забезпечення* – це важливо, щоб здобувач міг завчасно їх придбати або взяти у бібліотеці чи орендувати. Також у силабусі має бути передбачено окремий розділ про універсальний дизайн курсу з інформацією для осіб з особливими освітніми потребами – його викладач заповнює, якщо в групі будуть здобувачі такої категорії (можна розробити додаток до силабусу і вказати посилання в основному документі або ж надати прямі інструкції). У разі наявності здобувачів з особливими освітніми потребами викладач може конкретизувати або розширити цей розділ, зазначивши додаткові умови, інструкції чи ресурси (зокрема у вигляді додатка або окремого документа з посиланням у силабусі).

Недооціненим у сучасних силабусах є розділ *Календарно-тематичного планування* з розподілом годин і балів за окремими заняттями та видами робіт.

Забуваючи про первинний кількасотлітній зміст силабусу як плану занять (Princeton Theological Seminary, 1926; Hocken-smith, 1988, с. 339), існує думка, що деталізувати силабус взагалі не потрібно й можна обмежитися лише загальною концепцією на рівні мети/цілей/завдань/результатів

навчання, яка здебільшого надто абстрактна й не дає розуміння про реальний зміст курсу. Зацікавити здобувача можна саме деталями: цікавою темою, нестандартною формою роботи, креативним завданням.

Під час ознайомлення із силабусом здобувачі переважно одразу переходять до блоків із переліком тем і завдань. Саме з конкретних деталей цих розділів вони намагаються зрозуміти, як відбуватимуться заняття, які завдання необхідно буде виконувати та чи передбачено теми, які цікавлять здобувача. Тому в запропонованій нижче структурі розділу календарно-тематичного планування для кожного виду роботи (аудиторної чи самостійної) передбачено вказувати дату/тиждень заняття, тему, вид роботи (навчального заняття/самостійної роботи), кількість годин аудиторної і самостійної роботи, кількість балів, а також для зручності планування й за бажанням викладача тематичні питання, матеріали для опрацювання, стислий опис завдань. Таке планування обопільно корисне і для викладача (який матиме в одному документі цілісний опис всього необхідного для підготовки курсу без потреби вести додаткові записи чи використовувати інші програмні засоби), і для здобувача (який орієнтуватиметься у видах робіт і їх календарному розподілі). Крім того, для викладача не менш важливо вчасно отримати зворотний відгук від здобувача щодо сприйняття запропонованих змісту та форм роботи – краще їх гнучко підправити на початку вивчення, ніж відчувати непевність і з запізненням усвідомити їх неефективність чи несприйняття здобувачами (Slattery, Carlson, 2005, с. 160).

Особливе місце в силабусі має організація самостійної роботи, частка якої після переходу до європейських стандартів може сягати двох третин навчального навантаження здобувача, але її роль й досі залишається недооціненою й непродуманою. Потрібно звертати увагу здобувача на години самостійної роботи для мотивації до праці поза аудиторією. Обсяг домашніх завдань викладач повинен продумувати, співставляючи часові затрати на їх виконання середньостатистичним здобувачем академічної групи з визначеними навчальним планом годинами самостійної роботи. У разі підсумкового контролю у формі екзамену необхідно передбачити час на підготовку з годин самостійної роботи (з розрахунку, що загальний час на підготовку має співвідноситися з часткою балів на екзамен, а один день підготовки містить 10–12 академічних годин самостійної роботи).

Недоцільно обтяжувати силабус надмірною кількістю джерел і методичних матеріалів. Краще обмежитися основною літерату-

рою, яку заплановано використати на більшості занять, а специфічні джерела доцільно прикріплювати до конкретних завдань в е-системі навчання.

Навчальні дисципліни з великою кількістю кредитів і/або різноплановими тематичними блоками доцільно структурувати у змістові модулі.

Силабус кількасеместрової навчальної дисципліни має бути в одному документі не лише для цілісного сприйняття курсу і зручності його планування, а й через можливе забезпечення окремих результатів навчання у різних семестрах. Календарно-тематичне планування можна уточнити або доповнити перед початком відповідного семестру. При цьому єдиний документ економить ресурси викладача, оскільки не потрібно дублювати інші розділи силабусу.

Якщо кілька освітніх програм мають сутнісно спільні результати навчання й можуть мати однакову навчальну дисципліну, то доречно розробляти спільний силабус, в якому викладач повинен вказати реквізити кожної з освітніх програм і зазначити оригінальні формулювання програмних результатів навчання.

Силабус забезпечує документувальну функцію, тому має бути затверджений роботодавцем (у даному випадку керівник закладу освіти делегує це повноваження кафедрі, на якій працює викладач). У той же час, іншу сторону процесу навчання (здобувача) на момент розробки й схвалення силабусу представляє керівник/гарант освітньої програми, тому він повинен узгодити програму навчання, оскільки є відповідальним за забезпечення якості (таким чином керівник освітньої програми отримує можливість впливати на зміст освітнього контенту та вибір засобів навчання й оцінювання).

Перестороги щодо внесення змін до силабусу після затвердження пов'язані не лише з офіційним затвердженням документа, а й із необхідністю дотримання домовленості зі здобувачами про запланований порядок навчання. Ми вважаємо, що коригування, яке сприятиме покращенню навчального процесу та враховуватиме особливості конкретної групи здобувачів, можна і потрібно вносити, але після обговорення й узгодження зі здобувачами. Важливо, щоб такі зміни не збільшували навчальне навантаження та не підвищували вимоги до оцінювання. Також можна попрацювати над гнучкістю силабусу, передбачивши додаткові сценарії занять і завдань, які можуть зарадити в разі форс-мажору або потреби коригувати навантаження під індивідуальні потреби здобувачів (Hockensmith, 1988, с. 349).

Рекомендацію щодо збереження розробниками в силабусі простору «для коригування на основі збору корисних відгуків і можливостей їх використання» вказано і в (Wiggins, McTighe, 2005, с. 201) – така вбудована гнучкість є ключовим аспектом ефективного дизайну навчання.

Серед службових атрибутів силабусу необхідно подбати про реквізити освітньої програми, контактні дані викладачів та посилення на їхні е-візитки, інформацію про розклад основних занять і консультацій, мову й формат вивчення курсу.

Обґрунтування структурних вимог до інструменту для розробки силабусу. На підставі аналізу процесу розробки силабусів, типових помилок та труднощів, з якими стикаються викладачі, було сформульовано такі проблеми (представлено за хронологією виявлення).

Проблема дублювання та розсинхронізації: використання окремих розділів для планування годин, окремого переліку тематики за різними формами роботи (лекції, практичні заняття, самостійна робота, індивідуальні завдання) – зміни в одному розділі вимагають робити зміни в іншому. Це призводить до рутинного введення та помилок і, головне, не дозволяє створити цілісну картину вивчення курсу.

Рішення: єдина таблиця для всіх форм роботи за хронологією.

Проблема арифметичних помилок: винятками є силабуси з коректним розподілом годин і балів відповідно до запланованих значень – при використанні текстового редактора доводиться рахувати усно або на папері.

Рішення: середовище розробки повинно мати інструменти для автоматичного підсумовування годин і балів з сигналізацією про невідповідність навчальному плану.

Проблема неузгодженості нормативних даних: помилки при внесенні назв навчальної дисципліни, освітньої програми, кафедри тощо, а також розбіжності при внесенні даних про розподіл годин (невідповідність навчальному плану) або переліку результатів навчання (невідповідність опису освітньої програми). Причинами є не тільки неуважність, а й зміни в нормативних документах та юридичній базі закладу.

Рішення: використання актуальних довідників, бажано з інтеграцією в середовище розробки силабусу для можливості вибору без копіювання.

Проблема якості навчального курсу: відсутність чітких вимог до силабусу дозволяє викладачу пропускати важливі розділи. Викладачі часто чинять опір детальному календарно-тематичному плануванню, вважа-

ючи це рутинним і непотрібним процесом, хоча саме воно вимагає продумати курс наперед. У результаті здобувачі не мають чітких орієнтирів, а викладач стикається з невідповідністю планів і реальних можливостей.

Рішення: затверджена структура та обов'язкові реквізити силабусу як документа з урахуванням його методичної функції.

Проблема багатосеместрових курсів і спільних курсів для кількох освітніх програм: традиційна практика створення окремих документів для кожного семестру або для кожної програми призводить до дублювання введення даних, їх розсинхронізації, ускладнення контролю за забезпеченням програмних результатів навчання, закріплених загалом за навчальною дисципліною.

Рішення: структурно передбачити у силабусі можливість розробки багатосеместрового курсу для кількох освітніх програм (формулювання і кількість програмних результатів можуть різнитися).

Проблема контролю покриття програмних результатів навчання: при підготовці до акредитації керівники освітніх програм стикаються з трудомісткою роботою зі зведення методів навчання і форм оцінювання з усіх силабусів освітньої програми, а також неможливістю перевірити, що результати навчання курсу забезпечують програмні результати. І зі сторони розробника курсу також важливо мати інструмент, який допоможе зв'язати результати навчання із запланованими видами роботи.

Рішення: передбачити табличну структуру, щоб для кожного результату навчання викладач мав змогу визначити (обрати з рекомендованого списку або вказати свій варіант) методи/форми навчання/оцінювання.

Проблема реалізації зворотного дизайну: нерозуміння викладачами технології зворотного дизайну курсу, несприйняття компетентнісного підходу, звичка планувати курс від змісту, а не від результатів навчання (Nilson, 2007, с. 5).

Рішення: у середовищі розробки силабусу мають бути закладені інструменти, які дозволять до кожного програмного результату навчання додавати результати навчання курсу і зв'язувати їх з окремими темами/заняттями /завданнями. Це дозволить викладачу поєднати звичні сутності з компетентнісним підходом і поступово змінити послідовність розробки курсу, тому що реально це ітераційний процес багаторазового уточнення форм/ методів/змісту й досяжних результатів.

Проблема контролю за рівномірністю навантаження здобувача впродовж семестру: потижневий розподіл навантаження можливо отримати лише звівши планування усіх

силабусів освітньої програми, що можливо зробити швидко та якісно лише автоматизувавши процес на основі однотипної структури всіх документів.

Рішення: використання строго структурованого шаблону в цифровому форматі.

Проблема захисту авторських методичних розробок: детальне планування з унікальними питаннями/завданнями/ідеями, яке викладач продумує для ефективного курсу й зацікавлення здобувачів, при публічному розміщенні силабусу створює ризики неправомірного використання.

Рішення: автоматичне формування різних форм силабусу з одного джерела даних (викладач проводить повну розробку й має можливість з неї створити коротку чи повну версію для друку).

Проблема перевантаженості силабусу для цільової аудиторії через його поліфункціональність: протилежною до вимоги викладачів щодо обмеження повної публічності є запит від здобувачів, яким заважає, наприклад, деталізація про використані методи й форми навчання та оцінювання.

Рішення: диференціація форм представлення силабусу, як і для попередньої проблеми.

Проблема спільної розробки силабусу, його версійності та моніторингу готовності: керівник програми не може оперативно контролювати своєчасність та якість підготовки силабусів до останнього моменту (терміну для затвердження і початку навчання).

Рішення: впровадження інформаційних систем, які дозволять використовувати спільний простір для розробки, зберігання й оновлення документа.

Проблема обмеження свободи творчості розробника силабусу: викладачі чинять опір до будь-яких шаблонів та юридично визначених вимог, аргументуючи обмеженням можливостей для використання візуального оформлення та вбудовування різномірних об'єктів.

Рішення: м'яке поетапне впровадження з методичною підтримкою, обґрунтування використаних рішень, аргументи щодо розділення плану навчання й дидактичних засобів (лаконічний уніфікований формат документа сприяє кращій орієнтації здобувачів у силабусах різних курсів, а повну свободу візуального дизайну викладач має в системах електронного навчання при розробці детальних інструкцій до занять і завдань).

Опис структури силабусу. На основі обґрунтованих вище вимог визначено структуру силабусу з трьох компонентів. Структуру реквізитів кожного компонента

спроектовано з урахуванням принципів реляційної архітектури (одноразове введення даних, єдине джерело даних), що дозволяє інтеграцію з іншими інформаційними системами університету, генерацію диференційованих форм документа та забезпечує можливість спільної роботи над силабусом.

Силабус має три складові: профіль, опис і календарно-тематичне планування.

Профіль навчальної дисципліни містить:

1) реквізити освітньої програми (якщо навчальна дисципліна запланована як вибіркова з ініціативи викладача, то силабус не передбачає реквізитів за освітньою програмою, а викладач лише визначає у вільній формі загальні пререквізити для вивчення курсу):

- освітній рівень, форма навчання, назва спеціальності, назва спеціалізації, назва освітньої програми, прізвище та ім'я керівника-гаранта освітньої програми;

- вид навчальної дисципліни (обов'язкова/вибіркова загальної/професійної підготовки);

- семестр(и) вивчення за навчальним планом;

- пререквізити (освітні компоненти за навчальним планом, опанування яких є обов'язковою передумовою для вивчення навчальної дисципліни);

- компетентності, формування яких має забезпечити навчальна дисципліна;

- програмні результати навчання, які закріплені за навчальною дисципліною;

- кількість кредитів і розподіл годин за видами занять згідно з навчальним планом;

2) умови проведення навчання та інформація про розробників і викладачів навчальної дисципліни:

- мова навчання;

- формат курсу (очний, дистанційний, змішаний);

- прізвище й ім'я, посада, місце праці, науковий ступінь, вчене звання, електронна пошта, посилання на особистий профіль розробника(ів)/викладача(ів);

- день тижня, години, аудиторія (для очних) і/або постійне посилання на онлайн зустріч (для дистанційних) планових консультацій викладача(ів) курсу;

- номер і дата протоколу засідання навчально-наукового підрозділу, рішенням якого було затверджено силабус.

Такий перелік реквізитів дозволяє автоматично імпортувати нормативні дані з освітньої програми, навчального плану та інституційних довідників, мінімізуючи обсяг ручного введення інформації.

Опис навчальної дисципліни має такі розділи:

- Анотація та мета навчальної дисципліни;

- Академічна доброчесність й використання штучного інтелекту при вивченні навчальної дисципліни;

- Підручники, обладнання та програмне забезпечення для вивчення навчальної дисципліни (за потреби);

- Інформація для осіб з особливими освітніми потребами (за потреби);

- Результати навчання курсу, що забезпечують досягнення програмних результатів навчання цієї навчальної дисципліни, з визначеними методами навчання та методами/формами оцінювання;

- Формат і політики вивчення навчальної дисципліни;

- Критерії оцінювання навчальної дисципліни;

- Посилання на джерела та методичні матеріали.

Виділення результатів навчання курсу в окремий структурний блок із зазначенням методів навчання та оцінювання забезпечує можливість автоматичного встановлення зв'язків з конкретними заняттями в календарно-тематичному плануванні.

Календарно-тематичне планування навчальної дисципліни у форматі таблиці для окремих видів занять/завдань має такі реквізити:

- навчальний тиждень у семестрі або конкретна дата заняття (за вибором викладача);

- вид заняття (для аудиторних годин – лекція, практичне/лабораторне/семінарське заняття; для годин самостійної роботи – підготовка до занять і контрольних заходів, індивідуальна робота);

- кількість годин в аудиторії;

- кількість годин самостійної роботи;

- тема заняття (за бажанням викладача можна додати стислий перелік питань);

- дидактичні матеріали, особливості завдань, форми їх оцінювання (за бажанням викладача);

- програмні результати, на які спроектоване заняття/завдання;

- частка від максимального балу за курс для оцінювання заняття/завдання.

Табличний формат з кількісними даними (години, бали) дозволяє автоматизувати контроль їх розподілу, а зв'язок з програмними результатами навчання – відстежувати покриття результатів конкретними заняттями/завданнями. Структурований

розподіл за тижнями створює основу для візуалізації календарного навантаження.

Запропонована структура є мінімальним набором реквізитів для забезпечення функціональності силабусу, його структурованості та зручності сприйняття. Водночас вона залишає викладачеві простір для творчого підходу в межах встановлених нормативів закладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасній системі вищої освіти, незважаючи на тренди персоналізації та індивідуалізації траєкторії навчання, навчальні дисципліни залишаються основними структурними елементами освітніх програм, що визначають їхню ефективність. Якість окремих курсів та їхня взаємна узгодженість створюють основу для підготовки компетентного фахівця. Силабус є тактичним інструментом, який не зарегулює навчальну дисципліну, а допомагає гнучко адаптувати її зміст і методи навчання до запланованих результатів навчання та потреб здобувачів.

Історичний аналіз силабусів від XVII століття до сучасності дозволив простежити їх еволюцію. Силабус трансформувався від стислого переліку тем і розкладу занять до багатофункціонального документа, що поєднує методичну, організаційну та нормативну функції. Силабус набув статусу інструменту дидактичного проектування лише у другій половині XX століття, коли в контексті компетентнісного підходу його почали розглядати як засіб реалізації освітніх цілей, а не лише як організаційний документ.

Визначено три основні функції силабусу за пріоритетністю: дорожня карта навчання, документ, паспорт навчальної дисципліни. Дорожня карта забезпечує мотивацію здобувача, планування курсу викладачем та узгодження з іншими навчальними дисциплінами освітньої програми. Документ виступає базовою угодою між викладачем і здобувачем, доповнює опис освітньої програми, слугує еталоном для перезарахування результатів навчання та інструментом оцінки компетенцій викладача. Паспорт містить метричні дані курсу. Пріоритетність дорожньої карти підкреслює методичну роль силабусу, що узгоджується з принципом зворотного дизайну: курс проектується від бажаних результатів навчання, а не від переліку тем.

Обґрунтовано структурні вимоги до силабусу, які забезпечують реалізацію функцій через три компоненти: профіль навчальної дисципліни, опис та календарно-

тематичне планування. Ключовим є встановлення зв'язків між програмними результатами навчання та результатами навчання курсу не лише формально, а як інструмент цілісного планування в єдиному середовищі розробки, що перетворює конструювання силабусу на творчий процес педагогічного проектування.

Силабус як інструмент усвідомленого навчання вимагає конкретності: здобувач має розуміти не абстрактні результати навчання, а конкретні завдання, цілі та календарний розподіл навантаження для планування свого часу. Календарна візуалізація навчального процесу допомагає здобувачам передбачати семестрове навантаження та уникати його надмірної концентрації. Водночас принцип розумної достатності нормативної частини силабусу має забезпечити баланс між структурованістю та гнучкістю, не обмежуючи викладача у виборі педагогічних технологій і не створюючи у здобувачів атмосфери безальтернативності.

Додаткових досліджень потребує гіпотеза про можливий вплив силабусу на формування конвергентного ставлення здобувачів до навчання (*syllabus-boundness*) та їх залежності від авторитету викладача (*authority-boundness*), що може спричинити пасивність здобувачів і надмірну залежність від жорстких рамок силабусу (Englund & Stockhult, 2023, с. 407). Ця проблема актуалізує питання про межі деталізації силабусу та важливість гнучкості в ефективному дизайні навчання.

Виявлені функції та структурні вимоги до силабусу створюють теоретичну основу для розробки цифрових інструментів. Перспективним напрямком є розробка структурованих шаблонів на базі реляційної архітектури з інтеграцією з описами освітніх програм і навчальними планами, автоматичним контролем балансу годин і балів, календарною візуалізацією та експортом для різнних аудиторій. Особливої актуальності такі рішення набувають для переміщених закладів вищої освіти в умовах воєнного часу, де структурований силабус у хмарному середовищі стає інструментом підтримки стабільності освітнього процесу. Детальний опис архітектури, технічної реалізації та результатів апробації цифрового шаблону буде представлено в наступній публікації.

Структурований силабус із цифровими інструментами є не формальною вимогою цифрової доби, а педагогічною необхідністю: він створює умови для ефективної реалізації методичної майстерності викладача та організації усвідомленого навчання здобувача.

Список бібліографічних посилань

- Винницький, 2017 – Винницький, М. (2017). Чим відрізняється «силабус» від РТП і НМК? Києво-Могилянська Академія: Літня школа Профі+. URL: <https://surl.li/ckbqzq>.
- Ніколаєв, 2020a – Ніколаєв, Є.Б. (2020a). Як підготувати якісний си́лабус? *Академічна доброчесність: інформаційний бюлетень*, 11: липень. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/Integrity-bulletin-11.pdf>.
- Ніколаєв, 2020b – Ніколаєв, Є.Б. (2020b). Як формулювати результати навчання? *Академічна доброчесність: інформаційний бюлетень*, 10: липень. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/Integrity-bulletin-10.pdf>.
- Положення про акредитацію освітніх програм, 2024 – Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2024 року № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text>.
- Що таке си́лабус, 2019 – Що таке си́лабус і для чого він [Відео]. *YouTube: X-Culture Education* URL: https://www.youtube.com/watch?v=vxapV-sUeb4&t=31s&ab_channel=X-CultureEducation.
- Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення, 2018 – Щодо рекомендацій з навчально-методичного забезпечення: Лист заступника міністра освіти і науки України керівникам закладів вищої освіти від 09.07.2018 № 1/9-434. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-434729-18#Text>.
- AI syllabus policies, (n.d.) – AI syllabus. *Derek Bok Center for Teaching and Learning*. Harvard University. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/ai-syllabus-policies>.
- Biktimirov, Nilson, 2003 – Biktimirov, E.N., Nilson, L.B. (2003). Mapping your course: Designing a graphic syllabus for introductory finance. *Journal of Education for Business*, 78(6): 308–312. Doi: <https://doi.org/10.1080/08832320309598618>.
- Breen, 1987a – Breen, M.P. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language Teaching*, 20(2): 81–92. Doi: <https://doi.org/10.1017/s0261444800004365>.
- Breen, 1987b – Breen, M.P. (1987b). Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. *Language Teaching*, 20(3), 157–174. Doi: <https://doi.org/10.1017/s026144480000450x>.
- Burke, 2022 – Burke, C.C. (2022). Acknowledging our student's souls: A case for creating an equity-focused syllabus. *Contemporary Justice Review*, 25(3–4): 221–244. Doi: <https://doi.org/10.1080/10282580.2023.2181283>.
- Coupe, 1793 – Coupe, J.M. (1793). *Motion d'ordre sur la discussion de l'instruction publique*. URL: <https://archive.org/details/motiondordresurl00coup>.
- Douglas, 1719 – Douglas, J. (1719). *A syllabus of what is to be perform'd in a course of anatomy, chirurgical operations, and bandages*. URL: https://archive.org/details/bim_eighteenth-century_a-syllabus-of-what-is-to-douglas-john-frs_1719.
- Dury, 1656 – Dury, J. (1656). *Syllabus documentorum*. URL: https://archive.org/details/bim_early-english-books-1641-1700_syllabus-documentorum-_dury-john_1656.
- Englund, Stockhult, 2023 – Englund, H., Stockhult, H. (2023). Authority-boundness as a constitutive aspect of syllabus-boundness among higher education students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 406–418. Doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021442>.
- Final sample syllabus, (n.d.) – A final sample syllabus. BOX. URL: <https://utexas.app.box.com/s/plp9hdfd61xbp6k21vhy962z2f378rl>.
- Fontana, 1663 – Fontana, V.M. (1663). *Syllabus magistrorum sacri palatii apostolici*. URL: https://archive.org/details/tails/bub_gb_R1HNnu6Y4_AC/page/n3/mode/2up.
- Gannon, 2019 – Gannon, K. (2019). How to create a syllabus: Advice guide. *The Chronicle of Higher Education*. URL: <https://www.chronicle.com/article/how-to-create-a-syllabus/>.
- Gonzalez, 2016 – Gonzalez, J. (2016). *How to write a syllabus*. Cult of Pedagogy. URL: <https://www.cultofpedagogy.com/course-syllabus-how-to>.
- Hockensmith, 1988 – Hockensmith, S.F. (1988). The syllabus as a teaching tool. *The Educational Forum*, 52(4), 339–351. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131728809335503>.
- Hosack, 1816 – Hosack, D. (1816). *Course of studies designed for the private medical school established in New-York*. URL: <https://archive.org/details/2557027R.nlm.nih.gov/mode/2up>.
- Huffcut, 1886 – Huffcut, E.W. (1886). *A syllabus of rhetoric and composition for the use of the freshman class in the Cornell University*. URL: <https://archive.org/details/cu31924081246716/mode/2up>.
- Johnson, 2006 – Johnson, C. (2006). Best practices in syllabus writing: Contents of a learner-centered syllabus. *The Journal of Chiropractic Education*, 20(2), 139–144. Doi: <https://doi.org/10.7899/1042-5055-20.2.139>.
- Lowther et al., 1989 – Lowther, M.A., Stark, J.S., Martens, G.G. (1989). Preparing course syllabi for improved communication. ERIC. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314997.pdf>.
- Matejka, Kurke, 1994 – Matejka, K., Kurke, L.B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42(3): 115–117. Doi: <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926838>.
- McKeachie, Svinicki, 2005 – McKeachie, W., Svinicki, M. (2005). McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers. (College Teaching Series) 12th Edition. Wadsworth Publishing. 407 p.
- Nilson, 2007 – Nilson, L. (2007). The graphic syllabus and outcomes map: Communicating your course. San Francisco: Jossey-Bass. 181 p.
- O'Brien et al., 2008 – O'Brien, J.G., Millis, B.J., & Cohen, M.W. (2008). The course syllabus: A learning-centered approach (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 181 p.
- Osier, 2019 – Osier, N. (2019). Genetics in healthcare. *Fall 2019*. URL: <https://utexas.app.box.com/s/kprznom5u8ng75fcojw9ix7gpkifvgv>.
- Parkes, Harris, 2002 – Parkes, J., & Harris, M.B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50(2): 55–61. Doi: <https://doi.org/10.1080/87567550209595875>.
- Passman, Green, 2009 – Passman, T., & Green, R.A. (2009). Start with the syllabus: Universal design from the top. *Journal of Access Services*, 6(1–2): 48–58. Doi: <https://doi.org/10.1080/15367960802247916>.
- Plan general, 1795 – Plan général de l'enseignement dans l'Ecole de santé de Paris. (1795). URL: <https://archive.org/details/b2244628x>.
- Princeton Theological Seminary, 1926 – Princeton Theological Seminary. (1926). *Syllabus of the lectures on the L. P. Stone foundation 1879–1926*. URL: <https://archive.org/details/syllabusoflectur00prin/page/n5/mode/2up>.
- Print, 1993 – Print, M. (1993). Curriculum development and design (2nd ed.). London: Routledge. 282 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781003115328>.

- Shaw, 1977 – Shaw, A.M. (1977). Foreign-language syllabus development: Some recent approaches. *Language Teaching*, 10(4): 217–233. Doi: <https://doi.org/10.1017/s0261444800003487>.
- Slattery, Carlson, 2005 – Slattery, J.M., & Carlson, J.F. (2005). Preparing an effective syllabus: Current best practices. *College Teaching*, 53(4): 159–164. Doi: <https://doi.org/10.3200/ctch.53.4.159-164>.
- Study Excel tool, (n.d.) – Study activity model Excel tool. (n.d.). Institute for Advanced Study in PBL, Aalborg University. URL: <https://www.iaspbl.aau.dk/aau-teaching-staff/aau-study-activity-model-for-staff/applying-the-study-activity-model-an-organisational-tool/study-activity-model-excel-tool>.
- Syllabus design, (n.d.) – Syllabus design. *Derek Bok Center for Teaching and Learning*. Harvard University. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/syllabus-design>.
- Syllabus design, 2024 – Syllabus design: Steps, types, and best practices explained. (2024). *AI Coursify*. URL: https://www.aicoursify.com/syllabus-design#Using_Technology_in_Syllabus_Design.
- Syllabus musculorum, 1698 – Syllabus musculorum humani corporis. In *sex praelectionibus*. (1698). URL: https://archive.org/details/bim_early-english-books-1641-1700_syllabus-musculorum-huma_1698.
- UNSW, 2023 – UNSW learning outcomes guide (2023). *University of New South Wales*. URL: <https://cgi.cse.unsw.edu.au/~teachadmin/tc/meetings/2023/04-27/learning-outcomes-guide.pdf>.
- Van Ek, 1975 – Van Ek, J. A. (1975). The threshold-level. *Education and Culture*, 28, 21–26.
- Watts, 2024 – Watts, J. (2024). “I’m not mean”: How the course syllabus communicates power. *College Teaching*. Doi: <https://doi.org/10.1080/87567555.2024.2335278>.
- Wiggins, McTighe, 2005 – Wiggins, G., McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA. 382 p.
- Wilhelmi, 1663 – Wilhelmi, F. (1663). Syllabus epistolarum D. Martini Lutheri. URL: https://archive.org/details/dbc.wroc.pl.BOss_XVI_Qu.3632
- Woods et al., 2010 – Woods, A., Luke, A., & Weir, K. (2010). Curriculum and syllabus design. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 362–367). Elsevier. Doi: <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00058-0>.
- Young-Jones et al., 2019 – Young-Jones, A., Levesque, C., Fursa, S., & McCain, J. (2019). Autonomy-supportive language in the syllabus: Supporting students from the first day. *Teaching in Higher Education*, 26(4): 541–556. Doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1661375>.
- References**
- Vynnytskyi, M. (2017). What is the difference between a “syllabus” and a “syllabus”? Kyiv-Mohyla Academy: Profi+ Summer School. URL: <https://surl.li/ckbqzq> [in Ukr.].
- Nikolaev, E.B. (2020a). How to Prepare a Quality Syllabus? *Academic Integrity: A Newsletter*, 11: July. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/Integrity-bulletin-11.pdf> [in Ukr.].
- Nikolaev, E.B. (2020b). How to formulate learning outcomes? *Academic integrity: a newsletter*, 10: July. URL: <https://www.skeptic.in.ua/wp-content/uploads/Integrity-bulletin-10.pdf> [in Ukr.].
- Regulations on the accreditation of educational programs for the training of higher education applicants: Approved by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 15, 2024 No. 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> [in Ukr.].
- What is a syllabus and what is it for [Video]. *YouTube: X-Culture Education*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=vxapV-sUeb4&t=31s&ab_channel=X-CultureEducation.
- Regarding recommendations on educational and methodological support: Letter from the Deputy Minister of Education and Science of Ukraine to heads of higher education institutions dated 09.07.2018 No. 1/9-434. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-434729-18#Text> [in Ukr.].
- AI syllabus. *Derek Bok Center for Teaching and Learning*. Harvard University. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/ai-syllabus-policies>.
- Biktimirov, E.N., Nilson, L.B. (2003). Mapping your course: Designing a graphic syllabus for introductory finance. *Journal of Education for Business*, 78(6): 308–312. Doi: <https://doi.org/10.1080/08832320309598618>.
- Breen, M.P. (1987a). Contemporary paradigms in syllabus design. Part I. *Language Teaching*, 20(2): 81–92. Doi: <https://doi.org/10.1017/s0261444800004365>.
- Breen, M.P. (1987b). Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. *Language Teaching*, 20(3), 157–174. Doi: <https://doi.org/10.1017/s026144480000450x>.
- Burke, C.C. (2022). Acknowledging our student’s souls: A case for creating an equity-focused syllabus. *Contemporary Justice Review*, 25(3–4): 221–244. Doi: <https://doi.org/10.1080/10282580.2023.2181283>.
- Coupe, J.M. (1793). *Motion d’ordre sur la discussion de l’instruction publique*. URL: <https://archive.org/details/motiondordresurl00coup>.
- Douglas, J. (1719). *A syllabus of what is to be perform’d in a course of anatomy, chirurgical operations, and bandages*. URL: https://archive.org/details/bim_eighteenth-century_a-syllabus-of-what-is-to-douglas-john-frs_1719.
- Dury, J. (1656). *Syllabus documentorum*. URL: https://archive.org/details/bim_early-english-books-1641-1700_syllabus-documentorum_dury-john_1656.
- Englund, H., Stockhult, H. (2023). Authority-boundness as a constitutive aspect of syllabus-boundness among higher education students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(3), 406–418. Doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.2021442>.
- A final sample syllabus. *BOX*. URL: <https://utexas.app.box.com/s/plp9hfd61xbp6k21vi9y962z2f378rl>.
- Fontana, V.M. (1663). *Syllabus magistrorum sacri palatii apostolici*. URL: https://archive.org/details/bub_gb_R1HNnu6Y4_AC/page/n3/mode/2up.
- Gannon, K. (2019). How to create a syllabus: Advice guide. *The Chronicle of Higher Education*. URL: <https://www.chronicle.com/article/how-to-create-a-syllabus/>.
- Gonzalez, J. (2016). *How to write a syllabus*. Cult of Pedagogy. URL: <https://www.cultofpedagogy.com/course-syllabus-how-to>.
- Hockensmith, S.F. (1988). The syllabus as a teaching tool. *The Educational Forum*, 52(4), 339–351. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131728809335503>.
- Hosack, D. (1816). *Course of studies designed for the private medical school established in New-York*. URL: <https://archive.org/details/2557027R.nlm.nih.gov/mode/2up>.
- Huffcut, E.W. (1886). *A syllabus of rhetoric and composition for the use of the freshman class in the Cornell University*. URL: <https://archive.org/details/cu31924081246716/mode/2up>.
- Johnson, C. (2006). Best practices in syllabus writing: Contents of a learner-centered syllabus. *The Journal of Chiropractic Education*, 20(2), 139–144. Doi: <https://doi.org/10.7899/1042-5055-20.2.139>.

- Lowther, M.A., Stark, J.S., Martens, G.G. (1989). Preparing course syllabi for improved communication. *ERIC*. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314997.pdf>.
- Matejka, K., Kurke, L.B. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching*, 42(3): 115–117. Doi: <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926838>.
- McKeachie, W., Svinicki, M. (2005). McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers. (College Teaching Series) 12th Edition. Wadsworth Publishing. 407 p.
- Nilson, L. (2007). The graphic syllabus and outcomes map: Communicating your course. San Francisco: Jossey-Bass. 181 p.
- O'Brien, J.G., Millis, B.J., & Cohen, M.W. (2008). The course syllabus: A learning-centered approach (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass. 181 p.
- Osier, N. (2019). Genetics in healthcare. *Fall 2019*. URL: <https://utexas.app.box.com/s/kprznom5u8ng75cfojw9ix7gpkifvgv>.
- Parkes, J., & Harris, M.B. (2002). The purposes of a syllabus. *College Teaching*, 50(2): 55–61. Doi: <https://doi.org/10.1080/87567550209595875>.
- Passman, T., & Green, R.A. (2009). Start with the syllabus: Universal design from the top. *Journal of Access Services*, 6(1–2): 48–58. Doi: <https://doi.org/10.1080/15367960802247916>.
- Plan général de l'enseignement dans l'Ecole de santé de Paris. (1795). URL: <https://archive.org/details/b2244628x>.
- Princeton Theological Seminary. (1926). *Syllabus of the lectures on the L. P. Stone foundation 1879–1926*. URL: <https://archive.org/details/syllabusoflectur00prin/page/n5/mode/2up>.
- Print, M. (1993). Curriculum development and design (2nd ed.). London: Routledge. 282 p. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781003115328>.
- Shaw, A.M. (1977). Foreign-language syllabus development: Some recent approaches. *Language Teaching*, 10(4): 217–233. Doi: <https://doi.org/10.1017/s0261444800003487>.
- Slattery, J.M., & Carlson, J.F. (2005). Preparing an effective syllabus: Current best practices. *College Teaching*, 53(4): 159–164. Doi: <https://doi.org/10.3200/ctch.53.4.159-164>.
- Study activity model Excel tool. (n.d.). Institute for Advanced Study in PBL, Aalborg University. URL: <https://www.iaspbl.aau.dk/aau-teaching-staff/aau-study-activity-model-for-staff/applying-the-study-activity-model-an-organisational-tool/study-activity-model-excel-tool>.
- Syllabus design. *Derek Bok Center for Teaching and Learning*. Harvard University. URL: <https://bokcenter.harvard.edu/syllabus-design>.
- Syllabus design: Steps, types, and best practices explained. (2024). *AI Coursify*. URL: https://www.aicoursify.com/syllabus-design#Using_Technology_in_Syllabus_Design.
- Syllabus musculorum humani corporis. In sex praelectionibus. (1698). URL: https://archive.org/details/bim_early-english-books-1641-1700_syllabus-musculorum-huma_1698.
- UNSW learning outcomes guide (2023). *University of New South Wales*. URL: <https://cgi.cse.unsw.edu.au/~teachadmin/tc/meetings/2023/04-27/learning-outcomes-guide.pdf>.
- Van Ek, J. A. (1975). The threshold-level. *Education and Culture*, 28, 21–26.
- Watts, J. (2024). "I'm not mean": How the course syllabus communicates power. *College Teaching*. Doi: <https://doi.org/10.1080/87567555.2024.2335278>.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005). Understanding by design (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA. 382 p.
- Wilhelmi, F. (1663). *Syllabus epistolarum D. Martini Lutheri*. URL: https://archive.org/details/dbc.wroc.pl.BOss_XVI_Qu.3632.
- Woods, A., Luke, A., & Weir, K. (2010). Curriculum and syllabus design. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 362–367). Elsevier. Doi: <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00058-0>.
- Young-Jones, A., Levesque, C., Fursa, S., & McCain, J. (2019). Autonomy-supportive language in the syllabus: Supporting students from the first day. *Teaching in Higher Education*, 26(4): 541–556. Doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1661375>.

ZAPOROZHETS Anton

Ph.D student at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SYLLABUS: FROM ORIGINS TO DIGITAL IMPLEMENTATION

Summary. A study program defines the strategy for professional development, while learning components, teaching methods, and assessment approaches determine the tactics of its implementation. However, students, instructors, and institutional administrators often underestimate the syllabus as a tactical planning tool, viewing it as a formal document that takes time from instructors for preparation, from students for review, and generally constrains the flexibility of the learning process.

A dilemma arises: mass education aimed at specific outcomes requires planning, yet learning is a creative process that cannot be rigidly regulated. What content makes a syllabus an effective tool for organizing learning rather than a formal circular?

This article traces the evolution of the syllabus from a list of topics to a multifunctional document through historical analysis from the 17th century to the present. Three priority functions of the syllabus are identified: a learning roadmap, a document, and a course passport (metric data for public access). The roadmap function ensures student motivation, course planning by the instructor, and alignment with other courses in the study program; the documentation function is realized through a basic learning agreement, ensures integration with the study program

and creates a standard for credit transfer; the passport contains course metric data.

Structural requirements for implementing these functions are substantiated considering contemporary educational trends: learning outcomes orientation, student-centeredness, phygitality, universal design and digitalization demands. A minimal set of structural components is proposed, comprising the course profile, course description, and calendar-thematic planning. For digital implementation, principles of single data entry, single source of truth, and integration with other university e-systems are defined.

This syllabus structure transforms it into a tool for conscious learning that shifts the student's position from passive executor to full participant who does not wander aimlessly but moves consciously and independently along a mapped route.

Digital syllabus development tools and their integration with other educational management information systems create conditions for effective pedagogical practice.

Keywords: syllabus; functions; structure; learning outcomes; digitalization; conscious learning.

Одержано редакцію 08.03.2026
Прийнято до публікації 17.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-108-114>

 <https://orcid.org/0000-0003-0519-3406>

КОХАН Лариса

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри української філології та міжкультурної комунікації,
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова;
викладачка-методистка,

КЗ «Харківський музичний фаховий коледж ім. Б. М. Лятошинського», Харківської обласної ради

 lara.kokhan@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3450-8112>

ДАВИДОВ Євген

асистент кафедри туризму і готельного господарства,
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова,

 eizensdavidovs@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-0673-0288>

ЛІТВІНОВА Олена

старша викладачка кафедри української філології та міжкультурної комунікації,
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова,

 elena0litvinova@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0519-3406>

КОПІЄВСЬКА Людмила

викладачка-методистка,
Харківський музичний фаховий коледж ім. Б. М. Лятошинського Харківської обласної ради

 kopievskalu@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4131-1836>

ХАЧАТУРЯН Каріне

докторка філософії, старша викладачка кафедри української філології та міжкультурної комунікації,
Харківський національний університет міського господарства імені О. М. Бекетова;

викладачка-методистка,

Харківський автотранспортний фаховий коледж

 kartinka13210@ukr.net

УДК 37.091.33:159.954(045)

**СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНІ СХЕМИ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН**

У статті здійснено теоретико-методичне обґрунтування використання структурно-логічних схем як дидактичного засобу розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку інноваційних підходів до організації навчального процесу, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності, формування аналітичного та творчого мислення, а також здатності здобувачів освіти до самостійного конструювання знань.

Проаналізовано наукові підходи до проблеми використання візуально-структурних моделей у навчанні та обґрунтовано їх значення для систематизації й узагальнення навчального матеріалу.

З'ясовано, що створення структурно-логічних схем сприяє активізації базових операцій мислення – аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування та порівняння, що є важливими складниками творчої діяльності.

Розкрито особливості використання структурно-логічних схем у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, зокрема філософії, літератури та української мови. Наведено приклади застосування схем для систематизації навчального матеріалу, встановлення логічних зв'язків

між поняттями та формування цілісного уявлення про структуру досліджуваних явищ.

У результаті дослідження доведено, що використання структурно-логічних схем сприяє переходу від репродуктивного до продуктивного рівня навчання, розвитку творчого мислення, формуванню здатності до інтерпретації та узагальнення знань.

Встановлено, що поєднання індивідуальних і групових форм роботи зі схемами сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь та навичок співпраці.

Обґрунтовано, що застосування структурно-логічних схем у навчальному процесі створює умови для активізації пізнавальної діяльності та розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти.

Ключові слова: структурно-логічні схеми; творчий потенціал; здобувачі освіти; гуманітарні дисципліни; творче мислення; дидактичні засоби.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсифікацією інформаційних процесів, зростанням обсягів навчального матеріалу та необхідністю формування у здобувачів освіти

здатності до самостійного мислення, аналізу й творчого осмислення знань. Особливої актуальності ці завдання набувають під час вивчення гуманітарних дисциплін, зміст яких передбачає роботу з великими масивами текстової інформації, формування цілісного бачення культурних, мовних і соціальних явищ, розвиток комунікативних та інтелектуально-творчих умінь. У таких умовах особливого значення набуває пошук ефективних дидактичних засобів, здатних забезпечити систематизацію знань, активізацію пізнавальної діяльності та розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти.

Разом із тим у практиці викладання гуманітарних дисциплін нерідко спостерігається певна суперечність між значними обсягами навчального матеріалу та обмеженими можливостями його цілісного осмислення здобувачами освіти. Традиційні методи подання інформації не завжди сприяють формуванню системного мислення, узагальненню знань і розвитку творчої активності. У результаті навчальний процес часто зводиться до механічного засвоєння фактів і понять без належного рівня їх структурного усвідомлення.

У цьому контексті перспективним напрямом удосконалення освітнього процесу є використання візуально-структурних моделей, зокрема структурно-логічних схем, які забезпечують наочне відображення взаємозв'язків між поняттями, явищами та процесами. Структурно-логічні схеми дають змогу систематизувати навчальний матеріал, сприяють формуванню аналітичного й асоціативного мислення, активізують пізнавальну діяльність та стимулюють творчий пошук здобувачів освіти. Вони допомагають інтегрувати нову інформацію у вже сформовану систему знань, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу до організації навчання.

Попри наявність окремих досліджень, присвячених використанню візуальних засобів навчання та різних форм схематизації навчального матеріалу, проблема застосування структурно-логічних схем як засобу розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін потребує подальшого теоретичного осмислення та методичного обґрунтування. Недостатньо дослідженими залишаються питання їх дидактичних можливостей, особливостей використання у процесі викладання гуманітарних дисциплін та впливу на формування творчої активності здобувачів освіти.

Отже, актуальність порушеної проблеми зумовлена необхідністю пошуку ефективних методичних підходів до організації

навчального процесу, що сприятимуть розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти, а також потребою наукового обґрунтування використання структурно-логічних схем як дієвого дидактичного засобу у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних педагогічних дослідженнях значна увага приділяється використанню візуально-структурних засобів організації знань, зокрема концепт-карт, ментальних карт і структурно-логічних схем. Вони розглядаються як ефективні інструменти систематизації навчальної інформації, встановлення логічних зв'язків між поняттями та формування цілісної структури знань. Дослідники зазначають, що такі моделі сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу, розвитку аналітичного мислення та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти (Chang & Yang, 2023; Kinchin, 2019).

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням впливу візуального структурування інформації на розвиток творчого та критичного мислення. Зокрема, результати досліджень засвідчують, що використання ментальних і концепт-карт сприяє генеруванню ідей, розвитку асоціативного мислення та формуванню здатності до творчого представлення навчального матеріалу (Hidayati et al., 2023; Jeong et al., 2025).

У працях, присвячених гуманітарній освіті, підкреслюється значення концепт-карт як інструменту рефлексії та інтерпретації знань, оскільки вони допомагають виявляти взаємозв'язки між поняттями, сприяють осмисленню навчального матеріалу та формуванню цілісної системи знань (Hovland, 2023; Kandiko et al., 2013).

У вітчизняних дослідженнях структурно-логічні схеми розглядаються як ефективний дидактичний засіб узагальнення та систематизації навчального матеріалу, що сприяє формуванню логічного мислення, візуалізації складної інформації та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти (Petrova Ozel, 2022).

Отже, наукові праці засвідчують значний потенціал візуально-структурних моделей у навчальному процесі. Водночас питання використання структурно-логічних схем саме як засобу розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін потребує подальшого теоретичного осмислення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні використання структурно-логічних схем як дидактичного засобу розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін та визначенні особливостей їх застосування в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творчість у навчальному процесі виявляється не лише у створенні принципово нових знань, а насамперед у здатності здобувача освіти самостійно конструювати смисли, бачити проблему, встановлювати нові зв'язки між явищами, пропонувати оригінальні способи структурування матеріалу та аргументовано презентувати власну позицію. У гуманітарній підготовці ці якості мають особливе значення, оскільки зміст дисциплін пов'язаний із аналізом текстів, інтерпретацією культурних явищ, зіставленням теоретичних концепцій і формуванням власних суджень. Саме тому актуальним є використання дидактичних засобів, що сприяють осмисленню навчального матеріалу та розвитку творчого мислення здобувачів освіти. Одним із таких засобів виступають структурно-логічні схеми, які дозволяють візуалізувати логіку навчального матеріалу та встановлювати зв'язки між його складниками (Novak, 2010; Sternberg, 2006).

Створення структурно-логічних схем активізує базові операції творчого мислення – аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування та порівняння. У процесі побудови схеми здобувач освіти не лише відтворює інформацію, а й структурує її відповідно до власного розуміння, формуючи цілісну когнітивну модель теми. Як зазначає Дж. Новак, побудова концептуальних карт сприяє осмисленню навчання, оскільки здобувач освіти активно організовує нові знання та інтегрує їх у вже наявну систему понять (Novak, 2010). Р. Стернберг підкреслює, що творчість у навчанні проявляється у здатності генерувати нові та доцільні ідеї, що реалізується у процесі створення авторських моделей структурування знань (Sternberg, 2006). Водночас дослідники наголошують, що використання візуальних моделей організації знань сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу та формуванню цілісної когнітивної структури знань (Novak & Cañas, 2008).

Ефективність використання структурно-логічних схем можна продемонструвати на прикладах вивчення гуманітарних дисциплін. Так, під час опрацювання теми «Екзистенціалізм» у курсі філософії здобувач освіти має не лише назвати представників цього напрямку, а й виділити ключові поняття – свободу, відповідальність, абсурд, вибір – і встановити зв'язки між ними. Побудова схеми передбачає також зіставлення трактувань цих понять у працях Ж.-П. Сартра та А. Камю. У такому випадку схема виступає інструментом інтерпретації філософських ідей, а не лише способом узагальнення матеріалу.

Подібний підхід використовується і під час вивчення літератури. Наприклад, у процесі аналізу роману Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» здобувачі освіти можуть створювати різні варіанти структурно-логічних схем. Одна група будує модель за принципом «соціальні чинники – формування характеру Чіпки – трагічні наслідки», інша – за принципом «образ героя – середовище – моральний вибір». Різні варіанти схем демонструють індивідуальні підходи до інтерпретації художнього тексту та свідчать про розвиток творчого мислення.

Особливе значення структурно-логічні схеми мають під час вивчення української мови. Наприклад, у темі «Члени речення» здобувачі освіти можуть створювати схему, що відображає взаємозв'язок між головними та другорядними членами речення, їхніми граматичними ознаками та синтаксичними функціями. Така схема дозволяє не лише систематизувати теоретичний матеріал, а й сформувати цілісне уявлення про структуру речення. Водночас здобувачі освіти можуть доповнювати схему власними прикладами, що стимулює їхню пізнавальну активність і сприяє усвідомленню мовних закономірностей.

Іншим прикладом є вивчення теми «Односкладні речення». Структурно-логічна схема може відображати класифікацію цих речень за типами: означено-особові, неозначено-особові, узагальнено-особові, безособові та називні. У процесі створення схеми здобувачі освіти визначають характерні граматичні ознаки кожного типу, наводять приклади та встановлюють зв'язки між структурою речення і його значенням. Така діяльність сприяє розвитку аналітичного мислення та формуванню здатності узагальнювати мовні явища.

Подібні підходи можуть ефективно застосовуватися і під час вивчення іноземних мов, зокрема англійської. Наприклад, у процесі опрацювання теми «Tenses in English» здобувачі освіти можуть створювати структурно-логічну схему, що відображає систему англійських часових форм. У центрі такої схеми розміщується поняття *English Tenses*, від якого відходять гілки до основних груп часів: Present, Past, Future. Кожна з цих груп може деталізуватися на підвиди (Simple, Continuous, Perfect, Perfect Continuous) із зазначенням характерних граматичних моделей, маркерів часу та прикладів уживання.

У процесі побудови такої схеми здобувачі освіти не лише запам'ятовують граматичні правила, а й встановлюють логічні зв'язки між часовими формами, умовами їх використання та комунікативними ситуаціями. Це сприяє глибшому розумінню граматичної

системи англійської мови та формує здатність застосовувати її у практичному мовленні.

Крім того, структурно-логічні схеми можуть використовуватися під час вивчення лексичних тем. Наприклад, під час опрацювання теми «Environmental Issues» здобувачі освіти можуть створювати схему, у якій відображаються взаємозв'язки між поняттями *pollution*, *climate change*, *renewable energy*, *sustainable development*. Така схема допомагає систематизувати нову лексику, встановити семантичні зв'язки між словами та активізувати мовленнєву діяльність здобувачів освіти під час обговорення актуальних глобальних проблем.

У курсі «Українська мова за професійним спрямуванням» структурно-логічні схеми можуть використовуватися для систематизації мовностилістичних норм професійного мовлення. Наприклад, здобувачі освіти можуть створювати схему «Структура офіційно-ділового документа», де відображаються основні реквізити документа, їх функції та послідовність розташування. Інший варіант – схема «Лексичні норми професійного мовлення», яка демонструє зв'язки між термінологічною лексикою, професіоналізмами та загальноживаними словами. Використання таких схем дозволяє не лише узагальнити навчальний матеріал, а й сформувати практичні навички професійної комунікації.

Важливим аспектом використання структурно-логічних схем є різноманітність новизни створюваних моделей. На початковому рівні здобувач освіти здійснює суб'єктивне відкриття структури теми, усвідомлюючи її логіку та взаємозв'язки між поняттями. На більш високому рівні він пропонує власну модель організації матеріалу, яка може відрізнятися від схеми, запропонованої викладачем або підручником. Саме така діяльність відповідає сутності навчальної творчості, що передбачає створення нових для суб'єкта способів осмислення навчального матеріалу (Guilford, 1967; Torrance, 1974).

Особливо ефективними у розвитку творчого потенціалу є групові форми роботи зі структурно-логічними схемами. Під час колективного обговорення здобувачі освіти аргументують власні рішення, порівнюють різні варіанти структуризації матеріалу та обґрунтовують логіку побудови схеми. Наприклад, під час вивчення теми «Функціональні стилі української мови» групи можуть створювати різні моделі класифікації стилів, визначати їх характерні мовні ознаки та сфери використання. Така діяльність сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і вміння працювати

в команді (Романовський, Гриньова, Резван, 2018).

У педагогічній підготовці структурно-логічні схеми також можуть використовуватися як ефективний інструмент осмислення дидактичних категорій і педагогічних процесів. Наприклад, під час вивчення теми «Методи навчання» здобувачі освіти можуть створювати структурно-логічну схему, що відображає класифікацію методів навчання за різними підходами: за джерелом знань (словесні, наочні, практичні), за характером пізнавальної діяльності (репродуктивні, проблемно-пошукові, дослідницькі) та за ступенем самостійності здобувачів освіти. У процесі побудови такої схеми здобувачі освіти не лише систематизують теоретичний матеріал, а й встановлюють взаємозв'язки між методами навчання, формами організації освітнього процесу та очікуваними результатами навчальної діяльності.

Крім того, структурно-логічні схеми можуть використовуватися для моделювання структури педагогічного процесу. Наприклад, здобувачі освіти можуть створювати схему «Педагогічна взаємодія», у якій відображаються взаємозв'язки між такими компонентами, як мета навчання, зміст освіти, методи навчання, форми організації навчальної діяльності та результати освітнього процесу. Така модель допомагає усвідомити системний характер педагогічної діяльності та сприяє формуванню професійного мислення майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Водночас важливо, щоб використання структурно-логічних схем було системним елементом навчального процесу. Їх доцільно застосовувати не лише на етапі узагальнення матеріалу, а й під час пояснення нової теми, аналізу текстів, виконання творчих завдань і підготовки до підсумкового оцінювання. Наприклад, на початку теми викладач може запропонувати базову схему, яку здобувачі освіти поступово доповнюють новими поняттями й зв'язками у процесі навчання. Такий підхід забезпечує поступове формування цілісної структури знань і сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу.

Отже, використання структурно-логічних схем у процесі вивчення гуманітарних дисциплін сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку творчого мислення та формуванню здатності до самостійного конструювання знань. Поєднання аналітичної та креативної діяльності під час побудови схем забезпечує перехід від репродуктивного до продуктивного рівня навчання та створює умови для розвитку творчого потенціалу особистості.

Висновки. Проведене дослідження засвідчило, що використання структурно-логічних схем у навчальному процесі є ефективним дидактичним засобом розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти під час вивчення гуманітарних дисциплін. Аналіз наукових підходів до проблеми творчості в освіті та практики використання візуально-структурних моделей у навчанні дозволив встановити, що структурно-логічні схеми сприяють не лише систематизації та узагальненню навчального матеріалу, а й активізують пізнавальну діяльність здобувачів освіти, стимулюють розвиток аналітичного та творчого мислення.

З'ясовано, що процес створення структурно-логічних схем передбачає виконання основних когнітивних операцій – аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та абстрагування, що є важливими складниками творчої діяльності. У процесі побудови схем здобувач освіти не лише відтворює навчальний матеріал, а й самостійно організовує його, встановлює логічні зв'язки між поняттями та формує власну модель розуміння теми. Такий підхід сприяє переходу від репродуктивного засвоєння знань до продуктивної навчальної діяльності.

У ході дослідження встановлено, що особливу ефективність структурно-логічні схеми демонструють під час вивчення гуманітарних дисциплін, де важливе значення мають інтерпретація, зіставлення різних концепцій і формування власних суджень. Приклади використання схем у курсах філософії, літератури та української мови показують, що їх застосування дозволяє здобувачам освіти глибше осмислювати навчальний матеріал, виявляти взаємозв'язки між поняттями та створювати власні моделі структурування знань. Зокрема, у процесі вивчення мовознавчих тем структурно-логічні схеми сприяють систематизації граматичних і стилістичних явищ, формують цілісне уявлення про мовну систему та розвивають уміння узагальнювати мовний матеріал.

Важливим результатом дослідження є визначення педагогічного потенціалу групових форм роботи зі структурно-логічними схемами. Колективне обговорення та порівняння різних моделей структурування навчального матеріалу сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і здатності аргументувати власну позицію. Така діяльність формує уміння співпрацювати, аналізувати альтернативні підходи та знаходити оптимальні способи представлення інформації.

Отже, структурно-логічні схеми виступають ефективним засобом розвитку творчого

потенціалу здобувачів освіти, оскільки поєднують аналітичну й креативну діяльність, забезпечують осмислене засвоєння навчального матеріалу та сприяють формуванню системного мислення. Їх використання у процесі вивчення гуманітарних дисциплін створює умови для активної пізнавальної діяльності, формування здатності самостійно конструювати знання та розв'язувати навчальні проблеми.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методичних моделей використання структурно-логічних схем у цифровому освітньому середовищі, а також у вивченні їх впливу на формування різних компонентів творчого мислення здобувачів освіти в умовах сучасної освітньої практики.

Список бібліографічних посилань

- Chang, C.-Y., & Yang, J.-C. (2023). Concept mapping in computer-supported learning environments: A bibliometric analysis. *Interactive Learning Environments*, 31(10): 6678–6695. Doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2043385>.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill. 538 p.
- Hidayati, N., Fitriani, A., Saputri, W., & Ferazona, S. (2023). Exploring university students' creative thinking through digital mind maps. *Journal of Turkish Science Education*, 20(1): 119–135. Doi: <https://doi.org/10.36681/tused.2023.007>.
- Hovland, I. (2023). Mapping Eve: A new materialist approach to concept maps as “working objects” in the humanities classroom. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(4): 424–443. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474022231165906>.
- Jeong, A., Wong, R., & Mbanzabugabo, J. B. (2025). Concept mapping and critical thinking: A systematic review and future directions for concept mapping tool development. In *Proceedings of the 22nd International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2025)* (pp. 41–52). IADIS Press.
- Kandiko, C.B., Hay, D.B., & Weller, S. (2013). Concept mapping in the humanities to facilitate reflection: Externalizing the relationship between public and personal learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(1): 70–87. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474022211399381>.
- Kinchin, I.M. (2019). Uncovering types of knowledge in concept maps. *Education Sciences*, 9(2), Article 131. Doi: <https://doi.org/10.3390/educsci9020131>.
- Novak, J.D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). Routledge. 336 p.
- Novak, J.D., & Cañas, A.J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct them: Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 2008-01*. Florida Institute for Human and Machine Cognition. URL: <https://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>.
- Петрова Озель, А.П. (2022). Українознавство в умовах дистанційного навчання: узагальнювальні таблиці та структурно-логічні схеми. In *Викладання гуманітарних та українознавчих дисциплін засобами дистанційного навчання: теорія і практика закладів вищої освіти: Матеріали науково-методичної інтернет-конференції 24 листопада 2022 року Харків: ХНАДУ* (С. 75–77).
- Романовський, Гриньова, Резван, 2018 – Романовський, О., Гриньова, В., Резван, О., (2018). Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 64(2): 185–196.

- Sternberg, R.J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1): 87–98. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms–technical manual*. Personnel Press.
- References**
- Chang, C.-Y., & Yang, J.-C. (2023). Concept mapping in computer-supported learning environments: A bibliometric analysis. *Interactive Learning Environments*, 31(10): 6678–6695. Doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2043385>
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill. 538 p.
- Hidayati, N., Fitriani, A., Saputri, W., & Ferazona, S. (2023). Exploring university students' creative thinking through digital mind maps. *Journal of Turkish Science Education*, 20(1): 119–135. Doi: <https://doi.org/10.36681/tused.2023.007>
- Hovland, I. (2023). Mapping Eve: A new materialist approach to concept maps as “working objects” in the humanities classroom. *Arts and Humanities in Higher Education*, 22(4): 424–443. Doi: <https://doi.org/10.1177/14740222231165906>
- Jeong, A., Wong, R., & Mbanzabugabo, J. B. (2025). Concept mapping and critical thinking: A systematic review and future directions for concept mapping tool development. In *Proceedings of the 22nd International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2025)* (pp. 41–52). IADIS Press.
- Kandiko, C.B., Hay, D.B., & Weller, S. (2013). Concept mapping in the humanities to facilitate reflection: Externalizing the relationship between public and personal learning. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(1): 70–87. Doi: <https://doi.org/10.1177/1474022211399381>
- Kinchin, I.M. (2019). Uncovering types of knowledge in concept maps. *Education Sciences*, 9(2), Article 131. <https://doi.org/10.3390/educsci9020131>
- Novak, J.D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2nd ed.). Routledge. 336 p.
- Novak, J.D., & Cañas, A.J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct them*: Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 2008-01. Florida Institute for Human and Machine Cognition. URL: <https://cmap.ihmc.us/docs/theory-of-concept-maps>.
- Petrova Ozel, L.P. (2022). Ukrainian Studies in Distance Learning: Generalization Tables and Structural-Logical Schemes. In *Teaching Humanities and Ukrainian Studies Disciplines by Distance Learning: Theory and Practice of Higher Education Institutions: Proceedings of the Scientific and Methodological Internet Conference of November 24, 2022*. Kharkiv: KhNAHU. (pp. 75–77) [in Ukr.].
- Romanovskiy, O., Hrynova, V. and Rezvan, O., 2018. Mental maps as an innovative way of organizing information in the educational process of higher education. *Information Technologies and Learning Tools*, 64(2): 185–196 [in Ukr.].
- Sternberg, R.J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. Doi: https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance tests of creative thinking: Norms–technical manual*. Princeton, NJ: Personnel Press.

KOKHAN Larysa

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv,
Methodologist Lecturer,

B. M. Liatoshynskiy Kharkiv Professional Music College of the Kharkiv Regional Council

DAVYDOV Yevhen

Assistant of the Department of Tourism and Hotel Management,
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

LITVINOVA Olena

Senior Teacher of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication,
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv

KOPIEVSKA Liudmyla

Methodologist Teacher,
B.M. Liatoshynskiy Kharkiv Professional Music College of the Kharkiv Regional Council

KHACHATURIAN Karine

phD Philology, Senior Teacher of the Department of Ukrainian Philology and Intercultural Communication,
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv;
Methodologist Teacher,

Organisation of transportations and transport management

STRUCTURAL-LOGICAL SCHEMES AS A DIDACTIC TOOL FOR DEVELOPING STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL IN THE STUDY OF THE HUMANITIES

Summary. Introduction. Modern higher education increasingly focuses on developing students' creative potential, critical thinking, and the ability to independently structure and interpret knowledge. In the context of studying humanities, these competencies become particularly important, as such disciplines require interpretation of texts, comparison of theoretical concepts, and analytical understanding of cultural phenomena. Therefore, the search for effective didactic tools that promote the development of creative thinking and meaningful learning becomes highly relevant. One of such tools is the use of structural and logical schemes, which allow visualizing relationships between concepts and organizing complex information in a structured form.

Purpose. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of the use of structural-logical schemes as a didactic tool for developing students' creative potential in the study of the humanities and to determine the specific features of their application in the educational process.

Methods. The research is based on theoretical methods, including analysis and synthesis of scientific literature, comparison and generalization of pedagogical approaches, as well as modeling of educational situations involving the use of structural and logical schemes in the study of humanities disciplines.

Results. The study shows that the creation of structural and logical schemes activates key cognitive operations such as analysis, synthesis, comparison, abstraction, and generalization. Their use contributes to deeper understanding of educational material, development of creative thinking, and formation of students' ability to independently structure knowledge. Examples from philosophy, literature, and Ukrainian language courses demonstrate that structural and logical schemes help students identify relationships between concepts, interpret educational content, and create their own models of knowledge organization.

Originality. The scientific novelty of the research lies in substantiating the role of structural and logical schemes not only as a means of systematizing educational material

but also as an effective tool for developing students' creative potential in the process of studying humanities.

Conclusion. The results of the study confirm that the use of structural and logical schemes in the educational process enhances students' cognitive activity, promotes the transition from reproductive to productive learning, and contributes to the development of creative thinking. The practical value of the research lies in the possibility of applying structural and logical schemes in teaching

humanities disciplines, particularly in courses of philosophy, literature, and Ukrainian language.

Keywords: structural and logical schemes; creative potential; students; humanities disciplines; creative thinking; didactic tools.

Одержано редакцією 24.02.2026
Прийнято до публікації 12.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-114-124>

 <https://orcid.org/0000-0002-4771-6124>

ТІНЬКОВА Дар'я

докторка філософії, старша викладачка
кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 tinkovads@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-5326-1840>

ТКАЧЕНКО Анна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри фізики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 av_tkachenko7@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-8636-358X>

КУЛИК Людмила

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри фізики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 kulyk1211@gmail.com

УДК 378.147:37.091.12-051:53+004(045)

ІДЕАТОН ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ ПІД ЧАС ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджено питання формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики в процесі організації позааудиторної діяльності.

Проаналізовано сучасні вимоги до професійної підготовки педагогів, зумовлені цифровізацією освіти, упровадженням концепції Нової української школи та оновленням Професійного стандарту вчителя.

Виявлено обмеженість традиційних аудиторних форм навчання щодо розвитку інтегрованих фахових компетентностей студентів педагогічних спеціальностей.

Обґрунтовано доцільність використання ідеатону як інноваційної форми позааудиторної діяльності майбутніх учителів фізики та інформатики.

Визначено сутність ідеатону, його структурні етапи та педагогічні умови ефективної реалізації в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Розкрито роль ментора як фасилітатора командної взаємодії, консультанта та координатора навчально-проектної діяльності студентів.

Проаналізовано вплив участі в ідеатоні на розвиток мовно-комунікативної, предметно-методичної, інноваційної, організаційної, психологічної, інклюзивної, оцінювально-аналітичної компетентностей і здатності до навчання впродовж життя. Узагальнено результати впровадження ідеатону DIGITAL CHALK IDEATHON у практику підготовки майбутніх учителів фізики та інформатики.

Зроблено висновок про ефективність ідеатону як інструменту інтеграції формальної та неформальної освіти й перспективність його системного використання у вищій педагогічній освіті.

Ключові слова: ідеатон; позааудиторна діяльність; фахові компетентності; майбутні вчителі фізики та інформатики; педагогічна освіта; інноваційні форми навчання.

Постановка проблеми. Сучасні трансформації системи загальної середньої та вищої педагогічної освіти, зумовлені цифровізацією, оновленням змісту освіти та реформою Нової української школи, висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів фізики та інформатики. Відповідно до Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти (2024), педагог має володіти не лише ґрунтовними предметними знаннями, а й широким спектром фахових компетентностей, що забезпечують здатність до інноваційної діяльності, міждисциплінарної інтеграції, педагогічного партнерства, проектування освітнього середовища та безперервного професійного розвитку.

Водночас практика підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти свідчить про домінування аудиторних форм

навчання, у межах яких можливості для формування інтегрованих фахових компетентностей часто є обмеженими. Позааудиторна діяльність студентів, попри значний потенціал для розвитку ініціативності, самостійності, креативності та практичної спрямованості професійної підготовки, залишається недостатньо систематизованою та методично обґрунтованою в контексті формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема організації позааудиторної діяльності розглядається переважно з позицій виховного впливу або загального розвитку студентської молоді, тоді як питання її цілеспрямованого використання як інструменту формування фахових компетентностей педагогів природничо-математичного та технологічного профілю потребує подальшого наукового осмислення. Особливо актуальним є пошук ефективних форм позааудиторної діяльності, здатних інтегрувати предметну, методичну та інноваційну складові професійної підготовки, забезпечити поєднання теоретичних знань із практичною діяльністю та командною взаємодією.

У цьому контексті інноваційні форми позааудиторної діяльності здобувачів освіти, зокрема ідеатон, мають значний потенціал для розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики. Проте наразі відсутні достатньо системні дослідження, що розкривають педагогічні умови, етапність та механізми формування фахових компетентностей у процесі участі студентів в ідеатоні. Зазначене протиріччя між потребою сучасної школи у компетентному вчителів та недостатньою розробленістю науково-методичних підходів до організації позааудиторної діяльності майбутніх учителів зумовлює актуальність і вибір теми даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Проблема організації та педагогічного потенціалу позааудиторної діяльності студентів закладів вищої освіти розглядається у численних дослідженнях.

У дисертації А.В. Онучак (2002) увага зосереджена на педагогічних умовах організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей, де визначено роль мотивації, самоконтролю та методичного забезпечення, що має методологічне значення для ефективної організації позааудиторної діяльності студентів педагогічних спеціальностей.

Г.Е. Овчаренко (2008) визначає познавчальну діяльність студентів як самостійну складову освітнього процесу, що має власну структуру, цілі та функції, акцентуючи увагу на формуванні соціальної активності,

комунікативної культури та загального розвитку студентів без конкретного зв'язку з формуванням фахових компетентностей майбутніх педагогів.

О.Ю. Кучерява (2009) аналізує позааудиторну роботу з математики у педагогічному університеті через конкретні форми та види діяльності, зокрема математичні гуртки, факультативи, олімпіади, науково-дослідну роботу та участь у конференціях, підкреслюючи їхній вплив на поглиблення предметних знань, розвиток логічного мислення та професійного інтересу студентів, хоча цифрові та інноваційні формати діяльності не розглядаються.

В.Ю. Коваль (2009) аналізує систему позааудиторної діяльності як комплекс взаємопов'язаних форм і методів, що доповнюють аудиторний освітній процес, і наголошує на необхідності цілеспрямованого управління такою діяльністю.

А.С. Петриченко (2010) розглядає систему позааудиторної роботи як засіб підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності, підкреслюючи, що участь студентів у творчих заходах формує креативність, самостійність і готовність до педагогічної діяльності.

Н.С. Скрипник (2012) систематизує сутність, структуру та напрями позааудиторної діяльності, наголошуючи на її ролі у розвитку творчої особистості студентів.

Н.В. Уйсімбаєва (2015) досліджує зміст, структуру та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складової його особистісного самовдосконалення, підкреслюючи, що така діяльність сприяє розвитку самостійності, рефлексії, організованості та готовності студента до професійного вдосконалення.

Т. Децюк та А. Дударенко (2018) аналізують форми і методи позааудиторної роботи, включно з культурно-масовими, спортивними, науковими та громадськими заходами, підкреслюючи їхню роль у підвищенні мотивації студентів.

Ю.В. Вінтюк (2022) досліджує формування професійної компетентності студентів-психологів у позааудиторній діяльності, зокрема розвиток комунікативних умінь, саморефлексії та професійної ідентичності, що демонструє потенціал позааудиторної роботи як чинника професійного становлення майбутніх педагогів.

І. Усатова, В. Ткаченко та А. Ведмедюк (2022) розглядають позааудиторну роботу як умову підвищення ефективності освітнього процесу та формування активної життєвої позиції студентів.

О.В. Попова та О.В. Єгорова (2023) акцентують увагу на розвитку загальної культури здобувачів вищої педагогічної освіти

через позааудиторну діяльність, зокрема через культурно-освітні та творчі заходи, що сприяють формуванню світогляду, соціальної відповідальності та готовності до професійної діяльності.

М. Дубінка (2025) підкреслює виховний потенціал позааудиторної роботи у формуванні морально-етичної культури майбутнього педагога.

У закордонних дослідженнях дедалі більшої уваги набувають інноваційні формати позааудиторної діяльності, зокрема ідеатон. Так, команда дослідників під керівництвом Хорхе Гарсія-Кастанедо (2024) підкреслюють, що ідеатон створює умови для взаємодії студентів з реальними соціальними й професійними викликами, однак зазначають недостатню кількість системних досліджень цього формату в освітньому контексті.

У дослідженні І.М. Кастільйо-Мартінес (2023) виявлено, що участь в ідеатоні, сприяє розвитку критичного, системного, наукового та інноваційного мислення, що є складовими сучасних професійних компетентностей. Водночас аналіз вищенаведених досліджень засвідчує, що позааудиторна діяльність студентів, зокрема майбутніх учителів фізики та інформатики здебільшого розглядається фрагментарно і потребує подальшого дослідження.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз можливостей ідеатону як сучасної форми організації позааудиторної діяльності у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики, а також висвітлення практичного досвіду проведення ідеатону DIGITAL CHALK IDEATHON.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні Хорхе Гарсія-Кастанедо та співавторів ідеатон визначається як короткотривала інтенсивна форма командної позааудиторної діяльності студентів, спрямована на генерацію та концептуальне опрацювання ідей для розв'язання реальних соціальних або професійних проблем, що сприяє розвитку креативного та підприємницького мислення. Основними етапами ідеатону автори визначають: планування й визначення проблемного поля, організаційно-ресурсну підготовку, командну генерацію та відбір ідей, презентацію результатів і подальший супровід (García-Castanedo et al., 2024).

Хорхе Санабрія зі співавторами ідеатон визначають як структуровану освітню активність для розвитку комплексного мислення студентів, де вони аналізують міждисциплінарні проблеми, генерують ідеї та розробляють концептуальні рішення. Етапи ідеатону включають занурення у проблему,

командну генерацію та відбір ідей, презентацію результатів і рефлексію для закріплення навичок критичного та системного мислення (Sanabria-Z, 2023).

Таким чином, у рамках нашого дослідження вважаємо, що ідеатон як форма позааудиторної діяльності студентів являє собою організований інтенсивний захід, що передбачає колективну творчу діяльність учасників, спрямовану на генерування, аналіз і презентацію інноваційних ідей з актуальних проблем освітнього, соціального, професійного або міждисциплінарного характеру.

Досвід роботи показує, що ефективність ідеатону значною мірою визначається дотриманням низки педагогічних принципів, зокрема:

- принципу добровільності та мотиваційної залученості студентів;
- принципу студентоцентрованості та активної позиції учасників;
- принципу відкритості та варіативності рішень;
- принципу командної взаємодії та партнерства;
- принципу інтеграції формального і неформального навчання;
- принципу рефлексивності та самооцінювання результатів діяльності.

Дотримання зазначених принципів забезпечує створення сприятливого освітнього середовища та підвищує результативність позааудиторної діяльності студентів. Разом із тим, реалізація цих принципів потребує чіткої організації процесу, що зумовлює необхідність визначення послідовних етапів проведення ідеатону. З огляду на це, досвід роботи дав змогу виокремити етапи проведення ідеатону як ефективної форми позааудиторної діяльності студентів.

Підготовчий етап ідеатону має ключове значення, оскільки саме на цьому етапі закладаються змістові, організаційні та мотиваційні передумови його успішної реалізації. Ефективність ідеатону значною мірою залежить від чіткого визначення його мети, тематики, очікуваних результатів, а також від продуманості організаційних умов проведення.

Важливим складником підготовчого етапу є формування складу журі, яке виконує не лише оцінювальну, а й експертно-консультативну функцію. До складу журі доцільно залучати викладачів закладів вищої освіти, фахівців-практиків, представників роботодавців, громадських організацій або студентського самоврядування. Такий підхід сприяє забезпеченню об'єктивності оцінювання, підвищенню практичної значущості ідей та мотивації студентів до якісної підготовки результатів. Наявність

журі з різним професійним досвідом дозволяє оцінювати ідеї за комплексом критеріїв, зокрема інноваційності, реалістичності, соціальної або професійної цінності та потенціалу впровадження.

Окрім визначення складу журі, на підготовчому етапі розробляються критерії оцінювання результатів ідеатону, які мають бути прозорими, зрозумілими для учасників та узгодженими з метою заходу. Завчасне ознайомлення студентів із критеріями оцінювання сприяє підвищенню усвідомленості їхньої діяльності та орієнтації на досягнення якісного результату.

Не менш важливим аспектом підготовчого етапу є вибір локації проведення ідеатону, яка істотно впливає на психологічний клімат, рівень активності учасників та ефективність командної взаємодії. Локація має відповідати принципам відкритості, мобільності та комфортності, забезпечувати можливість трансформації простору для групової роботи, презентацій та неформального спілкування. Доцільним є використання коворкінг-просторів, центрів інновацій, бібліотек нового типу або спеціально облаштованих аудиторій, що сприяють створенню неформального освітнього середовища. У випадку дистанційного або змішаного формату ідеатону на підготовчому етапі здійснюється вибір цифрової локації, зокрема платформ для відеоконференцій, спільної роботи над ідеями та презентації результатів. Забезпечення технічної доступності та зручності цифрових інструментів є важливою умовою активної участі студентів і безперервності комунікації між командами та журі.

Організаційно-мотиваційний етап спрямований на залучення студентів до участі в ідеатоні, формування команд та створення атмосфери співпраці. На цьому етапі модератор ознайомлює учасників із правилами роботи, принципами ефективної комунікації та критеріями оцінювання результатів. Особливістю позааудиторного формату є можливість гнучкого використання часу та простору, зокрема цифрових платформ для командної взаємодії.

Творчо-пошуковий етап передбачає активну генерацію ідей із застосуванням методів креативного мислення. Студенти вільно обмінюються думками, пропонують альтернативні підходи та нестандартні рішення. У цьому контексті ідеатон виступає засобом розвитку креативності, ініціативності та інноваційного мислення.

Аналітико-проектувальний етап спрямований на відбір найбільш перспективних ідей, їх обґрунтування та структуризацію. Учасники аналізують можливості практичної реалізації ідей, оцінюють необхідні

ресурси та потенційні ризики. Така діяльність сприяє формуванню навичок планування, прогнозування та відповідального прийняття рішень.

Презентаційно-оцінювальний етап полягає у публічному представленні результатів ідеатону. Різноманітність форматів презентації відповідає характеру позааудиторної діяльності та сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок публічного виступу. Оцінювання результатів може мати формувальний характер та включати само- і взаємооцінювання.

Невід'ємним компонентом ідеатону як форми позааудиторної діяльності є *рефлексія*, що забезпечує усвідомлення студентами власного досвіду та результатів діяльності. Рефлексивна діяльність сприяє розвитку здатності до саморозвитку, критичного осмислення власних дій і визначення подальших траєкторій професійного зростання.

У процесі реалізації ідеатону як сучасної форми організації позааудиторної діяльності студентів ключову роль відіграє ментор, який забезпечує педагогічний супровід, координацію та фасилітацію діяльності учасників. На відміну від традиційної ролі викладача, ментор в ідеатоні не виступає джерелом готових знань або рішень, а спрямовує, підтримує та стимулює самостійну й командну діяльність студентів, створюючи умови для їх активної участі та самореалізації.

Роль ментора змінюється відповідно до етапів ідеатону та має багатовимірний характер, поєднуючи організаційні, мотиваційні, консультативні, комунікативні та рефлексивні функції.

На підготовчому етапі ментор виконує переважно проєктувальну та організаційну функції. Він здійснює аналіз цільової аудиторії, рівня підготовки та інтересів студентів, формулює проблемне поле ідеатону відповідно до цілей позааудиторної діяльності та стратегічних завдань закладу вищої освіти.

До основних завдань ментора на цьому етапі належать: визначення тематики ідеатону, формулювання очікуваних результатів, розробка етапів роботи, критеріїв оцінювання та інструментів рефлексії. Крім того, ментор забезпечує інформаційний супровід заходу, створює умови для добровільного залучення студентів і формує загальне уявлення про формат та значущість ідеатону.

На організаційно-мотиваційному етапі ментор виступає в ролі мотиватора та модератора освітньої взаємодії. Він презентує проблематику ідеатону, актуалізує її значущість для особистісного та професійного розвитку студентів, пояснює правила роботи, принципи командної взаємодії та етичні норми співпраці. Важливою функцією ментора

на цьому етапі є сприяння формуванню команд, створення позитивного психологічного клімату та атмосфери партнерства. Ментор допомагає студентам усвідомити власні ролі в команді, заохочує активність і відповідальність кожного учасника, а також забезпечує рівні можливості для включення в діяльність.

Під час етапу генерації ідей ментор виконує фасилітативну та підтримувальну функції. Його діяльність спрямована на створення безпечного та відкритого середовища, у якому студенти можуть вільно висловлювати власні думки та пропонувати нестандартні ідеї без страху критики чи оцінювання.

Ментор слідкує за дотриманням правил креативної взаємодії, стимулює участь усіх членів команди, за потреби пропонує методи креативного мислення та допомагає подолати комунікативні або психологічні бар'єри. Водночас він утримується від прямого втручання у зміст ідей, зберігаючи автономію студентської творчості.

На аналітико-проектному етапі ментор переходить до консультативно-координаційної ролі. Він сприяє структуризації ідей, допомагає студентам здійснювати їх критичний аналіз, формулювати аргументи та обґрунтовувати доцільність обраних рішень. Ментор ставить уточнювальні та проблемні запитання, спрямовує студентів на аналіз ресурсів, можливих ризиків і перспектив реалізації ідей. Важливо, що на цьому етапі ментор не нав'язує власного бачення, а підтримує процес самостійного прийняття рішень командами.

Під час презентації результатів ідеатону ментор виконує організаційно-експертну функцію. Він забезпечує дотримання регламенту, створює сприятливі умови для публічного представлення ідей та підтримує доброзичливу атмосферу обговорення.

У процесі оцінювання ментор орієнтується на принципи формувального оцінювання, надаючи конструктивний зворотний зв'язок, акцентуючи увагу не лише на кінцевому результаті, а й на процесі командної роботи, креативності та рівні залученості студентів. За необхідності ментор координує взаємооцінювання та самооцінювання учасників.

На завершальному рефлексивному етапі ментор виступає як рефлексивний фасилітатор та наставник. Він організовує обговорення результатів ідеатону, стимулює студентів до аналізу власного досвіду, усвідомлення набутих компетентностей та визначення зон подальшого розвитку. Ментор спрямовує рефлексію на осмислення як індивідуальних досягнень, так і командної взаємодії, допомагає студентам сформулю-

вати висновки щодо власної діяльності та перспектив застосування отриманого досвіду в подальшому навчанні або професійній діяльності.

Таким чином, роль ментора в ідеатоні як формі позааудиторної діяльності студентів є багатофункціональною та динамічною. Зміна ролей ментора на різних етапах ідеатону забезпечує педагогічний супровід студентської діяльності без порушення принципів автономії, добровільності та студентоцентричності, що є ключовими чинниками ефективності цієї освітньої форми.

Ефективність ідеатону як форми організації позааудиторної діяльності студентів значною мірою залежить від дотримання комплексу педагогічних умов, які забезпечують цілісність, результативність та освітню доцільність цього процесу. Педагогічні умови розглядаються як сукупність організаційних, змістових, методичних та психолого-педагогічних чинників, що створюють сприятливе середовище для активної, усвідомленої та продуктивної діяльності студентів у позааудиторному форматі.

Однією з ключових педагогічних умов є формування внутрішньої мотивації студентів до участі в ідеатоні. Позааудиторний характер діяльності передбачає добровільність участі, тому особливої ваги набуває усвідомлення студентами значущості проблематики ідеатону для власного професійного та особистісного розвитку.

Мотиваційна залученість забезпечується через орієнтацію тематики ідеатону на актуальні соціальні, освітні або професійні проблеми, можливість практичної реалізації запропонованих ідей, а також створення ситуації успіху. Важливим є акцентування уваги на цінності процесу спільної творчої діяльності та її результатів, що сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до позааудиторної активності.

Ефективна реалізація ідеатону потребує створення студентоцентрованого освітнього середовища, у якому студент виступає активним суб'єктом діяльності, а викладач або модератор виконує роль фасилітатора, консультанта та організатора процесу. Такий підхід забезпечує розвиток самостійності, відповідальності та ініціативності студентів.

Студентоцентроване середовище передбачає надання студентам свободи вибору ролей у команді, способів розв'язання проблеми, форматів презентації результатів, а також можливостей для самовираження та творчості. У межах ідеатону це сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій та підвищенню рівня залученості учасників.

Важливою педагогічною умовою є наявність чіткого методичного забезпечення ідеатону, адаптованого до позааудиторного формату. Йдеться про розробку інструктивно-методичних матеріалів, рекомендацій для команд, критеріїв оцінювання та інструментів рефлексії, які спрямовують діяльність студентів, не обмежуючи їх творчої свободи.

Методичне забезпечення має враховувати різний рівень підготовки студентів, забезпечувати зрозумілість завдань і логіку переходу між етапами ідеатону. Особливе значення має поєднання структурованості процесу з можливістю гнучкого реагування на динаміку командної роботи.

Командна робота є основою ідеатону, тому однією з важливих педагогічних умов є створення умов для ефективної взаємодії та конструктивної комунікації між учасниками. Це передбачає формування команд на засадах різноманітності, розподіл ролей відповідно до інтересів і здібностей студентів, а також дотримання принципів взаємоповаги та партнерства.

Викладач або модератор має сприяти налагодженню позитивного психологічного клімату, попередженню конфліктних ситуацій та залученню всіх учасників до активної діяльності. Такий підхід сприяє розвитку соціальних і комунікативних компетентностей студентів.

Ефективність ідеатону як форми позааудиторної діяльності зростає за умови його інтеграції з формальним освітнім процесом. Ідеатон дозволяє застосовувати знання, уміння та навички, здобуті під час аудиторних занять, у практичній діяльності, а також поєднувати їх з досвідом неформального та інформального навчання студентів. Така інтеграція сприяє цілісному сприйняттю освітнього процесу, підвищенню його практичної спрямованості та формуванню здатності студентів до перенесення знань у нові ситуації.

Невід'ємною педагогічною умовою ефективної реалізації ідеатону є системна організація рефлексивної діяльності студентів. Рефлексія забезпечує усвідомлення отриманого досвіду, аналіз власної участі, оцінювання результатів командної роботи та визначення шляхів подальшого саморозвитку.

Формувальне оцінювання, яке включає самооцінювання та взаємооцінювання, сприяє розвитку відповідальності, критичного мислення та здатності до конструктивного зворотного зв'язку. У позааудиторному

форматі оцінювання виконує насамперед мотиваційну та розвивальну функції.

Таким чином, окреслені педагогічні умови забезпечують не лише організаційну й методичну ефективність ідеатону, а й створюють підґрунтя для цілеспрямованого формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя. Реалізація ідеатону в такому освітньому середовищі актуалізує питання відповідності його змісту та результатів сучасним вимогам до професійної підготовки педагога, що зумовлює необхідність звернення до аналізу фахових компетентностей.

Аналіз Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти (2024) дозволив виділити фахові компетентності, які мають опанувати студенти - майбутні вчителі фізики та інформатики: мовно-комунікативна, предметно-методична, інноваційна, психологічна, організаційна (проектувальна, прогностична), компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язбережувальна, оцінювально-аналітична, здатність до навчання впродовж життя.

Участь студентів у ідеатоні як формі позааудиторної діяльності створює умови для цілісного та інтегрованого формування зазначених фахових компетентностей. Під час роботи над проблемними завданнями ідеатону майбутні вчителі залучаються до командної взаємодії, аргументованого обговорення ідей, проектування рішень та їх публічної презентації, що сприяє розвитку мовно-комунікативної, організаційної та компетентності педагогічного партнерства.

Виконання міждисциплінарних завдань, орієнтованих на реальні освітні або соціально-технічні виклики, забезпечує формування предметно-методичної та інноваційної компетентностей, активізує здатність до критичного мислення, аналізу та самооцінювання результатів діяльності. Крім того, динамічний формат ідеатону передбачає високий рівень самостійності, відповідальності та рефлексії, що сприяє розвитку оцінювально-аналітичної компетентності та готовності до навчання впродовж життя.

Узагальнення результатів реалізації ідеатону як форми позааудиторної діяльності дає підстави стверджувати, що зазначена освітня практика забезпечує не фрагментарне, а системне формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики. Взаємозв'язок педагогічних умов реалізації ідеатону та відповідних фахових компетентностей представлено в таблиці 1.

Формування фахових компетентностей
майбутніх учителів фізики та інформатики через участь в ідеатоні

Фахова компетентність	Діяльність студентів під час ідеатону	Очікуваний результат / розвиток компетентності
Мовно-комунікативна	Обговорення ідей, підготовка презентацій, пітчів; спілкування державною та іноземною мовою	Розвиток мовної культури, комунікативних умінь, педагогічного мовлення; здатність вести професійну дискусію
Предметно-методична	Застосування знань з фізики, астрономії та інформатики; моделювання навчальних ситуацій; використання алгоритмів та програмування	Формування здатності аналізувати, синтезувати, моделювати навчальний контент; освоєння методів наукових та педагогічних досліджень
Інноваційна	Створення цифрових освітніх ресурсів; використання та модифікація цифрових засобів; адміністрування інформаційних систем	Розвиток умінь створювати та впроваджувати інноваційні цифрові рішення в освітньому процесі
Психологічна	Аналіз емоційного стану команди; взаємна підтримка; розуміння мотивації учасників	Розвиток емоційного інтелекту, емпатії, вміння підтримувати позитивне освітнє середовище
Організаційна (проектувальна, прогностична)	Планування етапів роботи команди, розподіл ролей, прогнозування результатів	Розвиток здатності організовувати освітню та позааудиторну діяльність, планувати та прогнозувати навчальні результати
Компетентність педагогічного партнерства	Співпраця з командою, консультації з викладачами та експертами	Формування здатності до партнерської взаємодії, довіри та відповідальності у педагогічному середовищі
Інклюзивна	Робота в команді з урахуванням індивідуальних потреб кожного учасника	Розвиток умінь створювати інклюзивне середовище та підтримувати учасників з особливими освітніми потребами
Здоров'я-зберігавальна	Організація безпечної роботи команди, дотримання правил цифрової безпеки	Формування культури безпечної роботи, збереження фізичного та психологічного здоров'я в освітньому процесі
Оцінювально-аналітична	Самооцінювання та взаємооцінювання ідей і результатів, аналіз роботи команди	Розвиток умінь оцінювати навчальні результати, аналізувати педагогічний процес та приймати обґрунтовані рішення
Здатність до навчання впродовж життя	Рефлексія власного досвіду, пошук ресурсів для саморозвитку, інтеграція нових технологій	Формування навичок критичного аналізу власної діяльності та безперервного професійного розвитку

Важливо підкреслити, що формування фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики відбувається не епізодично, а послідовно – на всіх етапах організації та проведення ідеатону. Кожен із етапів ідеатону (підготовчий, аналітично-пошуковий, проектувальний, презентаційний та рефлексивний) має власний дидактичний потенціал і створює специфічні умови для розвитку окремих компетентностей або їхніх складових.

Так, на підготовчому етапі актуалізуються мотиваційні установки студентів, формуються навички планування діяльності та командної взаємодії; аналітично-пошуковий етап сприяє розвитку предметно-методичної, інноваційної та оцінювально-аналітичної компетентностей через аналіз

проблеми та пошук ефективних рішень; проектувальний етап забезпечує формування організаційної, проектувальної та прогностичної компетентностей; презентаційний етап активізує мовно-комунікативну компетентність і компетентність педагогічного партнерства; рефлексивний етап сприяє розвитку здатності до самооцінювання, саморозвитку та навчання впродовж життя.

Таким чином, ідеатон постає як цілісний освітній процес, у межах якого забезпечується поетапний і взаємопов'язаний розвиток фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики. Відповідність етапів ідеатону та фахових компетентностей, що формуються на кожному з них, узагальнено й представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Розвиток фахових компетентностей
майбутніх учителів фізики та інформатики на всіх етапах ідеатону

Фахова компетентність	Підготовчий	Творчо-пошуковий	Аналітико-проектувальний	Презентаційно-оцінювальний	Рефлексивний
Мовно-комунікативна	Ознайомлення з завданням, формулювання ідей словесно	Дискусії, презентації ідей, аргументація	Обговорення та аргументація вибору ідей	Публічні виступи, презентації ідей	Усвідомлення власного внеску в комунікацію
Предметно-методична	Аналіз проблеми, збір наукової та методінформації	Генерація ідей з використанням знань предмету	Моделювання та структуризація матеріалів	Демонстрація практичних результатів	Аналіз досягнутих результатів і знань
Інноваційна	Вибір інструментів та ресурсів	Розробка прототипів та концептів	Вдосконалення цифрових та пед. продуктів	Представлення цифрових рішень	Оцінка інноваційного потенціалу
Психологічна	Усвідомлення потреб команди	Взаємна підтримка та координація	Розв'язання конфліктів та підтримка команди	Психологічна підтримка виступаючих	Обговорення командного досвіду
Організаційна (проектувальна, прогностична)	Планування роботи та розподіл ролей	Організація робочих підгруп	Прогнозування результатів реалізації	Координація демонстрації проєктів	Оцінка організації процесу
Компетентність педагогічного партнерства	Уточнення очікувань і правил взаємодії	Спільне прийняття рішень	Спільне планування дій	Командна взаємодія з аудиторією та експертами	Обговорення партнерської взаємодії
Інклюзивна	Врахування потреб всіх учасників	Забезпечення включення всіх учасників	Забезпечення доступності та рівних можливостей	Демонстрація інклюзивності рішень	Аналіз інклюзивності процесу
Здоров'я-збережувальна	Встановлення безпечного середовища	Дотримання правил безпечної роботи	Контроль безпеки та цифрової безпеки	Дотримання стандартів безпеки під час презентації	Оцінка дотримання безпеки
Оцінювально-аналітична	Визначення критеріїв оцінки	Первинна оцінка ідей, обґрунтування	Оцінка ефективності рішень	Підсумкове оцінювання результатів	Рефлексія, самота взаємо-оцінювання
Здатність до навчання впродовж життя	Планування подальшого навчання та саморозвитку	Вчать аналізувати та впроваджувати нове	Критичний аналіз власного та командного досвіду	Рефлексія, висновки, визначення потреб для саморозвитку	Визначення подальших шляхів професійного розвитку

У рамках дослідження, для студентів освітньо-професійних програм «Інформатика» та «Фізика, інформатика» було організовано ідеатон DIGITAL CHALK IDEATHON (рис. 1).

Метою заходу стало актуалізування суспільної та професійної значущості педагогічної діяльності, а також формування у майбутніх учителів здатності до креативного осмислення ролі вчителя в умовах цифрової трансформації освіти.

На підготовчому етапі сформувалась концепція заходу, уточнення тематики та проблемних завдань, а також були визначені критерії оцінювання. Сформувано склад журі, до якого залучалися викладачі педагогічних та інформатичних дисциплін, педагоги закладів загальної середньої освіти.



Рис. 1. DIGITAL CHALK IDEATHON

Також була підготовлена локація проведення ідеатону, зважаючи на потребу створення безпечного, інклюзивного та відкритого освітнього простору, придатного для командної роботи, презентацій і дискусій. Ідеатон проходив у просторі Noosphere Engineering School Cherkasy.

На початку проведення ідеатону студентів було ознайомлено з форматом заходу, регламентом, вимогами до виступів і критеріями оцінювання, а також організовано формування команд (у заході взяли участь 5 команд) і попередній розподіл ролей.

На творчо-пошуковому етапі студенти працювали над осмисленням запропонованих сценаріїв, які передбачали моделювання альтернативних освітніх реальностей і переосмислення ролі вчителя. Зокрема, учасникам пропонувалося уявити світ без традиційних освітніх інституцій за збереження ключових суб'єктів освітнього процесу – вчителя та учня, а також створити цифровий артефакт, що уособлює таку систему. Інший сценарій був спрямований на створення міфологізованого образу вчителя 2025 року очима культурологів далекого майбутнього. У процесі обговорень, дискусій і колективного генерування ідей студенти аналізували соціальну, культурну й виховну місію вчителя, розвивали мовно-комунікативні вміння, креативне мислення та здатність до міждисциплінарної інтеграції знань.

Аналітико-проектувальний етап передбачав структурування відібраних ідей і їх трансформацію в цілісні концепції. Студенти проектували сценарії освітніх систем або легенд, визначали функції та взаємодію учителя й учнів, обґрунтовували використання цифрових технологій та створювали прототипи креативних цифрових артефактів у вигляді постерів, інфографік, сценаріїв, відеофрагментів або візуальних концептів.

Презентаційно-оцінювальний етап був спрямований на публічний захист напрацьованих ідей. Команди представляли результати своєї роботи у форматі коротких виступів із демонстрацією одного візуального або цифрового елементу. Презентації мали чітку структуру, що включала вступ, розкриття основної ідеї, демонстрацію ролі вчителя та учнів, представлення креативного артефакту та підсумкові висновки. Оцінювання здійснювалося журі за такими критеріями, як оригінальність концепції, логічність і цілісність сценарію, чіткість представлення ролі педагогічного суб'єкта, наявність ідей чи її елементу та переконливість усного виступу.

Завершальним став рефлексивний етап, у межах якого студенти аналізували власний досвід участі в ідеатоні, оцінювали ефективність командної взаємодії, визначали труднощі та успішні практики співпраці.

Щодо ролі ментора команд, то під час проведення ідеатону DIGITAL CHALK IDEATHON його діяльність полягала у педагогічному супроводі учасників на всіх етапах роботи. Ментор забезпечував організаційно-методичні умови проведення заходу, координував формування журі та локації, фасилітував генерацію ідей і командну взаємодію, консультував щодо проектування сценаріїв і створення цифрових артефактів, а також супроводжував підготовку презентацій і рефлексію результатів діяльності студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Участь студентів у ідеатоні DIGITAL CHALK IDEATHON не обмежувалася лише виконанням завдань і презентацією ідей, а слугувала важливим механізмом формування та розвитку їхніх фахових компетентностей. Кожен етап ідеатону (від підготовчого до рефлексивного) був спрямований не лише на генерацію та структурування освітніх концепцій, а й на розвиток ключових педагогічних умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю фізики та інформатики.

У межах ідеатону формувалася мовно-комунікативна компетентність, що проявлялася у вмінні аргументовано обговорювати ідеї, чітко представляти роль учителя та учнів у змодельованих освітніх сценаріях і демонструвати результати роботи у публічному виступі. Предметно-методична компетентність розвивалася через моделювання альтернативних освітніх систем, трансформацію змісту фізики й інформатики та проектування педагогічно доцільних форм навчання, що враховують сучасні освітні тенденції. Інноваційна компетентність формувалася під час створення цифрових артефактів, застосування нестандартних підходів до розв'язання освітніх проблем і інтеграції цифрових технологій у педагогічні концепції. Психологічна компетентність удосконалювалася у командній взаємодії, розвитку емпатії, усвідомленні емоційних потреб учасників освітнього процесу та осмисленні мотиваційної ролі вчителя у створенні сприятливого освітнього середовища. Організаційна компетентність (проектувальна, прогностична) розвивалася через планування командної діяльності, розподіл ролей, дотримання регламенту та прогнозування результатів реалізації сценаріїв. Компетентність педагогічного партнерства формувалася завдяки суб'єкт-суб'єктній взаємодії в командах, співпраці з ментором і журі, спільному ухваленню рішень та відповідальності за колективний результат. Інклюзивна компетентність реалізовувалася через врахування різних потреб і можливостей учасників, забезпечення рівної участі всіх членів команди та створення доступних освітніх ідей і сценаріїв. Здоров'язбережувальна компетентність розвивалася у

процесі організації безпечного освітнього середовища, дотримання часових і цифрових обмежень та усвідомлення принципів психологічної і інформаційної безпеки. Оцінювально-аналітична компетентність формувалася завдяки ознайомленню з критеріями оцінювання, аналізу результатів командної роботи та здійсненню само- і взаємооцінювання ідей і презентацій. Здатність до навчання впродовж життя розвивалася через рефлексію власного досвіду участі в ідеатоні, усвідомлення індивідуальних професійних потреб і значення творчих позааудиторних форм для подальшого педагогічного зростання.

Отже, ідеатон, як форма організації позааудиторної діяльності студентів, поєднує творчий, проєктний та цифровий підходи, стимулює самостійність, відповідальність і критичне мислення студентів, забезпечує активну командну взаємодію та дозволяє моделювати сучасний освітній процес, що відповідає потребам Нової української школи і розвитку професійної компетентності майбутнього педагога.

Список бібліографічних посилань

- Вінтюк, 2022 – Вінтюк, Ю.В. (2022). Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів у процесі позааудиторної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 30(3): 132–151.
- Децюк, Дударенко, 2018 – Децюк, Т., Дударенко, А. (2018). Форми та методи позааудиторної роботи студентів у вищих навчальних закладах. *Молодий вчений*, 3(55): 80–83.
- Дубінка, 2025 – Дубінка, М. (2025). Роль позааудиторної роботи у становленні морально-етичної культури майбутнього педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 84: 56–60. Doi: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-84-56-60>.
- Коваль, 2009 – Коваль, В.Ю. (2009). Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія «Педагогіка, психологія, соціологія»*, (6): 19–23.
- Кучерява, 2009 – Кучерява, О.Ю. (2009). Форми та види позааудиторної роботи з математики в педагогічному університеті. *Didactics of Mathematics: Problems and Investigations*, (31): 79–83.
- Онучак, 2002 – Онучак, Л.В. (2002). Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ: Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. 21 с.
- Овчаренко, 2008 – Овчаренко, Г.Е. (2008). Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах: сутнісні характеристики, структура та особливості. *Освіта Донбасу*, (5–6): 35–38.
- Профстандарт «Вчитель ЗЗСО», 2024 – Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: затв. наказом Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 р. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf.
- Петриченко, 2010 – Петриченко, 2010 – Петриченко, Л. (2010). Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, (LI): 33–40.
- Попова, Єгорова, 2023 – Попова, О.В., Єгорова, О.В. (2023). Розвиток загальної культури у здобувачів вищої педагогічної освіти в позааудиторній діяльності. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*, (60): 141–152.
- Скрипник, 2012 – Скрипник, Н.С. (2012). Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів: сутність, структура й особливості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 27(80): 566–571.
- Уйсімбаєва, 2015 – Уйсімбаєва, Н.В. (2015). Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(36), 74: 69–71.
- Усатова, Ткаченко, Ведмедюк, 2022 – Усатова, І., Ткаченко, В., Ведмедюк, А. (2022). Організація позааудиторної роботи зі студентською молоддю як умова підвищення ефективності освітнього процесу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, (1): 73–78. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-73-78>.
- García-Castanedo et al., 2024 – García-Castanedo, J., Corrales-Garay, D., Rodríguez-Sánchez, J.-L., & González-Torres, T. (2024). The ideathon as an instrument for entrepreneurial education in university contexts. *The International Journal of Management Education*, 22(1): 100926. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100926>.
- Sanabria-Z, 2023 – Sanabria-Z, J., Castillo-Martinez, I.M., González-Pérez, L.I., & Ramirez-Montoya, M.S. (2023). Complex thinking through a Transition Design-guided ideathon: Testing an AI platform on the topic of sharing economy. *Frontiers in Education*, 8: 1186731. Doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1186731>.

References

- Vintyuk, Yu.V. (2022). Features of professional competence formation of future psychologists in the process of extracurricular activities. *Collection of Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 30(3): 132–151. [in Ukr.].
- Detsiuk, T., Dudarenko, A. (2018). Forms and methods of extracurricular activities of students in higher educational institutions. *Young scientist*, 3(55): 80–83. [in Ukr.].
- Dubinka, M. (2025). The role of extracurricular activities in the formation of moral and ethical culture of the future teacher. *Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 84: 56–60. Doi: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-84-56-60> [in Ukr.].
- Koval, V.Yu. (2009). The system of extracurricular activities of students of higher educational institutions. *Scientific Works of Donetsk National Technical University. Series: Pedagogy, Psychology, Sociology*, (6): 19–23. [in Ukr.].
- Kucherjava, O.Yu. (2009). Forms and types of extracurricular work in mathematics at a pedagogical university. *Didactics of Mathematics: Problems and Investigations*, (31): 79–83. [in Ukr.].
- Onuchak, L.V. (2002). Pedagogical conditions for organizing independent extracurricular work of students of economic specialties: Abstract of Ph.D dissertation. Kyiv: Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of the Academy of Psychological Sciences in Ukraine. 21 p. [in Ukr.].

- Ovcharenko, H.E. (2008). Extracurricular activities of students in higher educational institutions: Essential characteristics, structure, and features. *Education in Donbass*, (5–6): 35–38. [in Ukr.].
- Professional standard "Teacher of a general secondary education institution": approved by order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1225 dated August 29, 2024. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/646-ilovepdf_merged.pdf [in Ukr.].
- Petrychenko, L. (2010). The system of extracurricular work aimed at preparing future teachers for creative activity. *Humanization of the Educational Process*, (LI), 33–40. [in Ukr.].
- Popova, O.V., Yehorova, O.V. (2023). Development of general culture of students of higher pedagogical education in extracurricular activities. *Means of Educational and Research Work*, (60): 141–152. [in Ukr.].
- Skrypnyk, N.S. (2012). Extracurricular activities of students of higher educational institutions: Essence, structure, and features. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Education School*, 27(80): 566–571. [in Ukr.].
- Uisimbaeva, N.V. (2015). Content, structure, and features of organizing extracurricular work of a future teacher as a component of personal self-improvement. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(36), 74: 69–71 [in Ukr.].
- Usatova, I., Tkachenko, V., Vedmediuk, A. (2022). Organization of extracurricular work with student youth as a condition for increasing the efficiency of the educational process. *Bulletin of Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. Series: Pedagogical Sciences*, (1): 73–78. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-1-73-78> [in Ukr.].
- Garcia-Castanedo et al., 2024 – Garcia-Castanedo, J., Corrales-Garay, D., Rodríguez-Sánchez, J.-L., & González-Torres, T. (2024). The ideathon as an instrument for entrepreneurial education in university contexts. *The International Journal of Management Education*, 22(1): 100926. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100926>.
- Sanabria-Z, 2023 – Sanabria-Z, J., Castillo-Martínez, I.M., González-Pérez, L.I., & Ramírez-Montoya, M.S. (2023). Complex thinking through a Transition Design-guided ideathon: Testing an AI platform on the topic of sharing economy. *Frontiers in Education*, 8: 1186731. Doi: <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1186731>.

TINKOVA Daria

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

TKACHENKO Anna

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physics Department, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

KULYK Liudmyla

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physics Department, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

IDEATHON AS A TOOL FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PHYSICS AND COMPUTER SCIENCE TEACHERS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Summary. Current transformations in secondary and higher pedagogical education caused by digitalization, the implementation of the New Ukrainian School concept, and the renewal of the Teacher Professional Standard require fundamentally new approaches to the professional training of future physics and computer science teachers. Modern teachers are expected not only to possess deep subject knowledge but also to demonstrate innovative thinking, readiness for interdisciplinary integration, partnership-based interaction, and continuous professional development. However, the predominance of traditional classroom-based instruction in higher education institutions significantly limits opportunities for the integrated formation of professional competencies. At the same time, the educational potential of extracurricular activities, particularly in the context of competency-based teacher training, remains insufficiently systematized and theoretically substantiated.

Purpose. The purpose of the article is to theoretically substantiate the ideathon as a modern form of organizing students' extracurricular activities and to analyze its potential for developing the professional competencies of future physics and computer science teachers.

Methods. The study employed methods of analysis and synthesis of scientific and pedagogical sources, examination of regulatory and normative documents in the field of teacher education, pedagogical modeling, observation, analysis of educational practice, and reflective analysis of the experience gained during the implementation of the DIGITAL CHALK IDEATHON.

Results. The essence of the ideathon as an intensive team-based extracurricular activity aimed at generating and presenting creative educational ideas was clarified. Its main stages, pedagogical principles, and conditions for effective implementation in higher pedagogical education were identified. The results demonstrate that participation in an ideathon contributes to the integrated development of communicative, subject-methodological, innovative, organizational, psychological, inclusive, evaluative-analytical competencies, as well as lifelong learning skills. The role of the mentor was substantiated as a facilitator of teamwork, coordinator of project activities, and supporter of students' reflective and creative processes.

Originality. The scientific originality of the study lies in substantiating the ideathon as a purposeful tool for developing the professional competencies of future physics and computer science teachers within extracurricular activities and in identifying pedagogical conditions that ensure its effectiveness.

Conclusion. The ideathon is concluded to be an effective form of integrating formal and non-formal education that enhances professional training, motivates students' creative engagement, and can be recommended for systematic implementation in higher pedagogical education institutions.

Keywords: ideathon; extracurricular activities; professional competencies; future teachers of physics and computer science; pedagogical education; innovative forms of learning.

Одержано редакцією 24.02.2026
Прийнято до публікації 12.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-125-132>

 <https://orcid.org/0000-0002-3811-7701>

ХРАМОВА-БАРАНОВА Олена

докторка історичних наук, професорка,
завідувачка кафедри графічного дизайну, моди та стилю,
Черкаський державний технологічний університет

 khramova74@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-6999-3333>

КАСЬЯН Тетяна

заслужена художниця України, кандидатка педагогічних наук,
доцентка, доцентка кафедри графічного дизайну, моди та стилю,
Черкаський державний технологічний університет

 tat.kasyan@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-5451-9178>

ГАЛИЦЬКА Олена

старша викладачка кафедри графічного дизайну, моди та стилю,
Черкаський державний технологічний університет

 skiperich@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0003-7453-868X>

КУДРЕВИЧ Вікторія

викладачка кафедри графічного дизайну, моди та стилю,
Черкаський державний технологічний університет

 evvv.vik@gmail.com

УДК 378.004:7.05:659.2(045)

**ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПРОЦЕСИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ: НОВАЦІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті розглядається вплив інноваційних інформаційних технологій на професійну діяльність дизайнерів, а також визначення перспектив розвитку галузі графічного дизайну в умовах глобалізації та цифровізації.

Окреслено перспективи подальших досліджень стосовно розвитку міждисциплінарних зв'язків, синтезом класичних мистецьких методів із сучасними цифровими технологіями та спрямованістю на осмислення й актуалізацію локальної культурної ідентичності в умовах глобалізованого інформаційного середовища.

Представлено таблиці стилістичних змін у мультимедійному дизайні (на прикладі мультиплікації) та новацій і перспектив розвитку в графічному дизайні.

Ключові слова: мультимедійні технології; візуальні комунікації; Моушн-дизайн та анімація; інтерактивний та UX/UI-дизайн; AR / VR-технології; підготовка фахівців.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасних умовах стрімкого розвитку цифрових технологій графічний дизайн зазнає суттєвих трансформацій, що впливають як на процеси проектування, так і на характер візуальної комунікації загалом. Інформаційно-технологічні процеси стають ключовим чинником формування нових дизайнерських практик, розширюючи інструментарій фахівців і змінюючи підходи до створення, поширення та сприйняття візуального контенту. Сучасний графічний дизайн дедалі більше інтегрується з цифровими середовищами, програмними продуктами, мультимедійними

платформами та інтерактивними технологіями.

Актуальність проблеми дослідження інформаційно-технологічних процесів у графічному дизайні зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій та їхнім всеохопним впливом на сучасні візуальні комунікації. Цифровізація суспільства, активне впровадження програмних засобів, мультимедійних платформ, інтерактивних та віртуальних середовищ істотно трансформують професійну діяльність дизайнера, змінюючи підходи до проектування, засоби художньої виразності та принципи взаємодії з аудиторією.

Сучасний графічний дизайн функціонує в умовах постійного оновлення технологічного інструментарію, що сприяє появі нових форм візуального контенту, гібридних дизайнерських практик та інтеграції традиційних графічних технік із цифровими методами обробки й представлення інформації. У цьому контексті особливої значущості набуває аналіз інноваційних інформаційно-технологічних процесів, зокрема цифрової ілюстрації, мультимедійного та інтерактивного дизайну, анімації, 3D-візуалізації, доповненої та віртуальної реальності.

Водночас актуальність проблеми посилюється потребою осмислення перспектив розвитку графічного дизайну в умовах глобалізації та зростання конкуренції у сфері креативних індустрій. Системне дослідження новацій в інформаційно-технологічних процесах

дозволяє не лише визначити сучасні тенденції та напрями розвитку галузі, а й сприяє формуванню ефективних підходів до професійної підготовки дизайнерів, орієнтованих на поєднання художнього мислення з технологічною компетентністю.

Метою статті є комплексний аналіз сучасних інформаційно-технологічних процесів у графічному дизайні, виявлення ключових новацій та окреслення перспектив їх подальшого розвитку в умовах цифрової трансформації візуальних комунікацій. Стаття спрямована на систематизацію інноваційних технологій і дизайнерських практик, визначення їхнього впливу на формування візуально-образної мови графічного дизайну, а також на обґрунтування значення інтеграції технологічних і художніх підходів у професійній діяльності та освітній підготовці сучасного дизайнера.

Теоретичний аспект (методологія) дослідження. Методологія дослідження ґрунтується на комплексному поєднанні загальнонаукових і спеціальних методів пізнання. У процесі роботи застосовано аналіз і синтез для узагальнення теоретичних підходів до вивчення інформаційно-технологічних процесів у графічному дизайні, порівняльний метод – для зіставлення традиційних і цифрових дизайнерських практик, а також системний підхід, що дав змогу розглянути графічний дизайн як цілісну динамічну систему взаємодії технологій, візуальної мови та комунікативних функцій.

Крім того, використано структурно-функціональний аналіз для визначення ролі окремих технологічних інструментів у формуванні дизайнерських рішень, метод класифікації – для систематизації новітніх технологій і напрямів графічного дизайну, а також метод узагальнення з метою формування висновків щодо перспектив розвитку галузі. Залучення міждисциплінарного підходу дозволило врахувати взаємозв'язок графічного дизайну з мультимедійними технологіями, цифровими комунікаціями та сучасним культурним контекстом.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Окрему групу праць становлять дослідження, присвячені проблемам дизайну цифрових продуктів, які активно відображені в дослідженнях науковців В. Алексейчук, Д. Цимбалюк М. Кравченко (Алексейчук, Цимбалюк, 2025), О. Храмової-Баранової, В. Кудревич та інших (Khramova-Baranova, Kudrevych, Baranov, Zvonkova, 2003), (Храмова-Баранова, Касьян, 2024), зокрема науковці О. Храмова-Баранова, В. Шкребтій, Т. Касьян (Храмова-Баранова, Шкребтій, Касьян, 2024) систематизували історіографію фотографіки та нових інно-

ваційних підходів в стильовому і образному зображенні дійсності в мистецтві і дизайні.

Суттєвий внесок у дослідження мультимедійного дизайну в сучасному освітньому просторі зробила низка науковців Н. Колісник, Т. Шосачук, Н. Бондаренко, О. Пасько (Бондаренко, Пасько, 2022), О. Марченко (Колісник, Шосачук, Максимчук, 2024), О. Марченко, Г. Полетаєва (Марченко, Полетаєва 2020) та інші. Н. Кравченко (Кравченко, 2019) приділяла увагу теоретичній і практичній підготовці майбутніх фахівців з графічного дизайну у застосуванні комп'ютерних технологій для творчої та професійної діяльності.

Дослідники А. Мальцева, Т. Кугай, А. Павленко, О. Басанець, В. Бистрякова (Мальцева та ін., 2017) розглядали вплив цифрових технологій на розвиток ілюстрації в графічному дизайні та наполягали на перевагах використання цифрової ілюстрації в порівнянні з традиційною.

У науковому дослідженні Л. Сухорукової (Сухорукова, 2015) розглянуто процес формування візуального тривимірного середовища в сучасному мультимедійному дизайні. Класифіковано найпоширеніші засоби художньої виразності, виявлено функції кожного з них у процесі створення мультимедійних продуктів. Визначено специфіку розвитку мультимедійного дизайну музичних кліпів з елементами 3D анімації в українській практиці, що формувалася під впливом вітчизняного дизайну, а також міжнародного досвіду анімації та кіно.

Базові знання щодо вивчення сучасної типографіки та основ графічного дизайну з сучасними технологіями представлені в роботах Ellen Lupton (Lupton, 2016), Josef Müller-Brockmann (Müller-Brockmann, 2014), який досліджують формальні елементи дизайну за допомогою візуальних демонстрацій та лаконічних коментарів – від логотипів до фірмових бланків та складного дизайну веб-сайтів.

Дослідження О. Васильєва (Васильєв, 2024) зосереджене на аналізі актуальних проблем дизайну вебсайтів електронної комерції, зокрема на питаннях їх становлення та еволюційного розвитку, особливостях візуальної репрезентації й формуванні естетичної ідентичності в межах мистецтвознавчого дискурсу, а також на вивченні історичних змін композиційних принципів проектної графіки.

Дослідник М. Опалєв (Опалєв, 2010) працює над науковими проблемами в галузі дизайну мультимедійних презентацій, зокрема досліджує стильові напрями та засоби формування візуально-образної мови мультимедійних презентацій, аналізує графічні та динамічні засоби побудови

презентацій і пропонує модель формування їх візуальної мови для оптимізації розробки презентаційних продуктів. У співавторстві з Т. Іваненко (Опалєв, Іваненко, 2020) в навчально-методичному посібнику «Шрифтова анімація: буква, слово, текст» розглядається анімація літер, слів та текстів присвячена теоретичним і практичним засадам створення шрифтової анімації в контексті сучасного графічного та мультимедійного дизайну. У виданні розглянуто принципи анімації літери, слова й тексту, їхню виразність, ритм, динаміку та смислове навантаження у візуальній комунікації.

Особливої уваги заслуговують праці науковців М. Опалєва і К. Фоміної (Опалєв, Фоміна, 2020), (Фоміна, 2023), які досліджували особливості дизайну систем доповненої реальності в усій її багатоваріантності та мультидисциплінарності, а також використання простору в дизайні доповненої реальності для творів живопису та графіки.

Отже, узагальнення наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема розвитку графічного та мультимедійного дизайну в умовах активної цифровізації є комплексною та міждисциплінарною, а її вивчення здійснюється в межах мистецтвознавчих, дизайнерських, педагогічних і технологічних підходів. Проаналізовані дослідження засвідчують стійку тенденцію до інтеграції цифрових технологій у проєктну діяльність дизайнера, що зумовлює трансформацію візуально-образної мови, розширення засобів художньої виразності та пересмислення традиційних графічних технік.

Водночас наукові праці виявляють зосередженість переважно на окремих аспектах цифрового дизайну: цифровій ілюстрації, мультимедійному середовищі, типографіці, презентаційному та освітньому дизайні, 3D-візуалізації й технологіях доповненої реальності. Менш системно дослідженими залишаються питання цілісного аналізу інформаційно-технологічних процесів у графічному дизайні, їх взаємозв'язку з художньо-проєктним мисленням, а також перспективи подальшого розвитку інноваційних практик у контексті сучасної культурної та комунікативної парадигми.

Таким чином, наявний науковий доробок створює ґрунтовну теоретичну базу для подальших досліджень, водночас актуалізуючи потребу в узагальненні та систематизації знань про новачі й перспективи інформаційно-технологічних процесів у графічному дизайні, що й зумовлює актуальність обраної теми статті.

Виклад основного матеріалу. Сучасний графічний дизайн функціонує в умовах стрімкого розвитку інформаційно-технологічних процесів, що суттєво впливають на

способи створення, трансляції та сприйняття візуальної інформації. Цифрові технології не лише розширюють інструментарій дизайнера, а й трансформують саму природу дизайн-проєктування, зумовлюючи появу нових форматів, підходів і професійних компетентностей.

Одним із ключових інформаційно-технологічних процесів у графічному дизайні є цифровізація творчої діяльності, що охоплює використання спеціалізованого програмного забезпечення для створення графіки, типографіки, ілюстрації та анімації. Векторні та растрові редактори, 3D-платформи, інструменти моушн-дизайну й інтерактивної графіки забезпечують високий рівень точності, варіативності та швидкості реалізації дизайнерських ідей. Це сприяє оптимізації робочих процесів і підвищенню якості візуального продукту.

Вагомого значення в мультимедійному дизайні набуває інтеграція традиційних дизайнерських елементів, таких як колір, ритм, лінія та форма з графікою, анімацією, відео, звуком та інтерактивними елементами. У межах мультимедійного дизайну графічні об'єкти перестають бути статичними, а візуальна комунікація набуває динамічного, процесуального характеру. Уміння гармонійно поєднувати ці компоненти для точного втілення авторського задуму є ключовою навичкою, необхідною для успішної роботи в цій сфері

Особливу роль у цьому контексті відіграє шрифтова анімація, яка дозволяє посилювати смислові акценти, формувати емоційний вплив і підвищувати ефективність інформаційних повідомлень у цифровому середовищі (Опалєв, Іваненко, 2020).

«Мультимедійний дизайн – це підхід до вирішення творчих завдань, пов'язаних із візуалізацією складної інформації. Він передбачає проєктування та розробку програмної частини кінцевого продукту, а також створення ергономічного інтерфейсу для взаємодії з веб-сайтами, каталогами, презентацією тощо. Паралельно з терміном «мультимедійний дизайн» використовуються поняття «мультимедіа» та «мультимедійні технології». Мультимедіа – це єдиний цифровий простір, який у конвергентному вигляді представляє різні способи та види подання інформації» (Бондаренко, Пасько, 2022, С. 170–171).

Мультимедіа як відносно новий напрям у сфері дизайнерської практики має глибоке історичне підґрунтя. Попри активний розвиток цього явища у XX–XXI століттях, окремі його елементи простежуються ще з давніх часів, коли художники, архітектори та ремісники поєднували різні форми виразності – візуальні, звукові, просторові – для створення комплексного естетичного досвіду.

Історичні приклади синтезу мистецтв, як-от античний театр, середньовічна ілюмінована книга чи барокові інтер'єри, можна розглядати як прообрази сучасних мультимедійних рішень, що поєднують текст, зображення, звук, рух і інтерактивність в єдину комунікаційну систему.

Це стосується як засобів передачі інформації – зокрема, розвитку цифрових технологій, мережових платформ, мобільних застосунків, потокового мовлення та інтерактивних середовищ, – які суттєво підвищили доступність, швидкість обміну та масове розповсюдження мультимедійних творів, так і специфічних стилістичних рис, серед яких варто виділити візуальну динаміку, синтез тексту, зображення й звуку, інтерактивність, багатшаровість композиції та орієнтацію на користувачий досвід. Саме ці ознаки формують унікальну природу мультимедійного дизайну як міждисциплінарної сфери сучасної творчості.

Спочатку він позначав поєднання кількох засобів вираження, таких як музика, світло і кінематограф. Наприкінці 1970-х років поняття «мультимедія» стало використовуватися для опису одночасного показу серії слайдів, доповнених музичним супроводом. Сьогодні цей термін охоплює широкий спектр технологій для передачі інфор-

мації, включаючи відео, зображення, звук і текст. У ширшому розумінні мультимедія включає будь-які форми впливу на людські органи чуття, що забезпечують багатоканальне сприйняття інформації.

Ці спостереження спрямовані на визначення аспектів стилістичних змін, які варто враховувати в мультимедійному дизайні. Оскільки стиль неможливо відокремити від його практичного використання та загальних мистецьких тенденцій, важливо розглядати еволюцію стилів мультимедійних об'єктів у контексті розвитку образотворчого мистецтва, кінематографу, музики та графічного дизайну, який часто служить джерелом стилістичних ідей.

Аналізуючи це, можна помітити, що стилістичні зміни у мультимедійному дизайні особливо яскраво проявляються в мультиплікації. Ця сфера є однією з найбільш комплексних форм мультимедійного мистецтва, оскільки поєднує в собі відеоряд, звуковий супровід та графічне оформлення, що продемонстровано у таблиці 1. Ця таблиця демонструє, як стиль у мультимедія (особливо в анімації) постійно еволюціонує під впливом загальних художніх тенденцій, технологічного прогресу та соціокультурного контексту.

Таблиця 1

Стилістичні зміни
у мультимедійному дизайні (на прикладі мультиплікації)

Період / Етап	Характерні стилістичні риси	Джерела впливу	Технології / Засоби виразності
Початок XX ст. (1920-1930-ті)	Реалістичне зображення, експерименти з рухом, монохромність	Образотворче мистецтво, театр ляльок	Ручна покадрова анімація, ротороскопія
Золоте століття анімації (1940-1950-ті)	Карикатурність, ексцентричність, яскраві персонажі, наративність	Комікси, кінематограф	Целанімація, кольорове оформлення
1970-1980-ті роки	Спрощення форм, сильна стилізація, абстрагування, символізм	Попарт, психоделічне мистецтво	Телеанімація, синтезована музика
1990-ті роки	Змішання стилів, інтертекстуальність, вплив відеоігор	Масова культура, MTV, графічний дизайн	Цифрове редагування, комп'ютерна графіка
2000-ні роки	3D-графіка, фотореалізм, кінематографічність, інтерактивність	Голлівудські фільми, відеоігри, CGI	3D-моделювання, motion capture, Adobe After Effects
2010-2020-ті	Мінімалізм, flat design, експерименти з візуальною мовою, акцент на UX	Вебдизайн, мобільні інтерфейси, соціальні медіа	Vector animation, AR/VR, інтерактивні платформи
Сучасний етап (з 2020-х)	Інтеграція AI, генеративна графіка, інклюзивний дизайн, екомислення	Мультимедійне мистецтво, нейромережі, глобальні соціокультурні тренди	AI-анімація (Runway, Sora), VR/AR, адаптивні анімаційні системи

Мультимедійний дизайн надає широкі можливості для розкриття творчого потенціалу, водночас ставлячи перед фахівцями низку вимог до процесу створення та якості кінцевого продукту. Використання різноманітних засобів виразності таких як типографіка – нестандартне шрифтове рішення для підсилення візуального посилання; колір і

світло – створення емоційної атмосфери у відео, інсталяціях, VR.; фактурність для сенсорного та візуального впливу, а також аудіовізуальні ефекти дозволяє створювати унікальні мистецькі проекти, проте вимагає уважного і продуманого підходу.

Наступним важливим напрямом є розвиток веб- та UX/UI-дизайн, де інформаційно-

технологічні процеси тісно пов'язані з принципами зручності користування, логіки навігації та адаптивності. Графічний дизайн у цифрових інтерфейсах виконує не лише естетичну, а й функціональну роль, забезпечуючи інтуїтивне сприйняття інформації та ефективну взаємодію користувача з продуктом. У цьому аспекті дизайнер працює на перетині візуального мислення, програмних технологій і комунікативних стратегій.

Інтеграція новітніх технологій у процес проєктної діяльності, а також використання креативних і нетрадиційних підходів до формотворення та комунікації, суттєво розширюють можливості сучасного дизайну. Такий підхід дозволяє створювати продукти, які не лише ефективно реалізують задані функціональні параметри, але й мають виразний емоційний вплив на користувача, формуючи стійкий візуальний і сенсорний образ у його свідомості. Використання інновацій, а саме цифрових технологій, AR/VR (доповненої та віртуальної реальності), генеративного дизайну та AI-інструментів, 3D-друку – дозволяє експериментувати з формами, матеріалами, візуальними ефектами та взаємодією, що робить кінцевий продукт

унікальним і конкурентоспроможним. Такий підхід сприяє формуванню впізнаваного стилю та бренду, а також забезпечує можливість адаптації до динамічних змін у суспільстві, культурі та технологічному середовищі. Внаслідок цього мультимедійний дизайн перестає бути лише естетичним компонентом, трансформуючись в ефективний інструмент комунікації, інноваційної діяльності та культурного самовираження.

Окремої уваги заслуговує використання штучного інтелекту та алгоритмічних інструментів у графічному дизайні. Генеративні системи, автоматизовані процеси верстки, аналізу даних і персоналізації контенту змінюють роль дизайнера, який дедалі більше виступає як куратор і стратег візуальних рішень. Водночас ці процеси актуалізують питання авторства, етики та збереження індивідуального стилю в умовах технологічної уніфікації.

Нижче подано узагальнену таблицю 2, що відображає основні новації та перспективи розвитку графічного дизайну в контексті інформаційно-технологічних процесів.

Таблиця 2

Новації та перспективи розвитку в графічному дизайні

Сфера / процес	Новації в графічному дизайні	Перспективи розвитку
Цифрові технології	Використання професійного програмного забезпечення, хмарних сервісів, автоматизація дизайнерських процесів	Подальша оптимізація робочих процесів, зростання швидкості та гнучкості проєктування
Мультимедійний дизайн	Поєднання графіки, анімації, відео, звуку та інтерактивних елементів	Розвиток інтерактивних і динамічних форматів візуальної комунікації
Типографіка	Шрифтова анімація, змінні (variable) шрифти, експериментальні типографічні рішення	Поглиблення емоційної виразності та комунікативної функції тексту
Веб- та UX/UI-дизайн	Адаптивний дизайн, орієнтація на користувацький досвід, дизайн інтерфейсів	Формування людиноцентричних цифрових продуктів та інтуїтивної навігації
3D-графіка	Інтеграція тривимірних об'єктів у графічні та брендингові проєкти	Розширення просторового мислення та візуальної імерсивності
AR / VR-технології	Використання доповненої та віртуальної реальності в дизайні	Створення імерсивних візуальних середовищ у рекламі, освіті, культурі
Штучний інтелект	Генеративний дизайн, алгоритмічне створення зображень і макетів	Переосмислення ролі дизайнера як куратора та стратега візуальної мови
Глобалізація та локальність	Уніфікація стилів поряд з інтересом до локальних візуальних кодів	Збереження культурної ідентичності в умовах глобального дизайну
Освіта в дизайні	Онлайн-навчання, цифрові платформи, міждисциплінарні підходи	Формування нових професійних компетентностей і безперервного навчання

Мультимедійний дизайн не лише відображає суспільні тенденції, а й формує нові моделі культурної комунікації. Проте глобалізація, попри численні можливості, спричиняє ризики стандартизації та нівеляції локальної самобутності. Це вимагає нового підходу до професійної підготовки дизайнерів, який базується на гармонійному поєднанні інноваційного мислення та поваги до національної спадщини.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема адаптації сучасного дизайнера до нових викликів глобалізованого світу. Формування професійної ідентичності дизайнера майбутнього потребує глибокого осмислення тих змін, які відбуваються в освітньому процесі, професійних стандартах та засобах візуальної комунікації.

Беручи до уваги всі наведені вище аспекти, дизайнерська освіта має розвиватися

таким чином, щоб за допомогою різних засобів, методів і форм навчання формувався фахівець, який легко адаптується до всіх інноваційних змін, здатний безперервно підвищувати свою кваліфікацію.

Для досягнення цієї мети необхідно сформувати цілісну систему мистецької та дизайнерської освіти, яка охоплюватиме стажування, підвищення кваліфікації, науково-методичні центри. Водночас слід приділити особливу увагу активному розвитку зв'язків і обміну досвідом між провідними національними та міжнародними мистецькими й дизайнерськими школами, науковцями, викладачами, студентами, а також замовниками та виконавцями.

Висновки й перспективи подальших досліджень. У ході дослідження встановлено, що інформаційно-технологічні процеси є визначальним чинником розвитку сучасного графічного дизайну, оскільки вони істотно трансформують як інструментальну базу, так і концептуальні підходи до проектування візуальної комунікації. Цифровізація, мультимедійна інтеграція, розвиток веб- і UX/UI-дизайну, а також впровадження 3D, AR/VR та інструментів штучного інтелекту розширюють можливості художньої виразності й функціональності дизайнерських продуктів.

З'ясовано, що новації у графічному дизайні сприяють підвищенню ефективності комунікації, динамічності та інтерактивності візуальних рішень, водночас актуалізуючи проблеми уніфікації стилів, збереження авторської індивідуальності та захисту інтелектуальної власності. У цьому контексті особливої ваги набувають цифрові способи захисту контенту та чітко регламентовані механізми ліцензування дизайнерських продуктів.

Перспективи розвитку інформаційно-технологічних процесів у графічному дизайні пов'язані з подальшою міждисциплінарною інтеграцією, поєднанням традиційних художніх практик із цифровими інноваціями та орієнтацією на локальний культурний контекст у глобальному інформаційному просторі. Це зумовлює необхідність постійного оновлення освітніх програм, формування цифрової компетентності дизайнерів і збереження балансу між технологічними можливостями та художньо-концептуальним змістом дизайн-проектів.

Список бібліографічних посилань

- Алексейчук, Цимбалюк, 2025 – Алексейчук, В.Є., Цимбалюк, Д.Ю. (2025). Дизайн цифрових продуктів у контексті культурного досвіду користувача (ux/ui та культурні аспекти) *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих учених, студентів, аспірантів «Сучасний гуманітарний та мистецтвознавчий дискурс»*. 27 березня Львів-Торунь. С. 58–60.
- Бондаренко, Пасько, 2022 – Бондаренко, Н., Пасько, О. (2022). Мультимедійний дизайн у сучасному

освітньому просторі. *VI International Scientific-Practical Conference*, 20 October 2022 Kyiv. С. 170–171.

- Васильєв, 2024 – Васильєв, О. (2024). Дизайн веб-сайтів електронної комерції: еволюція, естетичні аспекти: дис. ... д-ра філософії: 022 – дизайн. Київ: КНУТД. 390 с.
- Колісник, Шосачук, Максимчук, 2024 – Колісник, Н.Є., Шосачук, Т.В., Максимчук, А.П. (2024). Мультимедійні технології в дизайні: теорія та практика. *Наука і техніка*, 8(36): 641–652.
- Кравченко, 2019 – Кравченко, Н.І. (2019). Робоча програма навчальної дисципліни «Комп'ютерних технологій у графічному дизайні» для студентів спеціальності 022 «Дизайн» освітнього рівня другого (магістерського) освітньої програми 022.00.01 «Графічний дизайн». Київ. 19 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26508/>.
- Мальцева та ін., 2017 – Мальцева, А.О., Кутай, Т.А., Павленко, А.Ф., Басанець, О.П., Бистрякова, В.Н. (2017). Вплив цифрових технологій на розвиток ілюстрації в графічному дизайні. *Технології та дизайн*, 2(23): 2–6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/td_2017_2_6.
- Марченко, Полетаєва, 2020 – Марченко, О.В., Полетаєва, Г.Н. (2020). Мультимедійний дизайн засобами сучасності. *Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих «Екологія мистецтва: дискус ракурсів»* (вересень 2020 р.). Херсон: ХНТУ. С. 77–79.
- Опалєв, 2010 – Опалєв, М.А. (2010). Дизайн мультимедійних презентацій: стильові напрямки і засоби формування візуально-образної мови: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.07. Харків: Харківська державна академія дизайну і мистецтв. 20 с.
- Опалєв, Фоміна, 2020 – Опалєв, М.А., Фоміна, К.О. (2020). Використання простору в дизайні доповненої реальності для творів живопису та графіки. *Cultural Studies and Art Criticism: Things in Common and Development Prospects. Proceedings of International scientific c and practical conference* (Venice, Italy, 2020, November 27–28). Venice: Baltija Publishing, Pp. 163–167.
- Опалєв, Іваненко, 2020 – Опалєв, М.А., Іваненко, Т.О. (2020). Шрифтова анімація: буква, слово, текст: навч.-метод. посібник. Харків: ХДАДМ, 172 с.
- Сухорукова, 2015 – Сухорукова, Л. А. (2015). Засоби художньої виразності в мультимедійному дизайні (на прикладі музичного кліпу з елементами 3D-анімації): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.07. Харків: ХДАДМ. 22 с.
- Фоміна, 2023 – Фоміна, К.О. (2023). Дизайн систем доповненої реальності: типологія інтерфейсів і принципи проектування: дис. ... д-ра філософії. Харків: ХДАДМ. 434 с.
- Храмова-Баранова, Касьян, 2024 – Храмова-Баранова О.А., Касьян Т.К. (2024). Візуальна культура фотографії в мистецтві та дизайні. *Культура і сучасність*, 26(2): 15–21.
- Khramova-Baranova at all, 2023 – Khramova-Baranova, O., Kudrevych, V., Baranov, H., Zvonkova, H., (2023). Emergence and evolution of computer design in Ukraine and the world. *IEEE International Conference on Information and Telecommunication Technologies and Radio Electronics (UkrMiCo)*, Kyiv, Ukraine. Pp. 364–368. Doi: 10.1109/UkrMiCo61577.2023.10380346.
- Lupton, 2016 – Lupton, E. (2016). *Thinking with Type, Graphic Design: The New Basics*. Princeton Architectural Press. 264 p.
- Müller-Brockmann, 1996 – Müller-Brockmann, J. (1996). *Grid Systems in Graphic Design:: A visual communication manual for graphic designers, typographers and three dimensional designers* (German and English Edition). Publisher niggl 176 p.
- References**
- Alexeychuk, V.E., Tsymbalyuk, D.Yu. (2025). Design of digital products in the context of cultural user experience (ux/ui and cultural aspects): *Materials of the II All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference of Young Scientists, Students, and Postgraduates "Modern Humanitarian and Art History Discourse"*. March 27, Lviv-Torun. pp. 58–60 [in Ukr.].

- Bondarenko, N., Pasko, O. (2022). Multimedia design in the modern educational space. VI *International Scientific-Practical Conference*, 20.10.2022 Kyiv. Pp. 170–171 [in Ukr.].
- Vasyliiev, O. (2024). Design of e-commerce websites: evolution, aesthetic aspects: Theses Ph.D dissertation: 022 – design. Kyiv: KNUTD. 390 p. [in Ukr.].
- Kolisnyk, N.Ye., Shosachuk, T.V., Maksymchuk, A.P. (2024). Kolisnyk, N.E., Shosachuk, T.V., Maksymchuk, A.P. (2024). Multimedia technologies in design: theory and practice. *Science and Technology*, 8(36): 641–652. [in Ukr.].
- Kravchenko, N.I. (2019). Working program of the academic discipline “Computer Technologies in Graphic Design” for students of the specialty 022 “Design” of the second (master’s) educational level of the educational program 022.00.01 “Graphic Design”. Kyiv. 19 p. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26508/> [in Ukr.].
- Maltseva, A.O., Kugay, T.A., Pavlenko, A.F., Basanets, O.P., Bystryakova, V.N. (2017). The impact of digital technologies on the development of illustration in graphic design. *Technologies and Design*, 2(23): 2–6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/td_2017_2_6. [in Ukr.].
- Marchenko, O.V., Poletaeva, G.N. (2020). Multimedia design using modern means. *Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference of Young People “Ecology of Art: A Discussion of Perspectives”* (September 2020). Kherson: KhNTU. pp. 77–79 [in Ukr.].
- Opalyev, M. L. (2010). Design of multimedia presentations: stylistic trends and means of forming visual and figurative language: Abstract of the Ph.D dissertation of art history: 17.00.07. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Arts. 20 p. [in Ukr.].
- Opalev, M.L., Fomina, K.O. (2020). Using space in augmented reality design for paintings and graphics. *Cultural Studies and Art Criticism: Things in Common and Development Prospects. Proceedings of International scientific and practical conference* (Venice, Italy, 2020, November 27–28). Venice: Baltija Publishing, pp. 163–167 [in Ukr.].
- Opalev, M.L., Ivanenko, T.O. (2020). Font animation: letter, word, text: teaching and methodical manual. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Arts, 172 p. [in Ukr.].
- Sukhorukova, L. A. (2015). Means of artistic expression in multimedia design (on the example of a music video with elements of 3D animation): Abstract of Ph.D dissertation in art history: 17.00.07. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Arts. 22 p. [in Ukr.].
- Fomina, K.O. (2023). Design of augmented reality systems: typology of interfaces and principles of design: Theses of Ph.D dissertation. Kharkiv: Kharkiv State Academy of Design and Arts. 434 p. [in Ukr.].
- Khramova-Baranova O.L., Kasyan T.K. (2024). The Visual Culture of Photography in Art and Design. *Culture and Modernity*, 26(2): 15–21 [in Ukr.].
- Khramova-Baranova at all, 2023 – Khramova-Baranova, O., Kudrevych, V., Baranov, H., Zvonkova, H., (2023). Emergence and evolution of computer design in Ukraine and the world. *IEEE International Conference on Information and Telecommunication Technologies and Radio Electronics (UkrMiCo)*, Kyiv, Ukraine. Pp. 364–368. Doi: 10.1109/UkrMiCo61577.2023.10380346.
- Lupton, 2016 – Lupton, E. (2016). Thinking with Type, Graphic Design: The New Basics. Princeton Architectural Press. 264 p.
- Müller-Brockmann, 1996 – Müller-Brockmann, J. (1996). Grid Systems in Graphic Design.: A visual communication manual for graphic designers, typographers and three dimensional designers (German and English Edition). Publisher niggli 176 p.

KHRAMOVA-BARANOVA Olena

Doctor Sciences of History, Professor, Head of the Department of Graphic Design, Fashion and Style, Cherkasy State Technological University

KASIAN Tatiana

Honored Artist of Ukraine, Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Graphic Design, Fashion and Style, Cherkasy State Technological University

HALYTSKA Olena

Senior Lecturer at the Department of Graphic Design, Fashion and Style, Cherkasy State Technological University

KUDREVICH Viktoriia

Lecturer at the Department of Graphic Design, Fashion and Style, Cherkasy State Technological University

INFORMATION TECHNOLOGICAL PROCESSES IN THE TRAINING OF GRAPHIC DESIGNERS MAYBUT: INNOVATIVE OPERATIONS

Summary. In the current context of rapid digital technology development, graphic design is undergoing significant transformations that affect both the design processes and the nature of visual communication as a whole. Information and technological processes are becoming a key factor in the formation of new design practices, expanding the toolkit of professionals and changing approaches to the creation, distribution, and perception of visual content. Contemporary graphic design is increasingly integrated with digital environments, software products, multimedia platforms, and interactive technologies.

Purpose of the article is to provide a comprehensive analysis of contemporary information and technological processes in graphic design, to identify key innovations, and to outline the prospects for their further development in the context of the digital transformation of visual communications. The article is aimed at systematizing innovative technologies and design practices, determining their impact on the formation of the visual and figurative language of graphic design, as well as substantiating the significance of integrating technological and artistic approaches in professional practice and in the educational training of the contemporary designer.

Methods. The research methodology is based on a combination of general scientific and specialized methods.

Analysis and synthesis are applied to generalize theoretical approaches, the comparative method is used to compare traditional and digital design practices, and the systems approach is employed to consider graphic design as an integral dynamic system. In addition, structural and functional analysis, classification, and generalization methods are used, as well as an interdisciplinary approach to take into account the connections between graphic design, digital technologies, and the contemporary cultural context.

Results. The article examines the impact of innovative information technologies on the professional activities of designers, as well as identifies the prospects for the development of the graphic design field in the context of globalization and digitalization. The prospects for further research are outlined, focusing on the development of interdisciplinary connections, the synthesis of classical artistic methods with contemporary digital technologies, and an orientation toward the interpretation and actualization of local cultural identity within a globalized information environment.

The study presents tables on stylistic changes in multimedia design (using animation as an example) and on innovations and development prospects in graphic design.

Conclusions. The study concludes that information and technological processes are a key factor in the development of contemporary graphic design, as they transform both instrumental and conceptual approaches to visual communication. Digitalization, multimedia integration, the development of web and UX/UI design, as well as the application of 3D, AR/VR, and artificial intelligence expand the artistic and functional capabilities of design solutions. At the same time, issues of stylistic unification, preservation of authorial individuality, and protection of intellectual property become increasingly relevant. The prospects of the field are

associated with interdisciplinary integration, the combination of traditional and digital practices, orientation toward the local cultural context, and the renewal of professional and educational training for designers.

Keywords: multimedia technologies; visual communications; motion design and animation; interactive and UX/UI design; AR/VR technologies; training of specialists.

Одержано редакцією 09.01.2026
Прийнято до публікації 28.01.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-132-139>

 <https://orcid.org/0000-0003-0610-644X>

БОРИСОВА Світлана

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

 svitlana.borysova@tnpu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-3117-2118>

БОРИСОВ Вячеслав

доктор педагогічних наук, професор, професор катедри дизайну і медіавиробництва,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

 borysow13@gmail.com

УДК 378.147:7.05:004.8(045)

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОЇ АЛГОРИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА UX-ОРІЄНТОВАНОЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ У ПЛАТФОРМНІЙ ЕКОНОМІЦІ

У статті досліджено трансформацію професійної діяльності графічного дизайнера в умовах алгоритмічного та платформного середовища, характеристиками якого є алгоритмічна видимість, економіка уваги та стандартизовані UX-механіки. Обґрунтовано, що сучасний дизайн функціонує як естетична комунікаційна практика, складник інфраструктури впливу, інтегрована в процеси аналізу та моделювання поведінки користувачів.

Окреслено зміну професійної ролі дизайнера від автора візуальних повідомлень до архітектора поведінкових сценаріїв, який реалізує взаємодію з алгоритмічно керованими середовищами.

Запропоновано авторське визначення критичної алгоритмічної компетентності дизайнера як інтегративної здатності орієнтуватися в алгоритмічному середовищі, критично аналізувати UX-механіки, проектувати етичні рішення та адаптувати контент до вимог цифрових платформ. Розроблено структуру та концептуальну схему алгоритмічної компетентності, яка містить когнітивний, аналітичний, проектний та етичний компоненти, розкрито їх зміст у контексті сучасних цифрових практик. Обґрунтовано, що особистий бренд дизайнера у цифровому середовищі набуває характеру перформативної ідентичності, яка формується у процесі взаємодії з алгоритмічними системами. Видимість у соціальних мережах інтерпретується як форма капіталу, що визначає професійні можливості та позиціонування дизайнера.

Соціальні платформи розглянуто як інтерфейси бренду, які задають структуру та логіку його репрезентації. Портфоліо окреслено як

інструмент самопрезентації, який в умовах цифрового середовища трансформується в алгоритмічно адаптовану систему.

Зазначено доцільність дослідження портфоліо як UX-продукту, якому притаманна власна інформаційна архітектура, адаптивність до платформ, вакансій і цільової аудиторії, структурованість, сценарії взаємодії, наративність кейсів та орієнтація на користувача. Визначено необхідність подальших досліджень методичних засад формування алгоритмічної компетентності та UX-орієнтованих підходів до самопрезентації майбутніх дизайнерів у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: критична алгоритмічна компетентність; фахова підготовка дизайнерів; цифрове середовище; платформна економіка; UX-дизайн; етичний дизайн; цифрова самопрезентація; персональний бренд; портфоліо.

Постановка проблеми. Сучасний графічний дизайн функціонує в принципово новому економічному середовищі, в якому інформація як ресурс співвідноситься з людською увагою. Платформні екосистеми формують нові моделі, які перетворюють поведінкові дані користувачів на товар, «наглядний капіталізм» (за S. Zuboff) (Zuboff, 2023), де дизайн втрачає нейтральність інструменту візуальної комунікації, інтегрується в механізми аналізу і монетизації поведінки, а дизайнер діє як учасник інфраструктури впливу. Дизайн платформ, у межах яких функціонує сучасна візуальна

комунікація, структурно обмежує можливість користувача завдяки попередньо встановленим шаблонам: інтерфейс реалізує наперед визначені сценарії взаємодії, а варіативність подання інформації залежить від наявного вибору з набору опцій. З іншого боку, стандартизація UX має більш суттєві наслідки: вона одночасно оптимізує процес і нормалізує спосіб мислення. За таких умов, коли дизайн стає залежним від роботи в межах жорстко регламентованих систем, користувач поступово звикає до того, що будь-який досвід має вкладатися в заздалегідь визначені категорії.

Крім того, у випадку, коли візуальний контент циркулює в різних контекстах, алгоритмічно персоналізованих стрічках, кожен користувач бачить унікальну конфігурацію повідомлень. У результаті одна репрезентація проєкту набуває іншого значення, залежного від оточення, в якому з'являється, оскільки візуальні інтерфейси опосередковують доступ до ресурсів, можливостей, виключають проєкти або користувачів, які не вписуються в передбачені моделі поведінки. Формати подання даних та рекомендації утворюють структури, що впливають на життєві траєкторії користувачів. Таким чином, графічний дизайн, залучений до виробництва соціальної реальності як елемент більш широкої системи влади, поєднує економічні інтереси, технологічні алгоритми та психологічні механізми впливу.

У широкому розумінні дизайн перетворюється на поле боротьби за формування суб'єктивності: через візуальні коди, повторювані шаблони, алгоритмічно керовану видимість конструюються нові типи ідентичності, способи самопрезентації та моделі поведінки. На цьому підґрунті відбувається трансформація ролі дизайнера: від автора візуальної комунікації до архітектора поведінкових сценаріїв. На рівні візуальних рішень і професійних ролей дизайнер, інтегрований до інфраструктури даних, платформ, фінансових потоків, є організатором інформаційних впливів, інженером інтерфейсів, оператором метрик залученості та учасником економіки видимості. Маніпуляція увагою реалізується завдяки продуманим механізмам, вбудованим в архітектуру середовища, системі візуальних підсилювачів дизайну, що матеріалізує світогляд (конкуренцію, продуктивність, прискорення, видимість як форму капіталу). Таким чином, актуалізується необхідність розвитку візуально-алгоритмічної грамотності дизайнерів (здатності «читати» інтерфейси, розпізнавати механізми спрямування поведінки й усвідомлювати, що технологічні системи насичені «регуляторами»), оскільки прозорість алгоритмів є недостатньою і потребує

їх критичного усвідомлення та етично декларованого дизайну.

Проблема полягає ще й у тому, що фахова підготовка дизайнерів більше зосереджена на функціональності, ергономіці, естетиці, креативності, залишаючи поза увагою питання етики алгоритмічної взаємодії та самопрезентації дизайнерів у платформній економіці. Адже якщо увага стала новою «валютою», то дизайнери фактично проєктують механізми її обігу і несуть відповідальність за маніпулятивні практики.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності критичної алгоритмічної компетентності дизайнера, визначення її структури та змісту, виявлення особливостей формування UX-орієнтованої самопрезентації (особистого бренду і портфоліо) у цифровому платформному середовищі.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. У контексті алгоритмічного капіталізму графічний дизайн наразі неможливо трактувати як нейтральну естетичну практику, суто технічний інструмент візуального рішення: візуальні системи містять структурні передумови, що формують поведінку, увагу й інтерпретацію. Дизайн задає межі можливого бачення, формує траєкторії сприйняття й блокує інші (Борисов, Борисова, 2025), оскільки графічна композиція визначає способи руху погляду, ієрархію значень і пріоритети інтерпретації. Алгоритмічний капіталізм, згідно М. Wizinsky, підпорядковує дизайн логіці максимізації прибутку через утримання уваги (Wizinsky, 2023). Подібної думки дотримується Т. Wu: боротьба за увагу постає визначальною економічною моделлю медіаіндустрії (Wu, 2016), коли візуальні рішення оцінюються не за критеріями культурної цінності, етичної відповідальності чи соціальної користі, а за показниками клікабельності, часу перегляду й рівня залучення. Соціальні впливи, які може створювати дизайн (ясність, емпатія, діалогічність) перетворюються на побічний ефект, проте емоційно загострені образи, поляризовані візуальні коди, спрощені бінарні опозиції сприяють швидкому залученню (Rilinger, 2024).

Автоматизований аналіз поведінки користувачів і прогнозування їх дій (як складник алгоритмічного капіталізму) визначає контент для демонстрації, час перебування на екрані, акценти стимулювання взаємодії, зворотного зв'язку між користувачем і алгоритмом. В дослідженні культури безперервної доступності, в якій цифрові середовища прагнуть мінімізувати паузи та відволікання J. Samine підкреслює, що візуальна мова інтерфейсів спрямована на підтримку постійної стимуляції, посилення залежності

від платформ в режимі безперервної залученості (Samine, 2024). Подібну позицію поділяють А. Mattathil, В. George і Т. Henthorne, які застосовують поняття «поведінкової архітектури довіри», показуючи, що елементи інтерфейсу (рейтинги, бейджі, візуальні сигнали) формують когнітивні патерни та рішення користувачів (Mattathil et al., 2026).

У межах теорії переконливого дизайну або дизайну впливу (persuasive design), зокрема, в дослідженні Т. Kollmer і А. Eckhardt, поширено ідеї використання «dark patterns» (рішень, які маніпулятивно спрямовують поведінку користувача) (Kollmer, Eckhardt, 2023). Питання етичності, зокрема, практик приховування видимості певних елементів, візуального підсилення платних опцій, нескінченного скролінгу, механіки підтримки поведінкової залежності, що активізують психологічні тригери (очікування винагороди, соціальне підтвердження, страх пропустити важливе) залишаються в полі дискусій у професійній сфері (Hidaka et al., 2023; Mildner, Savino, 2021; Pater, 2021). У практичному вимірі відповіддю на виклики алгоритмічного капіталізму є впровадження в освітньому процесі ЗВО принципів етичного дизайну, інтеграції модуля з digital ethics та аналізу алгоритмічних систем, використання прикладів UX-патернів, маніпулятивних інтерфейсів для формування алгоритмічної компетентності дизайнерів, формування рефлексивних, інклюзивних і відповідальних моделей візуальної комунікації.

У цьому контексті зміна у діяльності дизайнера пов'язана з переходом від створення об'єктів дизайну до вимог демонстрації власної компетентності. З урахуванням практики «три з алгоритмом» (Pavlisca, 2016), дизайнери змушені враховувати алгоритмічну логіку при створенні та поширенні портфоліо, що провокує проблему переосмислення авторства. Як зазначає D. Berry, алгоритмічні системи змінюють саму природу культурного виробництва, розмиваючи межу між людською та машинною творчістю (Berry, 2025).

Аналогічно R. Rousi підкреслює, що сучасний дизайнер працює в умовах постійної взаємодії з технологічними системами, де значна частина рішень визначається логікою цих систем, тому дизайнер не є автономним суб'єктом, він залежний у своїй демонстрації компетентностей від мережі взаємодій між користувачем, платформою та алгоритмом (Rousi, 2023). У підсумку, трансформація ролі дизайнера пов'язується з переходом від індивідуальної креативності до алгоритмічного мислення.

Дотичні дослідження у сфері дизайноосвіти акцентують увагу на тому, що

використання нових технологій, зокрема, штучного інтелекту (Schmitt-Fumian et al., 2025), вже змінює підходи до навчання, підсилює міждисциплінарність, ітеративність та аналітичність освітнього процесу (Mandro et al., 2024). Відзначається переважна відсутність зосередженості освітніх програм з підготовки дизайнерів на проблемах алгоритмічного впливу, поведінкових механізмів, етичної відповідальності, що актуалізує потребу у дослідженні алгоритмічної компетентності майбутніх дизайнерів, пов'язаної одночасно зі створенням ними візуальних рішень і розумінням ролі цифрових систем у процесі поширення особистого досвіду. Таким чином, сучасні дослідження у сфері дизайну і освіти підтверджують вплив алгоритмічних систем на практики дизайну, проте питання формування критичної алгоритмічної компетентності майбутніх дизайнерів, її зв'язку з цифровою самопрезентацією дизайнера залишається недостатньо розробленим.

Теоретичний аспект дослідження. Зосередження на переході від аналізу алгоритмічного капіталізму як макросередовища до дослідження ролі дизайнера пов'язано, перш за все, зі структурними змінами, які відбуваються на рівні професійної діяльності та технологій. Якщо алгоритмічний капіталізм трансформує способи виробництва, розподілу та споживання інформації, то дизайн виступає практикою, через яку ці трансформації набувають конкретної форми (в інтерфейсах, візуальних системах, сценаріях взаємодії тощо).

У сучасному науковому дискурсі питання критичної алгоритмічної компетентності дизайнера формується на перетині досліджень цифрової культури, UX-дизайну, алгоритмічного управління та етики технологій. Попри відсутність усталеного визначення зазначеної компетентності майбутніх дизайнерів, низка досліджень algorithmic literacy (Rapanta et al., 2025), digital literacy (Moylan, Code, 2024), critical digital literacy (Beck, 2021), critical design studies (Malpass, 2017), critical algorithm literacy (Dasgupta, Hill, 2021) уможливають концептуалізацію поняття як професійної якості, необхідної в умовах платформної економіки.

Узагальнюючи підходи сучасних дослідників, у межах цього дослідження *критичну алгоритмічну компетентність дизайнера* визначаємо як інтегративну професійну здатність майбутнього дизайнера усвідомлювати принципи функціонування алгоритмічного середовища цифрових платформ, критично аналізувати UX-механіки та візуально-комунікаційні рішення з позицій їх впливу на поведінку користувачів, проектувати етичні, неманіпулятивні об'єкти

дизайну та здійснювати адаптацію контексту і самопрезентації відповідно до логіки алгоритмічної видимості. Це трактування спирається на дослідження цифрової грамотності, алгоритмічної культури та платформної економіки, які наголошують, що алгоритми не є нейтральними інструментами, активно формують соціальні практики, видимість і когнітивні патерни користувачів у кількох вимірах.

Перший вимір компетентності – *здатність розуміти алгоритмічне середовище*. Алгоритми функціонують як культурні посередники, які визначають, який контент стає видимим і як він інтерпретується (Mahnke, Uprichard, 2014). Відповідно, дизайнер має усвідомлювати, що будь-яке візуальне рішення існує не автономно, а в межах алгоритмічно структурованої екосистеми, яка формує «соціальну видимість», впливає на репутацію, доступ до ресурсів і професійні можливості.

Другий вимір компетентності пов'язаний з *аналітичною здатністю інтерпретувати UX-механіки*, розуміти їх логіку та оцінювати їх вплив на поведінку користувачів. У систематичних оглядах останніх років (Luguri, Jacob, 2021; Sharma, 2024) доведено, що інтерфейси можуть містити маніпулятивні патерни, які спрямовують користувача до певних дій, потенційно всупереч його інтересам.

Третій вимір компетентності – *проектний*, пов'язаний із формуванням *здатності створювати альтернативні, етично відповідальні дизайн-рішення*. У дослідженнях human-centered design (Hu, Chan, 2025) та ethical design (Friedman, Hendry, 2026) підкреслюється, що проектування об'єктів дизайну має враховувати довгострокові наслідки для користувача, а не лише короткострокові метрики ефективності, зокрема, зважати на потенційний негативний вплив на вразливі групи користувачів.

Четвертий вимір компетентності – *етичний*, передбачає *усвідомлення впливу дизайну на поведінку, автономію та добробут користувача*. У міждисциплінарних дослідженнях у сфері дизайну, штучного інтелекту та UX акцентовано увагу на небезпеку нормалізації маніпулятивних практик, коли алгоритмічно оптимізовані рішення поступово витісняють етичні альтернативи (Rossi et al., 2024), що підкреслює відповідальність дизайнера за їх застосування.

На основі наведеного аналізу критичну алгоритмічну компетентність дизайнера доцільно розглядати як чотири-компонентну структуру, яка складається з:

когнітивного компоненту, який охоплює знання про принципи дії алгоритмів, систем рекомендацій, механізмів ранжування та

персоналізації та ґрунтується на розумінні того, що цифрові середовища є не нейтральними, структурованими системами, які визначають умови взаємодії;

аналітичного компоненту, яким передбачено формування навичок дослідження цифрових платформ як поведінкових систем, ідентифікації маніпулятивних патернів, оцінювання їх впливу на користувача і суспільство;

проектного компоненту, який охоплює здатність проектувати дизайн-рішення, які враховують алгоритмічний контекст, не зводяться до маніпуляції, забезпечують прозорість, зрозумілість і підтримку автономії користувача;

етичного компоненту, який пов'язаний із рефлексією щодо наслідків дизайн-рішень, усвідомленням відповідальності, здатністю приймати рішення, що враховують баланс між бізнес-цілями та добробутом користувача.

Результати дослідження. Таким чином, критичну алгоритмічну компетентність дизайнера необхідно досліджувати з позиції нового типу фахової компетентності. Критична алгоритмічна компетентність дизайнера поєднує технічне розуміння, критичне мислення, проектні навички та етичну рефлексію і є відповіддю на трансформацію дизайну в умовах алгоритмічного середовища як інструменту формування поведінки, уваги та соціальної взаємодії. Формування означеної компетентності є завданням сучасної дизайн-освіти, оскільки без її сформованості дизайнер залишається виконавцем, з обмеженим усвідомлення професійного вибору у системі, логіка якої визначається алгоритмами.

Розроблена нами пояснювально-аналітична концепт-мапа критичної алгоритмічної компетентності дизайнера, подана на рисунку 1, розширена зовнішнім контекстом, що дає можливість інтерпретувати означену компетентність не як ізольований набір навичок, а як динамічну, рівневу систему, що функціонує на перетині індивідуальних знань, професійних практик і платформних інфраструктур.

Центральне місце в ній надано здатності працювати з інструментами, орієнтуватися в екосистемі алгоритмічно керованих платформ, де дизайн-рішення взаємодіє з механізмами ранжування, рекомендації та модерації контенту. Когнітивний компонент забезпечує розуміння логіки цих платформ, аналітичний – їх критичне осмислення, проектний – розробку альтернативних, етично виважених рішень, а етичний – усвідомлення наслідків впливу дизайну на самопочуття і поведінку користувача. Зовнішній контекст (алгоритмічний капіталізм,

економіка уваги, платформна стандартизація) окреслює межі, в яких критична алгоритмічна компетентність дизайнера реалізується, скеровуючи діяльність фахівця. Окреслений зміст компонентів компетентності актуалізує необхідність долучення питань цифрової самопрезентації та алгоритмічної видимості до змісту професійної підготовки дизайнерів.

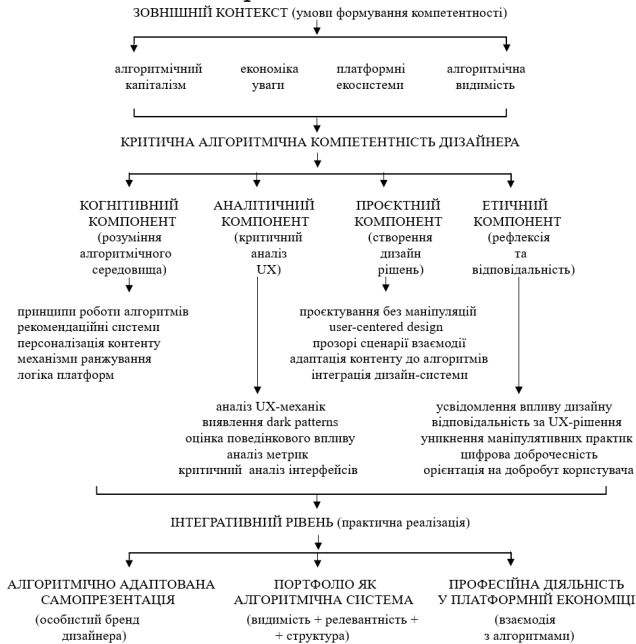


Рис. 1. Концепт-мапа критичної алгоритмічної компетентності дизайнера. Ресурс: особиста розробка авторів

У контексті реалізації особистісних якостей дизайнера в проєктній діяльності, вияву креативності, демонстрації власної фаховості критична алгоритмічна компетентність дизайнера є ширшою за професійну характеристику та перетворюється на медіаційний механізм між дизайнером і цифровим платформним середовищем. Вона визначає спроможність дизайнера працювати з цифровими платформами і, за можливості, трансформувати їх властивості відповідно до потреб (власних, споживача або клієнта). Ця здатність є передумовою переходу до розуміння особистого бренду як цінності, що формується через візуальні, комунікативні практики та алгоритмічну оптимізацію.

Особистий бренд дизайнера в алгоритмічному середовищі доцільно трактувати як динамічну, перформативну ідентичність, що формується у процесі постійної взаємодії з цифровими платформами, не є фіксованою сутністю, а постійно відтворюється через контент, поведінку та комунікацію. У практичному вимірі це означає, що дизайнер не «має» бренд, а «виконує» його, підтримуючи певний образ через свідомо запроєктовані повторювані дії. Зокрема, кожна публікація, візуальне рішення або взаємодія з аудиторією підтримує його ідентичність.

Проте у цифровому середовищі, як нами підкреслено вище, перформативність пов'язана з залежністю від алгоритмів через алгоритмічні фільтри, які визначають видимість контенту (ресурсом, який можна накопичувати, конвертувати та монетизувати). Кількість переглядів, вподобайок, підписників, взаємодій з контентом переноситься з площини показника популярності до простору професійних можливостей, доступу до клієнтів, проєктів, кар'єрного зростання, тобто економічно значущого активу. Соціальні мережі в цьому процесі функціонують як репрезентанти особистого бренду, надають простір для самопрезентації, проте задають конкретні формати (як саме може бути представлений бренд: через стрічку, сторіс, короткі відео, текстові пости тощо), обмеження і правила взаємодії.

Тобто у цифровому платформному середовищі особистий бренд одночасно є результатом творчого самовираження, стратегічного позиціонування дизайнера, продуктом взаємодії між дизайнером, аудиторією та алгоритмами. Тому ефективність персонального бренду визначається здатністю адаптувати контент до вимог платформ, враховувати алгоритмічні механізми і зберігати цілісність візуальної та смислової ідентичності.

Відповідно, портфоліо (як підбірка робіт, що демонструє професійні навички дизайнера) за таких умов може бути інтерпретовано як алгоритмічно адаптований інструмент самопрезентації. Проте сучасні дослідження у сфері кар'єрного розвитку і цифрових медіа (Pandey, 2025) доводять більш широке значення портфоліо для стабільності та гнучкості професійної траєкторії – «кар'єрної подушки безпеки», швидкого реагування на зміни ринку праці, презентації себе як фахівця для різних аудиторій і відкриття нових професійних можливостей. При цьому підкреслюється відмінність між поданими в портфоліо роботами і кейсами: проєкти демонструють кінцевий результат, проте кейси розкривають процес мислення, підхід до розв'язання проблеми, логіку прийняття рішень. Кейси, як візуальні презентації, наративні структури, що розповідають історію професійного розвитку, надають змогу оцінити технічні навички, аналітичні та стратегічні компетенції дизайнера, є більш цінним, зокрема для потенційних роботодавців.

Зважаючи на алгоритмічне цифрове платформне середовище структура представленого в них портфоліо є визначальною для досягнення максимальної реалізації завдання репрезентації фаховості дизайнера. Чітка організація матеріалу, логічна послідовність, зрозумілі пояснення, продумане

візуальне подання створюють умови для ефективного сприйняття інформації у цифровому середовищі, де увага є обмеженим ресурсом, а структура – інструментом управління цією увагою, рухом по компонентах портфоліо, формування висновків. Крім того, необхідною є адаптація портфоліо під:

конкретну платформу, що передбачає врахування технічних і комунікативних особливостей середовища (наприклад, детальні кейси для Behance, короткі візуальні фрагменти для Dribbble або інтерактивні рішення для власного сайту);

точкову вакансію, що означає відбір релевантних кейсів, які відповідають вимогам конкретної позиції;

певну аудиторію, що врахує очікування різних груп користувачів-стейкхолдерів (роботодавців, клієнтів, колег тощо).

З позиції формування критичної алгоритмічної компетентності дизайнера підкреслимо зміщення акценту у трактуванні портфоліо: його доцільно розглядати як самостійний UX-продукт дизайну, якому притаманні характеристики платформного середовища (мета – переконати, зацікавити, продемонструвати компетентність, наявність користувача, сценаріїв взаємодії, інформаційної архітектури, що вимагають тестування, оптимізації та постійного вдосконалення). Таким чином, критична алгоритмічна компетентність забезпечує здатність дизайнера ефективно діяти в цифровому платформному середовищі, поєднувати адаптивність із критичністю, стратегічне мислення з етичною відповідальністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження встановлено, що сучасний графічний дизайн функціонує в умовах алгоритмічного та платформного середовища, яке суттєво трансформує зміст професійної діяльності та роль дизайнера. Дизайнер не обмежується створенням візуальних повідомлень, а є суб'єктом, інтегрованим у системи алгоритмічного управління увагою, де його рішення впливають на поведінку користувачів та логіку взаємодії. Отримані результати розширюють уявлення про зміст фахової підготовки дизайнерів у цифрову епоху. На цьому підґрунті обґрунтовано доцільність введення поняття критичної алгоритмічної компетентності дизайнера як характеристики сучасного фахівця у сфері дизайну.

Запропонована структура означеної компетентності, що містить когнітивний, аналітичний, проєктний та етичний компоненти, уможливорює конкретизацію здатності дизайнера працювати в умовах алгоритмічно керованого середовища, поєднуючи адаптивність, технічну обізнаність із критичним мисленням та етичною відповідальністю.

Визначено, що особистий бренд дизайнера у цифровому середовищі набуває характеру динамічної перформативної системи, яка формується через взаємодію з алгоритмами соціальних платформ. Видимість у цьому контексті є формою капіталу, що визначає доступ до професійних можливостей, а соціальні мережі функціонують як платформи, які структурують і обмежують способи самопрезентації. Одночасно портфоліо трансформується з набору проєктів у самопрезентацію, ефективність якої залежить від структурованості, наративності та здатності до адаптації під різні платформи, аудиторії та професійні цілі. Обґрунтовано доцільність його трактування як UX-продукту дизайну, що передбачає проєктування користувацького досвіду, інформаційної архітектури та сценаріїв взаємодії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою методичних засад формування критичної алгоритмічної компетентності дизайнерів у процесі фахової підготовки, зокрема, створенням навчальних моделей, вправ і кейсів для розвитку відповідних компонентів. Окремими напрямками можуть стати емпіричні дослідження: рівня сформованості критичної алгоритмічної компетентності у майбутніх дизайнерів та аналіз ефективності освітніх інтервенцій; етичних аспектів UX-дизайну в умовах використання штучного інтелекту та автоматизованих систем рекомендації; взаємодії особистого бренду з алгоритмічними механізмами різних платформ, розробка практичних моделей адаптації портфоліо до змін цифрового середовища.

Список бібліографічних посилань

- Борисов, Борисова, 2025 – Борисов, В., Борисова, С. (2025). Психовізуальні механізми керування сприйняттям засобами графічного дизайну в умовах інформаційного перевантаження. *Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну*, 8(2): 188–206. Doi: <https://doi.org/10.31866/2617-7951.8.2.2025.347373>
- Beck, Goin, Ho, Parks, Rowe, 2021 – Beck, E., Goin, M., Ho, A., Parks, A., Rowe, S. (2021). Critical digital literacy as method for teaching tactics of response to online surveillance and privacy erosion, *Computers and Composition*, 61: 102654. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102654>
- Berry, 2025 – Berry, D.M. (2025). Synthetic media and computational capitalism: towards a critical theory of artificial intelligence. *AI & SOCIETY*, 40: 5257–5269. Doi: <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02265-2>
- Dasgupta, Hill, 2021 – Dasgupta, S., Hill, B. M. (2021). Designing for Critical Algorithmic Literacies. *Algorithmic Rights and Protections for Children*. Doi: <https://doi.org/10.1162/ba67f642.646d0673>
- Friedman, Hendry, 2026 – Friedman, B., Hendry, D. (2026). *Value Sensitive Design Shaping Technology with Moral Imagination* (2-nd ed.). The MIT Press.
- Hu, Chan, 2025 – Hu, W., Chan, C. (2025). From user needs to AI solutions: a human-centered design approach for AI-powered virtual teamwork competency training. *International Journal of Educational*

- Technology in Higher Education*, 22: 52. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00551-z>
- Kollmer, Eckhardt, 2023 – Kollmer, T., Eckhardt, A. (2023). Dark Patterns. *Business & Information Systems Engineering*, 65: 201–208. Doi: <https://doi.org/10.1007/s12599-022-00783-7>
- Luguri, Jacob, 2021 – Luguri, J., Jacob, L. (2021). Strahilevitz, Shining a Light on Dark Patterns. *Journal of Legal Analysis*, 13(1): 43–109. Doi: <https://doi.org/10.1093/jla/laaa006>
- Mahnke, Uprichard, 2014 – Mahnke, M., Uprichard, E. (2014). Algorithming the Algorithm. *Society of the Query Reader: Reflections on Web Search*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Malpass, 2017 – Malpass, M. (2017). *Critical Design in Context: History, Theory, and Practices*. Bloomsbury. Doi: <https://doi.org/10.5040/9781474293822>
- Mandro, Borysova, Lykholdieva, Zapotichna, Tovstukha, 2024 – Mandro, L., Borysova, S., Lykholdieva, H., Zapotichna, M., Tovstukha, O. (2024). Interdisciplinary approach to the development of soft skills in the educational process: integration of knowledge and skills. *Cadernos de educação tecnologia e sociedade*, 17(1): 433–444. Doi: <https://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.433-444>
- Mildner, Savino, 2021 – Mildner, T., Savino, G. (2021). Ethical User Interfaces: Exploring the Effects of Dark Patterns on Facebook. *Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Article 464: 1–7. Doi: <https://doi.org/10.1145/3411763.3451659>
- Moylan, Code, 2024 – Moylan, R., Code, J. (2024). Algorithmic futures: an analysis of teacher professional digital competence frameworks through an algorithm literacy lens. *Teachers and Teaching*, 30(4): 452–470. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263732>
- Pandey, 2025 – Pandey, S. (2025). Exploring Design Strategies for Student Career Portfolios. *Journal of Technical Writing and Communication*, 55(4): 385–415. Doi: <https://doi.org/10.1177/00472816241307610>
- Pater, 2021 – Pater, R. (2021). *CAPS LOCK: How Capitalism Took Hold of Graphic Design, and How to Escape from It*. Valiz.
- Pavlisca, 2016 – Pavlisca, P. (2016). Design like a Human in the Age of Algorithms. *UX Magazine*. URL: <https://uxmag.com/articles/design-like-a-human-in-the-age-of-algorithms>
- Rapanta, Bhatt, Bozkurt, et al., 2025 – Rapanta, C., Bhatt, I., Bozkurt, A. et al. (2025). Critical GenAI Literacy: Postdigital Configurations. *Postdigital Science and Education*, 7: 1296–1333. Doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00573-w>
- Rilinger, 2024 – Rilinger, G. (2024). Algorithmic Management and the Social Order of Digital Markets. *Theory and Society*, 53: 765–794. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11186-024-09555-6>
- Rossi, Carli, Botes, Fernández, Sergeeva, Sánchez Chamorro, 2024 – Rossi, A., Carli, R., Botes, M., Fernández, A., Sergeeva, A., Sánchez Chamorro, L. (2024). Who is vulnerable to deceptive design patterns? A transdisciplinary perspective on the multi-dimensional nature of digital vulnerability. *Computer law & security review*, 55, Article 106031. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2024.106031>
- Rousi, 2023 – Rousi, R.A. (2023). AI Design, Design AI, Human-Centred AI and the Theatre of the Absurd the language, life and times of a UX designer. *ArXiv*, abs/2304.10878. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.10878>
- Samine, 2024 – Samine, J. (2024). *The Specter of Representation: Computational Images and Algorithmic Capitalism*. Claremont Graduate University.
- Schmitt-Fumian, Tauscher, Thoring, 2025 – Schmitt-Fumian, T. K., Tauscher, S., Thoring, K. (2025). AI vs. human: exploring the potential of generative AI as a feedback tool to support ideation in design education. *Proceedings of the Design Society*, 5: 429–438. Doi: <https://doi.org/10.1017/pds.2025.10057>
- Sharma, 2024 – Sharma, A. (2024). Uncovering Dark Patterns of Persuasive Design (UI/UX). *Journal of Engineering Design and Analysis*, 11(1): 1–7. URL: <https://www.thejournalshouse.com/index.php/JoEDA/article/view/1135>
- Wizinsky, 2023 – Wizinsky, M. (2023). *Design after Capitalism Transforming Design Today for an Equitable Tomorrow*. The MIT Press.
- Wu, 2016 – Wu, T. (2016). The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads. *Faculty Books*, 64. URL: <https://scholarship.law.columbia.edu/books/64>
- Zuboff, 2023 – Zuboff, S. (2023). The Age of Surveillance Capitalism. *Social Theory Re-Wired*. Routledge. (Pp. 203–213). Doi: <https://doi.org/10.4324/9781003320609-27>

References

- Borysov, V., Borysova, S. (2025). Psycho-visual Mechanisms of Perception Control by Means of Graphic Design in Conditions of Information Overload. *Demiurge: Ideas, Technologies, Perspectives of Design*, 8(2): 188–206. Doi: <https://doi.org/10.31866/2617-7951.8.2.2025.347373> [in Ukr].
- Beck, E., Goin, M., Ho, A., Parks, A., Rowe, S. (2021). Critical digital literacy as method for teaching tactics of response to online surveillance and privacy erosion. *Computers and Composition*, 61: 102654. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102654>
- Berry, D.M. (2025). Synthetic media and computational capitalism: towards a critical theory of artificial intelligence. *AI & SOCIETY*, 40: 5257–5269. Doi: <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02265-2>
- Dasgupta, S., Hill, B. M. (2021). Designing for Critical Algorithmic Literacies. *Algorithmic Rights and Protections for Children*. Doi: <https://doi.org/10.1162/ba67f642.646d0673>
- Friedman, B., Hendry, D. (2026). *Value Sensitive Design Shaping Technology with Moral Imagination* (2-nd ed.). The MIT Press.
- Hu, W., Chan, C. (2025). From user needs to AI solutions: a human-centered design approach for AI-powered virtual teamwork competency training. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22: 52. Doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00551-z>
- Kollmer, T., Eckhardt, A. (2023). Dark Patterns. *Business & Information Systems Engineering*, 65: 201–208. Doi: <https://doi.org/10.1007/s12599-022-00783-7>
- Luguri, J., Jacob, L. (2021). Strahilevitz, Shining a Light on Dark Patterns. *Journal of Legal Analysis*, 13(1): 43–109. Doi: <https://doi.org/10.1093/jla/laaa006>
- Mahnke, M., Uprichard, E. (2014). Algorithming the Algorithm. *Society of the Query Reader: Reflections on Web Search*. Amsterdam: Institute of Network Cultures.
- Malpass, M. (2017). *Critical Design in Context: History, Theory, and Practices*. Bloomsbury. Doi: <https://doi.org/10.5040/9781474293822>
- Mandro, L., Borysova, S., Lykholdieva, H., Zapotichna, M., Tovstukha, O. (2024). Interdisciplinary approach to the development of soft skills in the educational process: integration of knowledge and skills. *Cadernos de educação tecnologia e sociedade*, 17(1): 433–444. Doi: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v17.n1.433-444>
- Mildner, T., Savino, G. (2021). Ethical User Interfaces: Exploring the Effects of Dark Patterns on Facebook. *Extended Abstracts of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Article 464: 1–7. Doi: <https://doi.org/10.1145/3411763.3451659>
- Moylan, R., Code, J. (2024). Algorithmic futures: an analysis of teacher professional digital competence frameworks through an algorithm literacy lens. *Teachers and Teaching*, 30(4): 452–470. Doi: <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263732>
- Pandey, S. (2025). Exploring Design Strategies for Student Career Portfolios. *Journal of Technical Writing*

- and Communication, 55(4): 385-415. Doi: <https://doi.org/10.1177/00472816241307610>
- Pater, R. (2021). CAPS LOCK: How Capitalism Took Hold of Graphic Design, and How to Escape from It. Valiz.
- Pavlisca, P. (2016). Design like a Human in the Age of Algorithms. *UX Magazine*. URL: <https://ux-mag.com/articles/design-like-a-human-in-the-age-of-algorithms>
- Rapanta, C., Bhatt, I., Bozkurt, A. et al. (2025). Critical GenAI Literacy: Postdigital Configurations. *Postdigital Science and Education*, 7: 1296-1333. Doi: <https://doi.org/10.1007/s42438-025-00573-w>
- Rilinger, G. (2024). Algorithmic Management and the Social Order of Digital Markets. *Theory and Society*, 53: 765-794. Doi: <https://doi.org/10.1007/s1186-024-09555-6>
- Rossi, A., Carli, R., Botes, M., Fernández, A., Sergeeva, A., Sánchez Chamorro, L. (2024). Who is vulnerable to deceptive design patterns? A transdisciplinary perspective on the multi-dimensional nature of digital vulnerability. *Computer law & security review*, 55: Article 106031. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.clsr.2024.106031>
- Rousi, R.A. (2023). AI Design, Design AI, Human-Centred AI and the Theatre of the Absurd the language, life and times of a UX designer. *ArXiv*, abs/2304.10878. Doi: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.10878>
- Samine, J. (2024). *The Specter of Representation: Computational Images and Algorithmic Capitalism*. Claremont Graduate University.
- Schmitt-Fumian, T. K., Tauscher, S., Thoring, K. (2025). AI vs. human: exploring the potential of generative AI as a feedback tool to support ideation in design education. *Proceedings of the Design Society*, 5: 429-438. Doi: <https://doi.org/10.1017/pds.2025.10057>
- Sharma, A. (2024). Uncovering Dark Patterns of Persuasive Design (UI/UX). *Journal of Engineering Design and Analysis*, 11(1): 1-7. URL: <https://www.thejournalshouse.com/index.php/JoEDA/article/view/1135>
- Wizinsky, M. (2023). *Design after Capitalism Transforming Design Today for an Equitable Tomorrow*. The MIT Press.
- Wu, T. (2016). The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads. *Faculty Books*, 64. URL: <https://scholarship.law.columbia.edu/books/64>
- Zuboff, S. (2023). The Age of Surveillance Capitalism. *Social Theory Re-Wired*. Routledge, 203-213. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781003320609-27>

BORYSOVA Svitlana

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fine Arts, Design and Methods of their Teaching,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

BORYSOV Viacheslav

Doctor Science of Pedagogy, Professor, Professor at the Department of Design and mediaproduction,
Luhansk Taras Shevchenko National University

FORMATION OF CRITICAL ALGORITHMIC COMPETENCE AND UX-ORIENTED SELF-PRESENTATION OF FUTURE DESIGNERS IN THE PLATFORM ECONOMY

Summary. The transformation of graphic design in the context of algorithmic capitalism and the platform economy necessitates a rethinking of the professional training of future designers, particularly in relation to their ability to critically engage with algorithmically mediated environments and to construct effective UX-oriented self-presentation. In contemporary digital ecosystems, design operates as a means of visual communication and a mechanism of behavioral influence, shaped by platform infrastructures, data-driven logics, and attention economies. Therefore, the formation of critical algorithmic competence and the ability to design self-presentation strategies in accordance with platform-specific conditions become essential components of professional development.

The article aims to theoretically substantiate the essence and structure of critical algorithmic competence of future designers and to identify the features of UX-oriented self-presentation (personal brand and portfolio) in a digital platform environment.

Methods. To achieve this goal, methods of analysis, systematization, comparison, and theoretical generalization of scientific research in the fields of design studies, digital culture, UX design, and algorithmic literacy were applied. This enabled the conceptualization of critical algorithmic competence and the development of its structural model.

Results. The study defines critical algorithmic competence as an integrative professional ability that includes understanding algorithmic environments, critically analyzing UX mechanisms and visual communication solutions, designing ethically responsible and non-manipulative design products, and adapting content and self-presentation to the logic of algorithmic visibility. A four-component structure of this competence (cognitive, analytical, projective, and ethical) is proposed. It is established that the personal brand of a designer in a platform environment functions as a dynamic performative identity shaped through

continuous interaction with algorithms. The portfolio is interpreted as an algorithmically adapted UX product that requires deliberate design of information architecture, user scenarios, and interaction strategies.

Originality. The article develops a theoretical model of critical algorithmic competence of designers and substantiates its role as a key component of professional training in the context of the platform economy. The concept of UX-oriented self-presentation is expanded by interpreting personal branding and portfolio as elements of algorithmically mediated professional activity. A conceptual map of critical algorithmic competence is proposed, allowing it to be understood as a dynamic, multi-level system functioning at the intersection of individual knowledge, professional practices, and platform infrastructures.

Conclusion. The formation of critical algorithmic competence is a necessary condition for preparing future designers to operate in algorithmically governed digital environments. It enables designers to combine technical awareness with critical thinking and ethical responsibility, to resist manipulative practices, and to consciously construct their professional presence in platform ecosystems. The results of the study highlight the need to integrate issues of algorithmic literacy, digital ethics, and UX-oriented self-presentation into the content of higher design education. Prospects for further research include the development of methodological approaches, educational models, and practical tools for fostering this competence, as well as empirical studies on its formation and effectiveness.

Keywords: critical algorithmic competence; professional training of designers; digital environment; platform economy; UX design; ethical design; digital self-presentation; personal brand; portfolio.

Одержано редакцію 16.02.2026
Прийнято до публікації 04.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-140-147>

 <https://orcid.org/0000-0002-2332-6711>

АНТОНЕЦЬ Анатолій

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри будівництва та професійної освіти,
Полтавський державний аграрний університет

 anatolii.antonets@pdau.edu.ua

 <https://orcid.org/0009-0009-9999-7851>

МИГАЛЬ Олександр

викладач-методист, викладач вищої кваліфікаційної категорії,
Державний навчальний заклад «Гадяцьке вище професійне аграрне училище»

 migal1959@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4873-9061>

ОВСІЄНКО Юлія

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри будівництва та професійної освіти,
Полтавський державний аграрний університет

 iuliia.ovsienko@pdau.edu.ua

УДК 378.014.6:63(045)

**ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН
АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ**

У статті розкрито теоретичні засади професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін аграрних закладів освіти як безперервного й внутрішнього мотивованого процесу вдосконалення особистісних і професійних якостей педагога.

Визначено сутність професійного саморозвитку, його етапи та стадії професійного становлення викладача. Обґрунтовано подвійний характер професійного саморозвитку викладачів аграрного профілю, який поєднує поглиблення спеціальної галузевої підготовки з розвитком педагогічної компетентності. Виокремлено основні функції професійного саморозвитку викладачів аграрних дисциплін.

Висвітлено психологічні механізми особистісного саморозвитку викладача. Проаналізовано структуру професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін аграрного профілю, обґрунтовано критерії готовності викладачів до професійного саморозвитку та охарактеризовано рівні їх сформованості.

Ключові слова: професійний саморозвиток; викладач; аграрна освіта; фахові дисципліни.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку аграрної освіти характеризується оновленням змісту підготовки фахівців, впровадженням компетентнісного підходу, цифрових технологій та інтеграцією освіти з виробництвом. У таких умовах викладач має не лише володіти ґрунтовними спеціальними знаннями, а й постійно вдосконалювати педагогічну майстерність, методичну культуру та здатність до інноваційної діяльності.

Надзвичайно важливою є проблема здатності викладача фахових дисциплін аграрного ЗВО чи коледжу ефективно реалізовувати власний особистісно-професійний потенціал відповідно до сучасних освітніх вимог і потреб ринку праці. Вивчення фахових дисциплін спрямоване перш за все на

підготовку конкурентоспроможних фахівців з необхідним агротехнічним рівнем професійної підготовки. Тому, викладач фахових дисциплін має досягати високого рівня професіоналізму, що можливе лише за умови наполегливої роботи над собою. Це актуалізує проблему професійного саморозвитку як внутрішнього механізму безперервного зростання педагога.

Важливість питання професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін аграрного профілю також полягає у необхідності не лише формувати фахові компетентності здобувачів, а й сприяти професіоналізації майбутніх фахівців через поглиблення змісту навчальних дисциплін та впровадження інноваційних технологій у багатогранній сфері аграрного виробництва, переробки сільськогосподарської продукції та харчових технологій. Це робить актуальним визначення пріоритетних напрямків удосконалення професійної діяльності викладача фахових дисциплін з огляду на розвиток його професійних умінь та навичок.

Описана складність і багатогранність проблеми професійного саморозвитку викладача фахових аграрних дисциплін зумовлена її міждисциплінарним характером і потребує глибокого осмислення специфіки професійного саморозвитку викладача саме у розрізі аграрного профілю, діяльність яких поєднує інженерно-технологічну, виробничу та педагогічну складові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для розуміння проблематики важливо аналізувати її з точки зору як психологічних так і педагогічних підходів. Основи процесу розвитку особистості досліджували такі науковці, як І. Бех, О. Дубасенюк, Г. Костюк, Т. Калутіна, Н. Лосева, А. Маслоу, Н. Пророк,

К. Роджерс, В. Фрицук, та багато інших. Зокрема, А. Маслоу розглядає саморозвиток особистості через концепцію самоактуалізації. Він визначає цей процес як безперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей і талантів, виконання своєї місії, покликання або долі, більш глибоке пізнання та прийняття власної природи, а також постійне прагнення до єдності, інтеграції й внутрішньої синергії особистості (Маслоу, 1994).

У дослідженні В. Лозового та А. Сідак саморозвиток описується як процес, що обумовлений внутрішніми причинами і не залежить від зовнішніх факторів (Лозовой, Сідак, 2006). В той же час у роботі С. Фрицук зазначається, що процес саморозвитку є зовнішньо організованим і включає вплив, який часто є складовою педагогічного процесу, разом із цим існує також і неорганізований соціальний вплив середовища (Фрицук, 2016).

На думку Т. Калугіної основними мотивами саморозвитку є прагнення до самовдосконалення, самореалізації та самоактуалізації, що передбачає відповідальність за власні вчинки, рішення та вплив на життя інших людей (Калугіна, 2017). Н. Пророк виділяє два основні підходи до розуміння саморозвитку: психологічний, що акцентує увагу на внутрішніх змінах та процесах самовдосконалення; процесуально-організаційний, який розглядає особистісні й професійні зміни як організовані процеси (Пророк, 2009). У свою чергу С. Кузікова розглядає особистісний саморозвиток як усвідомлена, цілеспрямована й контрольована активність, спрямована на позитивну самозміну, що забезпечує особистісне зростання та самовдосконалення (Кузікова, 2011). На думку В. Орлова, мотивація до саморозвитку є ключовою складовою самоактуалізації та формується як стійка особистісна диспозиція (Орлов, 2002).

Багато науковці наголошують на важливості розвитку власної самостійності, самовдосконалення й самоствердження через професійну діяльність. Зокрема, Н. Ничкало трактує саморозвиток як прагнення людини вдосконалювати свої індивідуальні якості через види діяльності, які сприяють їх формуванню чи поліпшенню (Ничкало, 2003). У свою чергу О. Пехота розглядає професійний саморозвиток викладача як здатність усвідомлювати свою відповідальність за процес професійного розвитку та вміння його регулювати (Пехота, 2007). На думку А. Чабан існує два підходи до професійного саморозвитку (Чабан, 2004): професійний саморозвиток через самоствердження та самовдосконалення; другий як особистісна інтеграція спеціаліста-професіонала у систему професійної діяльності.

У контексті тлумачення професійного саморозвитку, ми погоджуємось з думкою О. Дубасенюк, яка розглядає його як результат професійно-педагогічної підготовки, що проявляється в здатності особистості самостійно осмислювати і тлумачити педагогічні процеси, в умінні приймати обґрунтовані рішення, діяти в умовах навчання та виховання, враховуючи оригінальність вибору засобів, форм та методів діяльності (Дубасенюк, 1993). Цікавим є також підхід Н. Лосевої, яка виділяє три ключові складові поняття стратегії особистісно-професійного саморозвитку (Лосева, 2003): мотиваційна основа, як мотивуючий фактор змін; цільова основа як результат процесу особистісного професійного саморозвитку; інструментальна основа як комплекс психологічних механізмів саморегуляції.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема професійного саморозвитку досить широко висвітлена у працях вітчизняних і зарубіжних учених, які розкривають психологічні та педагогічні засади особистісного й професійного зростання. Дослідники обґрунтовують сутність саморозвитку, його мотиваційні механізми, структурні компоненти та роль у професійному становленні фахівця. Водночас аналіз свідчить про недостатній рівень наукової розробленості проблеми професійного саморозвитку саме викладачів фахових дисциплін аграрного профілю. Більшість праць має загальнотеоретичний характер або стосується педагогів у цілому, без урахування специфіки аграрної освіти, особливостей змісту фахових дисциплін і сучасних викликів аграрної галузі, що зумовлює потребу в дослідженнях у зазначеному напрямі.

Мета дослідження є обґрунтування теоретичних засад професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін аграрного профілю, визначення його структури, етапів, функцій, психологічних механізмів та критеріїв оцінювання готовності до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Професійний саморозвиток доцільно розглядати як безперервний, внутрішньо зумовлений процес цілеспрямованого вдосконалення особистістю власних професійних якостей, знань і вмінь. Аналізуючи різні теорії професійного розвитку викладача, можна виокремити ключові етапи цього процесу, серед яких – професійний шлях протягом життя, професійна підготовка, структура діяльності, саморозвиток і соціально-психологічна адаптація

Для викладача фахових дисциплін аграрного закладу освіти цей процес має подвійний характер: з одного боку, він пов'язаний із поглибленням спеціальної агроінженерної,

агрономічної, технологічної підготовки, а з іншого – з розвитком педагогічної компетентності. Професійний саморозвиток передбачає постійне оновлення знань про сучасні технології агропромислового виробництва, вдосконалення методики викладання, опанування інтерактивних і цифрових інструментів навчання, а також формування індивідуального стилю педагогічної діяльності. Таким чином, він охоплює як когнітивну сферу, так і особистісно-ціннісну та діяльну складові.

Важливо підкреслити, що саморозвиток не зводиться лише до підвищення кваліфікації або участі в методичних заходах. Його сутність полягає у внутрішній потребі викладача до самовдосконалення, здатності критично оцінювати власний досвід і спрямовувати його на досягнення вищого рівня професіоналізму. Адже розвиток особистості можливий лише через саморозвиток, що передбачає активну участь самої людини у цьому процесі, власні зусилля та взаємодію з іншими людьми. Професійний розвиток викладача включає три стадії:

- самовизначення, передбачає адекватну самооцінку та усвідомлення необхідності змін для оволодіння професійною діяльністю;
- самовираження як зв'язок між поведінкою особистості та її мотивацією;
- самореалізація через формування життєвої філософії особистості та усвідомлення сенсу життя.

Етапи професійного становлення викладача. Професійний розвиток педагога є безперервним процесом, що охоплює весь період професійного становлення та трудової діяльності, починаючи з формування професійних інтересів і намірів і до завершення кар'єри. У цьому контексті, професійний розвиток викладача фахових дисциплін має поетапний характер і відображає поступове зростання рівня його професійної зрілості. На початковому етапі відбувається формування професійних намірів, цінностей і мотивації до педагогічної діяльності. Викладачі усвідомлюють важливість професійної компетентності та особистісних якостей для успішної діяльності, а також визначають необхідні компетенції та форми поведінки для професійного зростання.

Наступний етап пов'язаний з активним набуттям професійно-педагогічного досвіду. У цей період відбувається адаптація до умов освітнього середовища, формування системи спеціальних і методичних знань, опанування педагогічних, інженерно-технічних та агрономічних технологій, розвиток умінь організовувати навчально-практичну діяльність здобувачів освіти.

Завершальний етап професійного та особистісного самовдосконалення характеризується переходом до самостійного проектування освітнього процесу, творчого пошуку, розроблення авторських методик, активної участі в науково-методичній роботі. Викладач досягає рівня самореалізації, коли професійна діяльність стає сферою особистісного самоствердження та творчого самовираження.

В контексті аграрної освіти можна виокремити такі *основні функції професійного саморозвитку викладача фахових дисциплін аграрного профілю*:

1. Функція цілепокладання: виступає стратегічним механізмом професійного становлення викладача аграрних дисциплін. Вона орієнтує його на формування у здобувачів освіти професійних компетентностей, необхідних для сучасного аграрного виробництва, сталого розвитку сільського господарства та впровадження інноваційних технологій. Вона передбачає:

- усвідомлення соціальної значущості аграрної професії;
- формування ціннісного ставлення до природних ресурсів і екобезпеки;
- спрямування на підготовку конкурентоспроможного фахівця аграрної галузі;
- поєднання гуманістичних ідеалів із реаліями сучасного аграрного ринку.

2. Функція професійної рефлексії: відіграє особливе значення при викладанні фахових дисциплін аграрного профілю, поєднуючи теоретичну підготовку з практичною діяльністю у вигляді лабораторних робіт, польових досліджень та виробничих практик. Рефлексія дозволяє викладачу адаптувати освітній процес до сучасних викликів аграрної галузі та підвищувати його практичну спрямованість. Вона передбачає:

- аналіз ефективності методик навчання з урахуванням виробничих умов;
- оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей здобувачів;
- осмислення власного педагогічного та виробничого досвіду;
- готовність до корекції змісту навчання відповідно до змін у технологіях аграрного виробництва.

3. Функція фахової комунікативної активності: активна взаємодія виходить за межі аудиторії та включає співпрацю з агропідприємствами, фермерськими господарствами, науковими установами, галузевими фахівцями. Ця функція сприяє оновленню змісту навчання, розвитку професійної мобільності викладача та активізації механізмів його саморозвитку. Вона реалізується через:

- інтеграцію освітнього процесу з реальним аграрним виробництвом;

- участь у науково-практичних конференціях, семінарах, екскурсіях на передові виробництва АПК, демонстраційних показів техніки та агротехнологій;

- залучення студентів до практичної діяльності в умовах сучасного агробізнесу;

- налагодження партнерських зв'язків із роботодавцями.

4. Регламентувальна функція забезпечує стабільність і якість професійної діяльності викладача шляхом орієнтації на освітні стандарти, галузеві вимоги та принципи академічної доброчесності. У сфері аграрної освіти вона передбачає:

- дотримання державних стандартів вищої освіти та професійних стандартів аграрних спеціальностей;

- врахування норм екологічної безпеки, біоетики та раціонального природокористування;

- підтримання професійної етики у взаємодії зі студентами та представниками аграрного сектору;

- забезпечення якості освітнього процесу в умовах динамічних змін аграрного ринку.

Професійний саморозвиток викладачів – це складний процес, який включає в себе як професійний так і особистісний компоненти, які ми розглянемо кожний окремо. Для забезпечення ефективного професійного саморозвитку викладача його особистісна складова потребує врахування насамперед низки психологічних механізмів (Калугіна, 2019). Серед них можна виділити самосвідомість, як усвідомлення людиною власного «Я», його розуміння, визначення та сприйняття. Вона, у свою чергу, пов'язана із процесом самовизначення, що передбачає окреслення меж власної особистості та усвідомлення свого місця у діяльності й соціальному середовищі. Важливою складовою розвитку особистості є також самоактуалізація, яка проявляється у розкритті внутрішнього змісту особистості, реалізації закладених у ній можливостей та звільненні її потенціалу. З цим тісно пов'язана самореалізація, що передбачає усвідомлення та практичне втілення власних можливостей і здібностей.

У процесі життєдіяльності особистість виявляє себе через самодіяльність, тобто активну діяльність як суб'єкта, у якій вона демонструє свої індивідуальні риси, інтереси та можливості. Водночас важливу роль відіграє саморегуляція, що полягає у здатності людини керувати власними якостями, поведінкою та внутрішніми станами, поєднуючи їх у цілісну систему.

Наступним елементом особистісного розвитку є самовдосконалення, яке передбачає свідомий і цілеспрямований розвиток важливих якостей, рис характеру та профе-

сійних умінь викладача. Окремого значення набуває і самоідентифікація, що проявляється у співвіднесенні себе з певними переконаннями, цінностями або позиціями. Важливим компонентом цього процесу є також самооцінка, яка полягає у співставленні людиною свого актуального стану з потенційними можливостями за різними параметрами розвитку. Таким чином, сукупність цих процесів забезпечує цілісне формування та розвиток особистості, зокрема і викладача фахових дисциплін аграрного профілю (Калугіна, 2019).

З точки зору професійної складової професійного саморозвитку викладача, то він реалізується через удосконалення професійно-педагогічної компетентності. Системне й цілісне уявлення про професійно-педагогічну компетентність є необхідною теоретичною передумовою для дослідження умов професійного саморозвитку викладачів. Створення таких педагогічних умов є важливим для успішного розвитку професіоналізму та розвитку викладачів фахових дисциплін аграрного спрямування.

Розглянемо структуру професійно-педагогічної компетентності. Вона формується з кількох взаємопов'язаних компонентів. Передусім важливу роль відіграють знання, які становлять систему відомостей про навколишній світ і внутрішній світ людини, що зберігаються у свідомості та слугують основою для здійснення професійної діяльності. Для викладачів фахових дисциплін аграрного профілю ці знання мають міждисциплінарний характер і охоплюють як педагогічні та методичні аспекти навчання, так і спеціальні знання з аграрних технологій, механізації, агрономії, тваринництва, організації виробничих процесів у сільському господарстві. Важливим є також розуміння сучасних тенденцій розвитку аграрного виробництва та впровадження інноваційних технологій у навчальний процес.

Не менш значущими є уміння, які відображають здатність особистості опановувати способи та прийоми виконання різних видів діяльності і ефективно застосовувати їх у практичній роботі. У діяльності викладача аграрних дисциплін ці уміння пов'язані з організацією навчального процесу, підготовкою та проведенням лекційних, практичних і лабораторних занять, використанням сучасних методів навчання, а також із формуванням у здобувачів освіти професійних умінь, необхідних для роботи в аграрному секторі.

На основі умінь формуються навички – дії, доведені до автоматизму завдяки багаторазовому повторенню, що дає змогу виконувати їх швидко, без значних зусиль і з високою результативністю. Для викладача

фахових дисциплін аграрного профілю це, зокрема, навички роботи з технічним обладнанням, навчально-виробничою технікою, демонстраційними матеріалами, а також навички організації практичної підготовки студентів у лабораторіях, навчальних майстернях чи на виробничих базах (Антонець, Прілепо, Малиш, 2023).

Важливим компонентом є також *професійна позиція викладача*, яка являє собою систему поглядів, орієнтацій, оцінок і переконань, сформованих на основі особистого та соціального досвіду, усвідомлення реальних умов діяльності та перспектив професійного розвитку. Саме вона визначає стиль і характер педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти. У підготовці фахівців аграрної галузі професійна позиція викладача повинна бути спрямована на поєднання теоретичних знань із практикою сучасного аграрного виробництва, формування відповідального ставлення до професії та розуміння значення сільського господарства для розвитку суспільства.

Слід також відмітити *внутрішні мотиваційні чинники*, які виступають внутрішніми стимулюючими силами розвитку особистості, зумовлюють прагнення до саморозвитку, творчої діяльності та постійного професійного самовдосконалення. Для викладача аграрних фахових дисциплін це проявляється у прагненні постійно оновлювати професійні знання, ознайомлюватися з новітніми технологіями у сфері аграрного виробництва, впроваджувати інноваційні методи навчання та удосконалювати методику проведення практичних і виробничих занять (Антонець, 2023).

Професійна компетентність викладачів фахових дисциплін охоплює кілька важливих складових.

Рівень професіоналізму. Компетентність може бути високою, середньою або низькою, але визначальним чинником є прагнення викладача до професійного розвитку.

Психолого-педагогічна спрямованість. Професійна підготовка розширюється завдяки впровадженню освітніх стандартів, використанню сучасних методів навчання та врахуванню особливостей підготовки фахівців аграрної галузі.

Поєднання знань і вмінь. Важливою є здатність викладача інтегрувати теоретичні знання, практичні вміння та професійний досвід і застосовувати їх у реальній педагогічній діяльності.

Практична діяльність. Компетентність проявляється у вмінні планувати власну педагогічну роботу, організовувати освітній процес і ефективно вирішувати професійні труднощі.

Інтегральним показником професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін аграрного закладу освіти, який характеризує їхній професіоналізм, є професійна ідентичність та професійно важливі риси особистості. До таких інтегральних показників належать: професійна компетентність та індивідуально-творчий стиль професійної діяльності викладача.

Професійна ідентичність викладача фахових дисциплін виявляється у стійкому усвідомленні себе як носія професійних цінностей і компетентностей. Вона формується в процесі професійного досвіду, рефлексії та взаємодії з професійною спільнотою.

Індивідуально-творчий стиль діяльності виникає на основі інтеграції знань, досвіду, особистісних якостей і професійних переконань. Викладач поступово виробляє власну систему методів і прийомів, обирає оптимальні форми організації навчального процесу, адаптує інновації до специфіки фахової підготовки. Саме творчий характер діяльності забезпечує гнучкість, адаптивність і конкурентоспроможність педагога в умовах модернізації освіти.

Критерії та рівні готовності до професійного саморозвитку. Для оцінювання рівня готовності особистості до професійного саморозвитку та відстеження динаміки цього процесу необхідно застосовувати відповідні критерії й показники. Оцінювання готовності викладачів до професійного саморозвитку доцільно здійснювати за кількома взаємопов'язаними критеріями: гностичним, аксіологічним, акмеологічним та технологічним.

Гностичний критерій професійного саморозвитку передбачає високий рівень володіння викладачами фахових аграрних дисциплін методичними та спеціальними знаннями. Методичні знання є основою педагогічної підготовки, до яких входять: знання методики викладання агротехнічних дисциплін, основні методи навчання агропромисловим технологіям, знання агрономії, агроінженерії, технології зберігання та переробки сільськогосподарської продукції.

Аксіологічний критерій характеризує систему моральних, культурних і професійних цінностей. Важливим є наявність відповідальності, гуманізму, професійної етики. Педагог формує систему життєвих і професійних пріоритетів. Аксіологічна складова діяльності викладача аграрного профілю проявляється у формуванні в майбутніх фахівців дбайливого ставлення до природних ресурсів, відповідальності за екологічні наслідки виробничої діяльності, розуміння соціальної значущості аграрної праці та необхідності впровадження сучасних екологічно безпечних технологій. Важливим є

виховання професійної честі, сумлінності, дисциплінованості, готовності працювати в умовах підвищеної відповідальності та приймати рішення, що впливають на якість продукції й безпеку населення.

Акмеологічний критерій визначає ставлення викладачів до професійного саморозвитку, усвідомлення його важливості та наявність стійких інтересів у сільськогосподарській галузі, педагогіці та психології. Мотивацію до професійного саморозвитку можна розглядати як внутрішній процес, спрямований на прийняття та засвоєння зовнішніх вимог до особистості педагога, передбачає психологічну готовність викладачів до професійного саморозвитку та наявність чітко визначеної мети. Для підвищення цього критерію необхідно формувати мотивацію, визначати та коригувати цілі досягнення високого рівня професіоналізму, розвивати адекватну самооцінку та самоповагу, готовність до самовдосконалення, а також коригувати особистісно-професійні якості для підвищення конкурентоспроможності. Це також включає спрямованість викладачів на досягнення високих результатів у професійному розвитку та використання ефективних методів саморегуляції в педагогічній діяльності.

Технологічний критерій як здатність викладачів застосовувати сучасні педагогічні технології для досягнення збалансованості їхніх особистісно-професійних якостей. Зокрема, застосування інтерактивних технологій у науково-методичній роботі сприяє підвищенню залученості викладачів, розвитку їхньої здатності до співпраці, обміну досвідом та творчого підходу в професійній діяльності. Інноваційні педагогічні технології не лише збагачують професійні навички, але й забезпечують емоційне відновлення викладачів, формують стійкість до професійних викликів і сприяють їхньому особистісному та професійному зростанню (Антоненко, 2023).

Залежно від ступеня сформованості цих критеріїв можна виокремити кілька рівнів розвитку готовності до саморозвитку – від критичного, коли спостерігається низька мотивація та обмежене використання сучасних методик, до оптимального, що характеризується творчою активністю, системністю професійного зростання та стабільно високими результатами діяльності (Лапенко, Авдєєва, Гура, 2003). Виділимо наступні п'ять рівнів готовності до саморозвитку викладача дисциплін аграрного профілю:

Недопустимий рівень – характеризується відсутністю необхідних педагогічних і фахових компетентностей. Викладач недостатньо володіє знаннями з аграрної галузі

та методики викладання, не використовує сучасні освітні технології й не проявляє потреби у професійному саморозвитку.

Мінімальний рівень є умовно допустимим для здійснення професійної діяльності. Викладач має фрагментарні фахові знання, обмежено застосовує педагогічні методи, а саморозвиток має епізодичний характер і переважно зумовлений зовнішніми вимогами.

Середній рівень – забезпечує виконання основних професійних завдань. Викладач володіє базовими знаннями з аграрних дисциплін і методики навчання, частково використовує інноваційні методи та намагається поєднувати теоретичний матеріал із практикою аграрного виробництва.

Високий рівень – характеризується впевненим володінням фаховими та педагогічними компетентностями. Викладач активно впроваджує сучасні аграрні технології й інноваційні методи навчання, систематично працює над підвищенням власного професійного рівня.

Оптимальний рівень – відзначається творчим і інноваційним підходом до педагогічної діяльності. Викладач інтегрує результати науки й практики аграрної галузі у навчальний процес, здійснює наукову діяльність та поширює власний педагогічний досвід.

В цілому розвиток професійно значущих якостей відбувається через процес професійної соціалізації, коли загальні професійні знання та навички індивідуалізуються відповідно до стилю й способу роботи конкретного фахівця. Для покращення ефективності професійного саморозвитку викладачів аграрним закладам вищої та передвищої освіти доцільно: продовжувати удосконалювати систему підвищення кваліфікації викладачів; активізувати співпрацю з сучасними агропідприємствами та науковими установами; ширше впроваджувати інноваційні та цифрові педагогічні технології; розробляти індивідуальні траєкторії професійного саморозвитку викладачів; посилювати мотиваційні механізми професійного зростання педагогів через різноманітні заохочення та адміністративне стимулювання.

Висновки. Професійний саморозвиток викладача фахових дисциплін аграрного профілю є безперервним, багаторівневим і внутрішньо мотивованим процесом, що поєднує особистісне зростання та вдосконалення професійно-педагогічної компетентності. Його сутність полягає у свідомому прагненні педагога до самовдосконалення, критичному осмисленні власного досвіду та постійному оновленні знань відповідно до потреб сучасного аграрного виробництва й освітніх трансформацій.

Професійний саморозвиток викладачів аграрного закладу вищої та передвищої освіти має комплексний характер і охоплює когнітивну, ціннісну, мотиваційну та діяльну сфери особистості. Він реалізується через поетапне професійне становлення, розвиток психологічних механізмів самосвідомості й саморегуляції, удосконалення фахових знань, умінь і навичок, формування професійної позиції та індивідуально-творчого стилю діяльності. Важливою умовою цього процесу є гармонійне поєднання педагогічної майстерності з глибокою спеціальною підготовкою у сфері аграрних технологій, що забезпечує практичну спрямованість навчання. Професійний саморозвиток викладачів фахових дисциплін аграрного профілю виступає необхідною передумовою його професіоналізму, педагогічної майстерності та конкурентоспроможності, а також важливим чинником забезпечення якості сучасної аграрної освіти.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення структурно-функціональної моделі управління професійним саморозвитком викладачів у системі науково-методичної роботи аграрного закладу вищої освіти та створення діагностичного інструментарію для відстеження динаміки їхнього професійного зростання.

Список бібліографічних посилань

- Антоненко, 2023 – Антоненко, А.В. (2023). Сучасні підходи, методи та технології навчання майбутніх фахівців аграрного профілю в закладах професійної освіти. *In World trends in the use of interactive technologies in education. International collective monograph* (pp. 95–119). Intellect Transportation System And Smart City Institute (ITSSCI). Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8158649>.
- Антоненко, Прілепо, Малиш, 2023 – Антоненко, А., Прілепо, Н., Малиш, О. (2023). Використання інформаційно-комунікаційних технологій при викладанні природничо-наукових та агротехнічних дисциплін в умовах дистанційного навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Серія: «Педагогічні науки»*, (1): 78–84. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1>.
- Дубасенюк, 1993 – Дубасенюк, О.А. (1993). Професійне становлення педагога. Житомир: ЖДШ. 106 с.
- Калугіна, 2017 – Калугіна, Т.В. (2017). Професійний саморозвиток як педагогічна проблема. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice conference* (Conference proceedings, October 20–21, 2017, Lublin, Poland) (C. 58–61). Izdevnieciba «Baltija Publishing».
- Калугіна, 2019 – Калугіна, Т.В. (2019). Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів іноземних мов у науково-методичній роботі коледжу: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет. 21 с.
- Кузікова, 2012 – Кузікова, С.Б. (2012). Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. Суми: МакДен. 410 с.
- Лепенко, Авдєєва, Гура, 2003 – Лепенко, М.І., Авдєєва, І.М., Гура, А.М. (2003). Безперервна педагогічна освіта. Досвід системного дослідження діяльності інституту післядипломної освіти: монографія. Севастополь: Рібест. 165 с.
- Лозовой, Сідак, 2006 – Лозовой, В.О., Сідак, А.В. (2006). Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці: монографія. Харків: Право. 256 с.
- Лосева, 2003 – Лосева, Н.М. (2003). Саморозвиток викладача вищої школи: навчальний посібник. Донецьк: ДонНУ. 336 с.
- Маслоу, 1994 – Маслоу, А. (1994). Самоактуалізація личности и образование. Пер. с англ. Киев-Донецк: Институт психологии им Г.С. Костюка. 52 с.
- Ничкало, 2003 – Ничкало, Н.Г. (2003). Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід в неперервній освіті. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія* (с. 345–448). Київ: Наукова думка.
- Орлов, 2002 – Орлов, В.Ф. (2002). Саморозвиток професійної культури вчителя мистецьких дисциплін. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 20: 131–136.
- Пехота, 2007 – Пехота, О.М. Педагогічна майстерність викладача сучасного університету з позицій суб'єктного підходу. *Науковий вісник МДУ*, 16: 21–28.
- Пророк, 2009 – Пророк, Н.В. (2009). Саморозвиток як детермінанта особистісного і професійного становлення практикуючих психологів. *Проблеми загальної і педагогічної психології: збірник наукових праць* ім. Г. С. Костюка АПН України, XI (2): 366–376.
- Фрицюк, 2016 – Фрицюк, В.А. (2016). Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: Нілан ЛТД. 368 с.
- Чабан, 2004 – Чабан, О.С. (2004). Усунення «кваліфікаційних бар'єрів» на шляху професійного росту. *Практична психологія та соціальна робота*, 7: 1–4.
- #### References
- Antonets, A.V. (2023). Modern approaches, methods and technologies for training future agricultural specialists in vocational education institutions. *In World trends in the use of interactive technologies in education. International collective monograph* (pp. 95–119). Intellect Transportation System And Smart City Institute (ITSSCI). Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8158649>. [in Ukr.].
- Antonets, A., Prilepo, N., Malys, O. (2023). The use of information and communication technologies in teaching natural science and agricultural disciplines in distance learning. *Bulletin of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy. Series: "Pedagogical Sciences"*, 1: 78–84. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1> [in Ukr.].
- Dubaseniuk, O.A. (1993). *Professional development of a teacher*. Zhytomyr: ZhSSH. 106 p. [in Ukr.].
- Kalugina, T.V. (2017). Professional self-development as a pedagogical problem. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice conference* (Conference proceedings, October 20–21, 2017, Lublin, Poland) (p.p. 58–61). Izdevnieciba «Baltija Publishing». [in Ukr.].
- Kalugina, T.V. (2019). Pedagogical conditions for professional self-development of foreign language teachers in the scientific and methodological work of the college: Abstract of the Ph.D Dissertation. Rivne. 21 p. [in Ukr.].
- Kuzikova, S.B. (2011). Psychological foundations of the formation of a self-development subject in adolescence: monograph. Sumy: MakDen. 410 p. [in Ukr.].
- Lapenok, M.I., Avdeeva, I.M., Gura, L.M. (2003). Continuing pedagogical education. Experience of systematic research of the activities of the institute of postgraduate education: monograph. Sevastopol: Ribest. 165 p. [in Ukr.].
- Lozovoy, V.O., Sidak, L.V. (2006). Self-development of the individual in philosophical reflection and social practice: monograph. Kharkiv: Pravo. 256 p. [in Ukr.].
- Loseva, N.M. (2003). Self-development of a higher school teacher: a textbook. Donetsk: DonNU. 336 p. [in Ukr.].
- Maslow, A. (1994). Self-actualization of the individual and education. Kyiv-Donetsk: G.S. Kostyuk Institute of Psychology. 52 p. [in Ukr.].
- Nychkalo, N.G. (2003). Modern problems of development of the system of continuous vocational education: domestic and foreign experience in continuous

- education. In *Continuous vocational education: philosophy, pedagogical paradigms, forecast*: monograph (pp. 345–448). Kyiv: Scientific opinion. [in Ukr.].
- Orlov, V.F. (2002). Self-development of professional culture of the teacher of artistic disciplines. *Updating the content, forms and methods of teaching and upbringing in educational institutions: scientific notes of the Rivne State Humanitarian University*, 20: 131–136. [in Ukr.].
- Pehota, O.M. Pedagogical skills of a modern university teacher from the perspective of a subjective approach. *Scientific Bulletin of Moscow State University*, 16: 21–28. [in Ukr.].
- Prorok, N.V. (2009). Self-development as a determinant of personal and professional development of practicing psychologists. *Problems of general and pedagogical psychology: collection of scientific works named after G. S. Kostyuk of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, XI (2): 366–376. [in Ukr.].
- Frytsiuk, V.A. (2016). *Professional self-development of the future teacher: monograph*. Vinnytsia: Publisher "Nilan LTD". 368 p. [in Ukr.].
- Chaban, O.S. (2004). Eliminating "qualification barriers" on the path to professional growth. *Practical Psychology and Social Work*, 7: 1–4. [in Ukr.].

ANTONETS Anatolii

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Construction and Professional Education Department, Poltava State Agrarian University

MYHAL Oleksandr

teacher-methodologist, specialist of the highest qualification category, State educational institution "Hadyach Higher Vocational Agrarian School"

OVSIIENKO Yuliia

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Construction and Professional Education Department, Poltava State Agrarian University

PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF TEACHERS PROFESSIONAL DISCIPLINES OF AGRICULTURAL PROFILE

Summary. Modern agricultural education requires a new type of teachers, capable of combining deep professional training with a high level of pedagogical skills and readiness for continuous professional self-development. Dynamic changes in agricultural production and the introduction of innovative technologies necessitate a theoretical substantiation of the essence and structure of professional self-development of teachers of agricultural disciplines.

The purpose of the article is to substantiate the theoretical foundations of professional self-development of teachers of agricultural disciplines, to determine its structure, stages, functions, psychological mechanisms, and criteria for assessing readiness for professional self-improvement.

Methods. Pedagogical observation, conversations, interviews, questionnaires.

Results. The article reveals the essence of professional self-development as a continuous, internally motivated process of improving the professional and personal qualities of a teacher. The stages of professional development of the individual and the stages of professional formation of a teacher are characterized. The main functions of professional self-development in the system of agricultural education are established. The psychological mechanisms of

the teacher's personal development and the structure of his professional and pedagogical competence are highlighted. The criteria for assessing readiness for professional self-development and the corresponding levels of its formation are substantiated.

Originality. The functions of professional self-development in the context of integration of education, science and agricultural production are clarified. The criteria and levels of readiness of teachers for professional self-improvement are specified.

Conclusion. Professional self-development of teachers of agricultural disciplines is a holistic process of personal and professional growth. The effectiveness of this process depends on the development of professional and pedagogical competence, the formation of professional identity, motivation for self-improvement, and the ability to reflect.

Keywords: professional self-development; teacher; agricultural education; professional disciplines.

Одержано редакцією 01.03.2026
Прийнято до публікації 16.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-147-156>

 <https://orcid.org/0000-0002-0264-7196>

СИТНИК Тетяна

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри гуманітарних дисциплін, Черкаська медична академія

 tatyanakiryan@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-0783-5097>

ЧЕРЕПАНОВА Марина

голова циклової комісії філологічних та історичних дисциплін, Черкаська медична академія

 marina_cherepanova@ukr.net

УДК 378.147.091.31:811.161.2:61(045)

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

У статті розглянуто одну з актуальних тем педагогічного дослідження, присвяченого процесу формування та розвитку комунікативної компетентності у здобувачів освіти закладів вищої медичної освіти, зокрема на практичних заняттях з освітнього компонента «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Сфокусовано увагу на визначенні місця й ролі комунікативної компетентності у професійній підготовці майбутніх лікарів.

Проаналізовано вживання у науковому дискусії термінів «комунікативна професійна компетентність», «професійно орієнтована комуніка-

тивна компетентність», «комунікативна компетентність фахівця».

Встановлено, що ці поняття мають різні смислові відтінки і не є тотожними. Так, комунікативна професійна компетентність насамперед передбачає ведення комунікації як невід'ємного складника професійної діяльності загалом. Водночас професійно орієнтована комунікативна компетентність носить більш конкретний та прикладний характер і зорієнтована на формування комунікативних умінь та навичок безпосередньо у процесі навчання з урахуванням особливостей майбутньої професії, а також моделювання типових професійних ситуацій спілкування. А комунікативна компетентність фахівця становить собою узагальнене поняття, що виражається через сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної комунікації в професійному середовищі.

Запропоновано авторське трактування поняття «комунікативна компетентність лікаря» як інтегрована професійна здатність особистості ефективно й результативно на різних рівнях здійснювати спілкування в медичній діяльності, що дає змогу забезпечити якісну взаємодію лікаря з пацієнтами, їхніми родичами, колегами та іншими фахівцями системи охорони здоров'я на засадах етичних норм, емпатії, толерантності, мовленнєвих умінь, культури спілкування та професійних знань.

Продемонстровано, як відбувається формування комунікативних умінь і навичок у майбутніх лікарів за допомогою методів та прийомів інноваційних технологій навчання, зокрема під час вивчення тем з лексикології, медичної термінології й офіційно-ділових документів.

Ключові слова: комунікативна компетентність; майбутні лікарі; заклади вищої медичної освіти; українська мова (за професійним спрямуванням); методи та прийоми формування комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. У нинішніх умовах соціально-економічного та культурного розвитку, коли українська мова як державна набуває особливої ваги в утвердженні національної ідентичності, відродженні звичаїв та традицій українського народу й професійної самореалізації, проблема формування і розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців постає одним з найважливіших завдань сучасної вищої освіти. У Законі України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (редакція від 16.01.2026) зазначено, що пріоритетним у професійній діяльності є володіння державною мовою.

З огляду на це, особливої актуальності набуває забезпечення якісного рівня мовної підготовки майбутніх висококваліфікованих лікарів, які повинні мати не тільки ґрунтовні професійні знання, а й володіти здатністю чітко, структуровано й переконливо формулювати та висловлювати власні думки в професійному середовищі. Розв'язати проблему мовної підготовки майбутніх

лікарів спроможна навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що викладається в закладах вищої медичної освіти, завдання якої полягає у формуванні комунікативної компетентності здобувачів освіти.

На початку навчання у медичному ЗВО студенти сприймають цю дисципліну як другорядну, оскільки, на перший погляд, вона не пов'язується з реальними професійними потребами лікаря. Таке ставлення збоку студентської молоді може призвести до ситуації, коли майбутні лікарі, отримавши глибокі фахові знання, недостатньою мірою володітимуть необхідними навичками офіційно-ділової, публічної та наукової комунікації. Актуальність порушеної проблеми також посилюється широким запровадженням цифровізації в усі сфери суспільно-економічного життя, міжнародною співпрацею та мультикультурними зв'язками, які передбачають володіння ще вищим рівнем культури ведення комунікації, гнучкості у виборі стилів спілкування та швидкої адаптивності до різних комунікативних ситуацій в професійній діяльності лікаря.

Останнім часом особливу зацікавленість у розв'язанні мовної підготовки майбутніх фахівців закладів вищої освіти, у тому числі й лікарів, набувають публікації вітчизняних науковців. Зокрема, комунікативна компетентність як важливий складник професійної компетентності представлено у статті В. Коваленко, Д. Марценюк (Коваленко та ін., 2020); розвиток комунікативної компетентності в контексті рефлексивності у студентів журналістського фаху розглядається у дослідженні К. Лещенко (Лещенко, 2018); специфіку формування професійно орієнтованої компетентності у ЗВО з'ясовано у науковому доробку Н. Скрипник (Скрипник, 2022); особливості формування комунікативно-діалогічної компетентності у майбутніх філологів розкрито у публікації Т. Шарова, С. Шарової, О. Бородихіної (Шарова та ін., 2017); роль засобів мови у формуванні комунікативної компетентності особистості описано у праці Н. Хамської, К. Полянської, Ю. Уманської (Хамська та ін., 2021); до структури комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів звертається К. Орду (Орду, 2019); підготовка майбутніх лікарів до реалізації зв'язного мовлення стала предметом дослідження К. Балашової, Л. Шевченко, Н. Захарової, С. Турянці, М. Пасенко (Балашов та ін., 2022). Однак, питанню формування та подальшого розвитку комунікативної компетентності у майбутніх лікарів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) приділяється, на наш погляд,

недостатньо уваги. Це і зумовило написання цієї статті, **метою** якої є з'ясування сутності понять та визначення завдань навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», орієнтованих на формування й розвиток комунікативної компетентності в майбутніх лікарів шляхом поглибленого опанування медичної термінології, вироблення практичних навичок ведення офіційно-ділової медичної документації та професійного спілкування державною мовою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, підготовка більшості фахівців у закладах вищої медичної освіти здійснюється у вигляді неподільної магістратури, зокрема й майбутніх лікарів спеціальності 15 «Медицина» галузі знань І «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення» другого (магістерського) рівня вищої освіти професійної кваліфікації «Лікар». З огляду на це зазначимо, що для згаданої спеціальності не існує окремого бакалаврату, а вступ абітурієнтів відбувається одразу на магістерський рівень на базі повної загальної середньої освіти і така безперервна підготовка здійснюється протягом 5–6 років. Основною метою професійного становлення майбутніх медиків у ЗВО за освітньою програмою «Лікар» є «підготовка висококваліфікованих лікарів, які використовують набуті загальні та фахові компетентності, забезпечують їх імплементацію у практичну діяльність для розв'язання складних, непередбачуваних професійних завдань у галузі охорони здоров'я, що потребують нових стратегічних підходів й організовують власну професійну діяльність на засадах безперервного навчання, принципах біоетики та академічної доброчесності» (Освітня програма «Лікар», 2025). Освітній компонент «Українська мова (за професійним спрямуванням)» належить до циклу загальної підготовки освітньої програми і викладається на першому курсі навчання. Основними завданнями навчальної дисципліни є формування й удосконалення професійно орієнтованої комунікативної компетентності майбутніх лікарів; оволодіння відповідно до сучасних вимог української літературної мови нормами усного та писемного фахового мовлення; опанування системою медичних термінів та вміння її доречно використовувати в професійній діяльності; розвиток стійких умінь і навичок ефективної комунікації майбутнього лікаря з пацієнтом та його родичами, членами медичного колективу; формування та удосконалення умінь ведення та аналізу основних видів медичної документації; виховання культури професійного медичного мовлення, комунікативного

етикету й дотримання принципів академічної доброчесності.

Виходячи із завдань навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», зосередимо увагу на уточненні поняття комунікативної компетентності майбутнього лікаря. У науковій літературі на позначення цього поняття вчені використовують терміни «комунікативна професійна компетентність», «професійно орієнтована комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність фахівця». Так, наприклад, комунікативна професійна компетентність, на думку Н. Ашиток, становить собою процес взаємодії комунікативних знань, здібностей, умінь, навичок, суб'єктних характеристик особистості фахівця, ефективність яких можна визначити та оцінювати за критеріями досягнення ним фахових цілей (Ашиток, 2017, с. 8). Водночас Л. Мамчур професійну комунікативну компетентність розглядає через інтегративну здатність, сукупність комплексу комунікативних якостей фахівця, що забезпечує успішне сприйняття, засвоєння, застосування та передачі інформації, орієнтованої на професійну діяльність (Мамчур, 2025, с. 102). К. Умяров та Т. Конькова насамперед підходять до визначення професійно комунікативної компетентності через тлумачення сутності професійної компетентності – здатність майбутнього фахівця відповідати освітньо-професійним державним стандартам і суспільним вимогам професії через спроможність ефективно здійснювати професійну діяльність та демонструвати необхідні особисті й фахові характеристики, мобілізуючи для цього відповідні знання, усвідомлення, уміння, навички, що базуються на власній внутрішній мотивації, етичних й моральних цінностях, а також досвіді та прагненні до постійного професійного удосконалення (Умяров та ін., 2022, с. 30). З огляду на зазначене, автори схильні вважати, що професійно комунікативну компетентність варто розуміти через «систему екстрафункціонального забезпечення професійних функцій фахівця, що виражає готовність та здатність до комунікативної організації діяльності в різних професійних сферах із представниками різних культур» (там само).

О. Мороз професійно орієнтовану комунікативну компетентність пропонує визначати як особистісну властивість, що забезпечує спроможність здійснювати ефективне професійне спілкування в майбутньому професійному середовищі у процесі подальшої трудової діяльності, метою якої є розв'язання певних професійних завдань (Мороз, 2020, с. 41).

А. Мельник дещо по-іншому трактує це поняття, а саме через здатність майбутнього фахівця адекватно до ситуації спілкування у професійній сфері успішно організовувати власну усну та письмову мовленнєву діяльність (Мельник, 2023, с. 13). На думку авторки, така компетентність містить мовленнєвий, лінгвосоціокультурний, мовний і навчально-стратегічний професійно орієнтований складники. Саме у процесі засвоєння професійно орієнтованої комунікативної компетентності, як на це вказує Н. Скрипник, здобувачі освіти занурюються в моделювання реальних ситуацій професійної діяльності, що, беззаперечно, сприяє посиленню мотивації як до вивчення рідної мови, так і до засвоєння обраної спеціальності (Скрипник, 2022, с. 57).

На сайті Верховної Ради України подане таке визначення поняття «комунікативна компетентність» – це «здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями» (Сайт Верховної Ради України, 2026). К. Лещенко до основних складників комунікативної компетентності зараховує високий рівень володіння мовою, її виражальними засобами, спроможності переконувати, підготовленості до культурного міжособистісного спілкування, свідомого використання набутого досвіду мовленнєвої діяльності в певній сфері комунікації (Лещенко, 2018, с. 57). В. Коваленко, Д. Марценюк зазначають, що для розуміння сутності комунікативної компетентності варто виділити такі її складники: комунікативно-діагностичну (діагностика професійної ситуації); комунікативно-прогностичну (прогнозування очікуваних результатів спілкування); комунікативно-програмувальну (підготовка до здійснення комунікації); комунікативно-організаційну (способи привертання уваги співрозмовників до власне предмета комунікації) (Коваленко та ін., 2020, с. 76). Автори також підтримують відому позицію авторитетних науковців про те, що комунікативна компетентність містить у собі: базові комунікативні знання (знання про спілкування, його фази, закономірності, різновиди, етапи розвитку), комунікативні здібності (існує в двох вимірах: як природна обдарованість особистості у процесі спілкування та як комунікативна продуктивність, тобто як набутий досвід у ході постійного спілкування) та комунікативні вміння (як важливий елемент сформованої комунікативної компетентності) (там само).

Такі учені як Н. Мукан, Т. Горохівська, О. Ієвлєв та інші схильні вважати, що

комунікативна компетентність становить собою, з одного боку, комунікативні знання правил поведінки та уміння спілкуватись в реальних умовах здійснення комунікації, які сприяють встановленню контактів й усуненню непорозумінь між комунікантами, з іншого боку – це рефлексивно-перцептивні вміння, що дають змогу зрозуміти як внутрішній світ і прагнення співрозмовника, так і власне внутрішнє «Я» (Мукан та ін., 2023).

Під комунікативною компетентністю майбутніх фахівців О. Максимова розуміє інтегральну якість індивідуума, яка поєднує в собі загальноприйнятну культуру спілкування й її особливі прояви в подальшій професійній діяльності. Ця компетентність, на думку авторки, вагомо сприяє успіхові та дасть змогу випускнику ефективно брати участь у різних соціальних сферах (Максимова, 2016, с. 60).

Н. Хамська, К. Полянська, Ю. Уманська комунікативну компетентність трактують через сукупність знань про спілкування з різними комунікантами в різноманітних умовах, а також уміння їх ефективно використовувати в конкретній ситуації спілкуванні в ролі адресата або адресанта (Хамська, 2021, с. 99). Як вважають автори, мовна особистість у ході свого становлення й розвитку має пройти кілька етапів, що дає їй змогу піднятися на вищий рівень культури мовлення, а саме:

1) рівень мовленнєвої правильності – рівень, який спрямований на опанування мовної освіти, тобто засвоєння правил користування мовою (мовними засобами), її лексикою, граматичними категоріями, інструментами текстотворення тощо. На цьому етапі відбувається вироблення орфографічних, орфоепічних, пунктуаційних навичок, уміння складати речення, нескладні тексти за зразком та використовувати їх у мовленнєвій діяльності;

2) рівень інтеріоризації (з латинської мови «interior» – внутрішній) – рівень, що пов'язаний зі здатністю особистості реалізовувати себе через висловлювання відповідно до свого внутрішнього стану; уміння виражати себе та творчо підходити до побудови власних висловлювань засобами мови; володіти усною і писемною формами спілкування (монолог, полілог, діалог, розповідь, опис, роздум) та стилями мови (розмовним, науковим, офіційно-діловим, публіцистичним, художнім);

3) рівень насиченості мовою – досягнення свідомого володіння мовним багатством, зокрема логічністю, предметністю, виразністю, образністю, точністю, різноманітністю мовних засобів, жанрів, стилів, текстотворення;

4) рівень адекватного вибору – рівень комунікативної досконалості орієнтований на досконале опанування функціональними категоріями мовлення, стилями мови залежно від мети та ситуацій спілкування, а також доречну мовленнєву реакцію на мовлення співрозмовника;

5) рівень володіння фаховою метамовою – рівень характеризується широким володінням терміносистемами, фразеологією, фаховою лексикою, композиційно-жанровими особливостями текстотворення, специфічними професійними мовними формулами;

6) рівень мовленнєвого іміджу соціальних ролей – спрямований на виконання певної соціальної ролі (спілкування державного працівника, політика, вченого, керівника з урахуванням етичних й естетичних особливостей їхнього живого мовлення) (там само).

З огляду на попередній виклад, зауважимо, що кожен із схарактеризованих етапів формування комунікативної компетентності є важливим, проте у ході вивчення української мови (за професійним спрямуванням) особливої ваги набуває завершальний етап, оскільки він пов'язаний безпосередньо зі становленням, розвитком та вдосконаленням професійного мовлення будь-якого майбутнього фахівця. Саме на цей етап особлива увага викладачів звертається у процесі професійної підготовки здобувачів освіти в сучасних ЗВО.

Колектив авторів статті «Новітні інструменти формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей» розглядають комунікативну компетентність як ключову якість для ефективного спілкування в різних сферах життя особистості, що уможливає їй встановлювати та зміцнювати взаємини, розвивати емпатію, розв'язувати конфлікти, доходити згоди й досягати спільних цілей (Turko, 2021). На думку авторів, базовими складниками комунікативної компетентності є:

– стратегічна компетентність – здатність визначати мету мовної комунікації, добирати найуспішніші способи впливу адресанта на адресата, встановлювати контакт і забезпечувати взаєморозуміння, визначати стиль спілкування й адаптувати його до мовленнєвої ситуації та умов комунікації;

– дискурсивна компетентність – наявність знань про різновиди дискурсу та текстових жанрів, а також володіння вміннями застосовувати їх у ході передачі інформації, зокрема у формі презентації, бесіди, створення текстів, дебатів;

– когнітивна компетентність – спроможність аналізувати інформацію, добирати

власні та розуміти аргументи співрозмовника, сприймати позицію співрозмовника, розв'язувати проблемні ситуації, чітко і обґрунтовано відповідати на запитання (там само).

У свою чергу М. Айзенбарт подає основний перелік найбільш досліджених компонентів комунікативної компетенції, зокрема: розуміння особливостей і проблем комунікантів; вдале застосування необхідних комунікативних технологій; здатність аналізувати жести, інтонації та міміку співрозмовника; володіння базовими навичками ораторського мистецтва та їх практичне використання; спроможність попереджати, запобігати та врегулювати конфлікти; багатий словниковий запас; здатність до емпатії; дотримання мовного етикету та етики спілкування; акторські здібності; навички активного вдумливого слухання; дотримання правил граматики та писемного мовлення й відповідність мовним стилям спілкування; розвинута усна форма мовлення та відповідне його емоційно-ситуативне забарвлення; вміння добирати аргументи та за допомогою них відстоювати власні погляди (Айзенбарт, 2017, с. 2).

Крім цього варто сфокусувати увагу на структуру комунікативної компетентності майбутнього фахівця з вищою освітою, яку запропонували Т. Шарова, С. Шаров, О. Бородихіна. Позиція авторів полягає в тому, що комунікативна компетентність має три аспекти: мовний, мовленнєвий та соціокультурний, що зумовлює виокремлення таких її складників комунікативної компетентності: орієнтованість особистості у різних ситуаціях спілкування, яка побудована на знаннях та власному досвіді індивідуума; здатність ефективно взаємодіяти з комунікантами завдяки взаєморозумінню у спілкуванні з урахуванням видозмін психічних станів співрозмовників, міжособистісних стосунків та умов соціального середовища; готовність та вміння встановлювати й підтримувати контакт із співрозмовниками; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, вміння та навички здійснювати конструктивне спілкування (Шарова, 2017).

На основі проведеного теоретичного аналізу наукових досліджень з проблеми сутності та змісту комунікативної компетентності майбутнього фахівця доходимо висновку, що вживані в науковому дискурсі терміни «комунікативна професійна компетентність», «професійно орієнтована комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність фахівця» мають різні смислові відтінки і не є тотожними. Так, комунікативна професійна компетентність насамперед передбачає ведення комунікації як

невід'ємного складника професійної діяльності загалом. Водночас професійно орієнтована комунікативна компетентність носить більш конкретний та прикладний характер, найчастіше використовується в освітньому контексті. Ця компетентність зорієнтована на формування комунікативних умінь та навичок безпосередньо у процесі навчання з урахуванням особливостей майбутньої професії, а також моделювання типових професійних ситуацій спілкування. А комунікативна компетентність фахівця становить собою узагальнене поняття, що виражається через сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної комунікації в професійному середовищі.

Розглянемо особливості формування комунікативної компетентності у майбутніх лікарів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням), з'ясуємо, у чому полягає специфіка змісту процесу вироблення цієї компетентності з урахуванням сучасних вимог професії, ринку праці та освітніх послуг.

Більшість дослідників, як зазначає В. Дроненко, розглядає комунікативну компетентність лікаря як таку, що ґрунтується на комунікативних знаннях, здібностях і уміннях, мотиваційно зумовленій соціально-професійній характеристиці, що дає змогу лікареві відповідально та самостійно реалізовувати ефективні комунікативні дії щодо конкретних ситуацій міжособистісної взаємодії (Дроненко, 2018, с. 44).

У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на позицію авторського колективу статті «Підготовка майбутніх лікарів з комунікацій: від зв'язного мовлення до управління та лідерства в галузі». На їхню думку, необхідно виокремити низку технічних компетентностей, якими обов'язково повинні оволодіти студенти закладів вищої медичної освіти. До цієї специфічної групи вони залучають: мовленнєву та термінологічну компетентності, комп'ютерну грамотність, розуміння концепції лідерства та основ менеджменту, інформаційно-аналітичну, презентаційну, культурну та комунікативну компетентності (Балашов та ін., 2022, с. 57). Під комунікативною компетентністю лікаря автори розуміють вміння будувати відносини, підтримувати відкрите обговорення професійних питань, здійснювати пошук інформації та ефективно її використовувати, сприймати та усвідомлювати позицію пацієнта, досягати згоди під час спілкування та підбивати підсумки. Учені також зазначають, що готовність майбутніх лікарів до професійної комунікації зможе підвищитись завдяки реалізації таких заходів: удосконалення робочих програм викладання мовних дисциплін; залучення в

освітній процес практик, які сприятимуть формуванню у студентів навичок міжособистісного спілкування та публічних виступів; переосмислення та вдосконалення курсів інформатики в медицині та статистики (ehealth); урахування в програмах клінічних дисциплін тематики ведення комунікації з профільними пацієнтами, їхніми родичами (вибір стилю спілкування, вербальних та невербальних засобів комунікацій, можливих ризиків у процесі спілкування); проведення подальшого удосконалення комунікативних вмінь і навичок майбутніх лікарів в інтернаті, лікарській резидентурі та в межах безперервного професійного розвитку лікарів (там само, с. 60).

К. Орду на основі здійсненого теоретичного аналізу наукових досліджень пропонує до структури комунікативної компетентності майбутнього лікаря зараховувати компоненти: когнітивний, поведінковий, ціннісно-смысловий, емоційно-вольовий (Орду, 2019, с. 168). Когнітивний компонент передбачає засвоєння студентами знань про вербальні та невербальні засоби спілкування, а також особливості, функції, структуру професійного спілкування. Він складається з комплексу ключових комунікативних знань, умінь та навичок: оволодіння медичною термінологією; уміння на професійному рівні вести розмову; будувати висловлювання з використанням відповідних стилів та жанрів мовлення; уміння підтримувати бесіду, складати розповідь; прагнення до вдосконалення власного мовлення тощо. Поведінковий компонент спрямований на вироблення умінь втілювати комунікативні компетенції саме в умовах професійного і ділового спілкування, тобто вміння будувати бесіду з пацієнтом, його родичами та колегами; вміння долати психологічні бар'єри; прагнення розуміти індивідуально-психологічні особливості та потреби пацієнтів, уміння їх враховувати; вміння слухати, надавати поради пацієнту; вміння аналізувати результати своєї професійної діяльності. Сутність ціннісно-смыслового компонента полягає у готовності до практичної реалізації комунікативної компетентності в професійному спілкуванні. Емоційно-вольовий компонент зорієнтований на вплив майбутнього лікаря на співрозмовників, керування їхньою увагою; уміння розуміти внутрішній стан пацієнта; вміння проявляти співчуття пацієнтові щодо його захворювання (там само, с. 168–167).

З огляду на проведений теоретичний аналіз наукових джерел щодо сутності поняття комунікативної компетентності зробимо уточнення, яким має бути зміст комунікативної компетентності майбутнього лікаря. На нашу думку, воно становить собою

інтегровану професійну здатність особистості ефективно й результативно на різних рівнях здійснювати спілкування в медичній діяльності, що дає змогу забезпечити якісну взаємодію лікаря з пацієнтами, їхніми родичами, колегами та іншими фахівцями системи охорони здоров'я на засадах етичних норм, емпатії, толерантності, мовленнєвих умінь, культури спілкування та професійних знань.

Відповідно до зробленого нами трактування комунікативної компетентності майбутнього лікаря розглянемо визначені теми для засвоєння студентами за робочою навчальною програмою навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», найважливішими серед яких є «Лексичний аспект медичної професійної мови», «Термінологія у професійному спілкуванні», «Роль словників у підвищенні культури професійного спілкування», «Особливості українського мовного етикету та мовний етикет лікаря», «Ділові папери як засіб професійної комунікації». У ході вивчення тем з цієї навчальної дисципліни з метою формування комунікативної компетентності майбутнім лікарям варто пропонувати різноманітні практичні завдання, використовуючи інтерактивну, проектну, цифрову технології навчання або окремі інноваційні методи та прийоми підготовки в освітньому процесі. Так, наприклад, опрацьовуючи тему «Лексичний аспект медичної професійної мови», здобувачам освіти можна запропонувати виконати практичне завдання, об'єднавшись у пари.

1. Доберіть синоніми до поданих слів:

Фаховий – ..., пахвовий – ..., тривалий – ..., плоский – ..., лихоманка – ..., летальний – ..., доброякісний – ..., різкий – ..., інфламация – ..., едема – ...

2. Розмежуйте значення паронімів:

Адресант – адресат, апендикс – апендицит, хворовитий – хворобливий, дистильційний – дистильований, кіста – кістка, пітний – потовий, почуття – відчуття, стрес – струс, лікарський – лікарняний, болісний – болючий, шкірний – шкіряний, лікувати – лічити, кров'янити – кров'яніти, симптом – синдром, гіпертонія – гіпотонія.

3. Доберіть до поданих слів антоніми та складіть з ними словосполучення:

Захворіти на грип – ..., лікуватись в стаціонарі – ..., підвищений артеріальний тиск – ..., симптоматичний перебіг хвороби – ..., госпіталізація пацієнта – ..., хронічний біль – ...

На практичному занятті, присвяченому розгляду теми «Термінологія у професійному спілкуванні», студентам викладач дає завдання за лексичним змістом визначити назву медичного терміна. Виконання такого

завдання носитиме ціннісний характер, якщо студентів об'єднати у дві творчі групи, які самостійно формулюють трактування відомих їм термінів з клінічних дисциплін і пропонують команді-суперниці сказати його назву, так вони чергуються між собою. Наприклад: 1) патологічний стан, що характеризується підвищенням температури тіла вище фізіологічної норми у відповідь на інфекційний або запальний процес (лихоманка); 2) надмірне скупчення рідини в міжклітинному просторі тканин або в порожнинах організму, що супроводжується їх збільшенням у об'ємі (набряк); 3) комплекс захисних реакцій організму у відповідь на ушкодження тканин, що проявляється почервонінням, болем, припухлістю та порушенням функції (запалення).

У ході вивчення теми «Роль словників у підвищенні культури професійного спілкування» доцільно викладачеві організувати індивідуальну роботу студентів зі словниками, як наприклад, знайдіть у «Словнику паронімів української мови» пароніми, які безпосередньо стосуються професійної медичної термінології.

Для майбутніх лікарів постає важливим завданням набути стійких навичок ведення медичної документації, зокрема документів, які повинен заповнити лікар під час прийому пацієнтів. Серед них обов'язковими є такі: медична карта амбулаторного хворого (містить відомості про анамнез, скарги, результати огляду, попередній та клінічний діагнози, призначення, рекомендації); історія хвороби стаціонарного пацієнта (заповнюється у разі здійснення госпіталізації хворого, зараховує відомості про повний клінічний опис його стану, хід та результати лікування); письмова згода пацієнта на медичне втручання (документ у якому фіксується ознайомлення пацієнта з процедурами діагностичного та лікувального характеру і його згоду на їх проведення); листок лікарських призначень (зазначається інформація про медикаментозне та немедикаментозне лікування, дієту, режим, фізіотерапевтичні процедури); направлення на лабораторні й інструментальні дослідження (заповнюються для проведення аналізів, рентгенографії, УЗД, КТ, МРТ тощо); електронний медичний запис (eHealth) (передбачає внесення відомостей про прийом пацієнта, діагноз, лікарські призначення, електронні рецепти в інформаційну систему охорони здоров'я); медичний висновок чи довідка (за необхідності) (видається для освітніх закладів, спортивних секцій, місця роботи, тощо); електронний листок непрацездатності (оформлюється у випадку тимчасової втрати працездатності пацієнта). Зазначений вище

перелік обов'язкових документів свідчить про те, що лікар має справу з великим обсягом офіційно-ділових паперів, кожен з яких має свою специфіку в доборі медичних термінів, граматичному оформленні, правильній побудові структури самого документа. Виробленню таких важливих умінь і навичок у майбутнього лікаря сприяє саме навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

На практичному занятті, присвяченому темі «Ділові папери як засіб професійної комунікації», викладач серед активних методів навчання може використати ділову гру «Первинний прийом пацієнта у лікаря», що може проводитись у парах або у творчих групах. Для проведення гри студентам пропонуються формули мовленнєвого етикету, студентам необхідно серед них вибрати лише ті, які, як правило, використовуються в офіційно-діловому спілкуванні та пояснити, чому інші не відповідають цьому стилю:

Будьте ласкаві, перепрошую, зачекайте, добридень, слухай, гарного дня, скажіть швиденько, ходіть здорові, чи правильно я зрозумів(ла), просимо з'явитися на повторний огляд, спробуй зробити так, коротше кажучи, здоров, вибач, я запізнився, бажаю Вам швидкого одужання, слухай.

Ця усна гра є попередньою, виступає імітацією можливого візиту хворого до лікаря, а на завершення проводиться подібна гра на аудиторію, до якої залучаються троє студентів, які будуть виконувати роль лікаря, медичної сестри і пацієнта. Студент, призначений на роль хворого, отримує від викладача картку із ключовими словами, які будуть свідчити про характер захворювання. Студент, виконуючи роль лікаря, у ході гри ставить уточнюючі запитання, щоб правильно схарактеризувати стан пацієнта і визначити форму захворювання. Медична сестра повинна уважно слухати лікаря та коректно заповнити завчасно підготовлені бланки медичної карти амбулаторного хворого та направлення на обстеження. Студентка, яка виконує роль медсестри в першому документі фіксує:

– паспортні дані пацієнта: ПІБ, вік, стать, адреса, дата звернення;

– скарги: біль у горлі, утруднене носове дихання, нежить, підвищення температури тіла, загальна слабкість;

– анамнез захворювання: вважає себе хворим(ою) протягом 4-х днів, захворювання розпочалося після переохолодження, самолікування – промивання носа, полоскання горла, прийом жарознижувальних засобів. Ефект короточасний;

– об'єктивний стан: загальний стан середньої тяжкості. Температура тіла – 37,8 С.

Слизова оболонка глотки набрякла, гіперемованна, набрякла, мигдалики збільшені без нальоту, носові ходи звужені, спостерігаються слизові виділення;

– попередній діагноз: гостре запалення верхніх дихальних шляхів – гострий фарингіт.

Другим документом, що заповнюється, є направлення на обстеження: загальний аналіз крові; загальний аналіз сечі; мазок із зіву.

У ході гри студенти, які є спостерігачами ділової гри, фіксують правильність мовлення лікаря з пацієнтом та медичною сестрою, а також аналізують коректність заповнення документів медичною сестрою, які відображаються на екрані інтерактивної дошки.

Виконання таких завдань на практичному занятті дає змогу студентам повторити медичну термінологію, використати її у зв'язному мовленні, будувати цілісні висловлювання державною мовою, удосконалювати навички, пов'язані з високим рівнем культури спілкування, крім цього здійснювати грамотний запис в офіційних медичних документах.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на практичних заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) відбувається постійний розвиток комунікативних умінь та навичок у майбутніх лікарів, безпосередньо пов'язаних з їхньою професійною діяльністю в закладах охорони здоров'я. Подальшого дослідження потребують питання формування у майбутніх лікарів умінь підготовки і проведення публічного виступу.

Список бібліографічних посилань

- Айзенбарт, 2017 – Айзенбарт, М. М. (2017). Сутність поняття «Соціально-комунікативна компетенція» в сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*, 4.3(44.3): 1–4.
- Ашиток, 2017 – Ашиток, Н. (2017). Формування комунікативної компетентності соціальних працівників у процесі професійної соціалізації. *Молодь і ринок*, 3: 6–10.
- Балашов та ін., 2022 – Балашов, К. В., Шевченко, А. Г., Захарова, Н. М., Туляниці, С. М., Пасенко, М. С., Цехмістер, Я. В., Слабкий, Г. О., Гульчій, О. П. (2022). Підготовка майбутніх лікарів з комунікацій: від зв'язного мовлення до управління та лідерства в галузі. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*, 1(91): 55–63.
- Дроненко, 2018 – Дроненко, В. Г. (2018). Дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Медична освіта*, 4: 41–47.
- Коваленко та ін., 2020 – Коваленко, В. В., Марценюк, Д. В. (2020). Комунікативна компетентність як складова професійної компетентності соціального працівника. *Молодий вчений*, 4(80): 75–77.
- Лещенко, 2018 – Лещенко, К. А. (2018). Комунікативна компетентність в контексті рефлексивності у студентів журналістського факультету. *Актуальні напрями практичної психології і психотерапії: матеріали VII Харківської наук.-практ. конф.* (м. Харків, 2 берез. 2018 р.). Харків. 55–59.
- Максимова, 2016 – Максимова, О. О. (2016). Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*, 5(136): 59–63.

- Мамчур, 2025 – Мамчур, Л. (2025). Комунікативні за-
сади професійного розвитку педагога. *Академічна
культура дослідника в освітньому просторі: євро-
пейський та національний досвід: матеріали VIII
Міжнародної науково-практичної конференції (м.
Суми, 15-16 травня 2025 р.)*. Суми: Видавництво
СумДПУ імені А. С. Макаренка. С. 100–103.
- Мельник, 2023 – Мельник, А. І. (2023). Професійно орі-
єнтована комунікативна компетентність майбутніх
викладачів іноземних мов як сучасна тенденція ви-
щої освіти. *Іноземні мови*, 4: 10–20.
- Мороз, 2020 – Мороз, О. (2020). Роль і місце профе-
сійно-орієнтованої комунікативної компетенції в
системі професійної підготовки майбутніх фахівців
морської галузі. *Актуальні питання гуманітарних
наук*, 31: 39–44.
- Муқан та ін., 2023 – Муқан, Н., Горохівська, Т., Ієв-
лев, О., Чубінська, Н., Кобрин, В. (2023). Іншомо-
вна комунікативна компетентність: поняттєвого-
категорійний дискурс. *Академічні візії*, 15. URL:
[https://academy-
vision.org/index.php/av/article/view/738/672](https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/738/672)
- Орду, 2019 – Орду, К. (2019). Структура комунікатив-
ної компетентності майбутніх сімейних лікарів. *Ак-
туальні питання гуманітарних наук*, 24: 165–170.
- Освітня програма, 2025 – Освітня програма «Лікар
другого (магістерського) рівня вищої освіти за спе-
ціальністю 15 Медицина галузі знань І Охорона здо-
ров'я та соціальне забезпечення». URL:
<https://lnk.ua/wVlj8p84P>.
- Сайт Верховної Ради, 2026 – *Сайт Верховної Ради Ук-
раїни*. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/12994>.
- Скрипник, 2022 – Скрипник, Н. І. (2022). Особливості
формування професійно орієнтованої компетент-
ності у закладі вищої освіти. *Молодий вчений*,
4.1(104.1): 56–59.
- Умяров та ін., 2022 – Умяров, К. Т., Конькова, Т. М.
(2022). Формування процесу професійно-комуніка-
тивної компетентності в майбутніх інженерів із ви-
користання інформаційних технологій в іншомов-
ній підготовці студентів у закладах вищої освіти.
*Педагогіка формування творчої особистості у ви-
щій і загальноосвітній школах*, 80: 29–34.
- Хамська та ін., 2021 – Хамська, Н., Полянська, К., Ума-
нська, Ю. (2021). Формування комунікативної ко-
мпетентності особистості засобами мови. *Проблеми
інноваційно-інвестиційного розвитку*, 27: 96–103.
- Шарова та ін., 2017 – Шарова, Т. М., Шаров, С. В., Бо-
родихіна, О. В. (2017). Формування комунікативно-
діалогічної компетентності студентів-філологів. *На-
уковий вісник Міжнародного гуманітарного універ-
ситету*, 29: 74–76.
- Turko та ін., 2021 – Turko, O., Kravchuk, T.,
Kashuba, O., Navolska, H., Kutsyi, I. (2021). The lat-
est tools for the formation of foreign language commu-
nicative competence of students of non-language spe-
cialties. *Arabworld English journal (AWEJ)*, 12(1): 443–
457. URL:
[https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297451](https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297451.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- References**
- Aizenbart, M. M. (2017). The essence of the concept of «so-
cial and communicative competence» in the modern
scientific paradigm. *Young Scientist*, 4.3(44.3): 1–4
[in Ukr.].
- Ashytok, N. (2017). Formation of communicative
competence of social workers in the process of
professional socialization. *Youth and the Market*, 3: 6–
10 [in Ukr.].
- Balashov, K. V., Shevchenko, L. H., Zakharova, N. M.,
Turianytsia, S. M., Pasenko, M. S., Tsekhmister, Ya. V.,
Slabkyi, H. O., Hulchii, O. P. (2022). Training future
doctors in communication: from coherent speech to
management and leadership in the field. *Bulletin of
Social Hygiene and Health Care Organization of
Ukraine*, 1(91): 55–63 [in Ukr.].
- Dronenko, V. H. (2018). Research on communicative
competence of future doctors. *Medical Education*, 4:
41–47 [in Ukr.].
- Kovalenko, V. V., Martseniuk, D. V. (2020). Communicative
competence as a component of professional competence of
a social worker. *Young Scientist*, 4(80): 75–77 [in Ukr.].
- Leshchenko, K. A. (2018). Communicative competence in
the context of reflexivity among journalism students.
In *Current Directions of Practical Psychology and
Psychotherapy: Proceedings of the VII Kharkiv
Scientific and Practical Conference* (Kharkiv, March 2,
2018) (pp. 55–59). Kharkiv [in Ukr.].
- Maksymova, O. O. (2016). Communicative competence of
a primary school teacher. *Youth and the Market*,
5(136): 59–63 [in Ukr.].
- Mamchur, L. (2025). Communicative foundations of
professional development of a teacher. In *Academic
Culture of the Researcher in the Educational Space:
European and National Experience: Proceedings of the
VIII International Scientific and Practical Conference*
(Sumy, May 15–16, 2025) (pp. 100–103). Sumy: Sumy
State Pedagogical University named after A. S.
Makarenko [in Ukr.].
- Melnyk, A. I. (2023). Professionally oriented
communicative competence of future foreign language
teachers as a modern trend in higher education.
Foreign Languages, 4, 10–20 [in Ukr.].
- Moroz, O. (2020). The role and place of professionally
oriented communicative competence in the system of
professional training of future specialists in the
maritime industry. *Current Issues of Humanities*, 31:
39–44 [in Ukr.].
- Mukan, N., Horokhivska, T., Ievliev, O., Chubinska, N.,
Kobryn, V. (2023). Foreign language communicative
competence: conceptual and categorical discourse.
Academic Visions, 15. URL: [https://academy-
vision.org/index.php/av/article/view/738/672](https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/738/672) [in
Ukr.].
- Ordu, K. (2019). Structure of communicative competence
of future family doctors. *Current Issues of Humanities*,
24, 165–170 [in Ukr.].
- Educational Program (2025). Educational program «Phy-
sician» of the second (master's) level of higher
education in the specialty 15 Medicine, field of
knowledge I Health Care and Social Welfare. URL:
<https://lnk.ua/wVlj8p84P> [in Ukr.].
- Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/12994> [in
Ukr.].
- Skrypnyk, N. I. (2022). Peculiarities of forming professionally
oriented competence in a higher education institution.
Young Scientist, 4.1(104.1): 56–59 [in Ukr.].
- Umiarov, K. T., Konkova, T. M. (2022). Formation of
professional communicative competence of future
engineers using information technologies in foreign
language training of students in higher education
institutions. *Pedagogy of Creative Personality
Formation in Higher and General Education Schools*,
80: 29–34 [in Ukr.].
- Khamska, N., Polianska, K., Umanska, Yu. (2021).
Formation of communicative competence of
personality by means of language. *Problems of
Innovation and Investment Development*, 27: 96–103
[in Ukr.].
- Sharova, T. M., Sharov, S. V., Borodykhina, O. V. (2017).
Formation of communicative-dialogical competence of
philology students. *Scientific Bulletin of the
International Humanitarian University*, 29: 74–76 [in Ukr.].
- Turko, O., Kravchuk, ., Kashuba, O., Navolska, H.,
Kutsyi, I. (2021). The latest tools for the formation of
foreign language communicative competence of
students of non-language specialties. *Arab World
English Journal (AWEJ)*, 12(1): 443–457. URL:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297451.pdf> [in
Ukr.].

SYTNIK Tetiana

Doctor of Science of Pedagogy, Professor, Head at the Department of Humanities,
Cherkasy Medical Academy

CHEREPANOVA Maryna

Head at the Cycle Commission for Philological and Historical Sciences,
Cherkasy Medical Academy

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS WHILE STUDYING UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL PURPOSES)

Summary. Introduction. In the current conditions of socio-economic and cultural development, while the Ukrainian language as the state language is gaining particular importance in establishing national identity, reviving the customs and traditions of the Ukrainian people, and professional self-realization, the problem of forming and developing the communicative competence of future specialists is a key task of modern higher education.

Purpose. Clarification of the essence of concepts and definition of tasks of the academic discipline "Ukrainian Language (for Professional Purposes)", focused on the formation and development of communicative competence in future doctors through in-depth mastery of medical terminology, development of practical skills in maintaining official medical documentation, and professional communication in the state language.

Methods. Theoretical analysis of scientific sources, generalization, and systematization of collected material, comparison, modeling, and construction of practical tasks.

Results. The article defines the place and role of communicative competence in the professional training of future doctors. The use of the terms "communicative professional competence," "professionally oriented communicative competence," and "communicative competence of a specialist" in scientific discourse is analyzed in detail. It has been established that these concepts have different shades of meaning and are not identical in meaning. Thus, communicative professional competence primarily involves communication as an integral part of professional activity in general. At the same time, professionally oriented communicative competence is more specific and applied in nature, focusing on developing communicative skills and abilities directly within the learning process, considering the specifics of the future profession, as well as modeling typical professional communication situations. The communicative competence of a specialist is a general concept that's expressed through a mix of knowledge, abilities, and skills

needed for effective communication in a professional setting. The article offers the author's interpretation of the concept of "communicative competence of a physician" as an integrated professional ability of an individual to communicate effectively and efficiently at various levels in medical practice, which ensures high-quality interaction between physicians and patients, their relatives, colleagues, and other healthcare professionals based on ethical standards, empathy, tolerance, language skills, communication culture, and professional knowledge. The example of practical classes in the discipline "Ukrainian Language (for Professional Purposes)" demonstrates how future doctors develop communication skills and abilities through innovative teaching methods and techniques, particularly when studying topics related to lexicology, medical terminology, and official business documents.

Originality. The essence of similar but not identical concepts such as "communicative professional competence," "professionally oriented communicative competence," and "communicative competence of a specialist" have been differentiated, the author's definition of the term "communicative competence of a doctor" has been proposed, and examples of practical tasks for developing communicative competence in future doctors have been provided.

Conclusion. Therefore, during practical Ukrainian language classes (with a professional focus), future doctors continuously develop communication skills and abilities directly related to their professional activities in healthcare institutions.

Keywords: communicative competence; future doctors; higher medical education institutions; Ukrainian language (for professional purposes); methods and techniques for developing communicative competence.

Одержано редакцією 01.02.2026
Прийнято до публікації 16.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-156-162>

 <https://orcid.org/0009-0007-6580-6813>

ПАРФЕНЮК Марія

викладачка кафедри клінічного медсестринства і невідкладних станів,

Львівська медична академія імені Андрея Крупинського;

аспірантка факультету педагогічної освіти,

Львівський національний університет імені Івана Франка

 parfenyk.maria@gmail.com

УДК [37.016:81'373.6'373.46:61](091)(045)

МЕДИЧНА СИМУЛЯЦІЯ ЯК ОБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті проведено теоретичний аналіз медичної симуляції як важливого об'єкту науково-педагогічного дослідження через призму необхідності використання його результатів для підвищення ефективності викладання симуляційного навчання у сфері медичної освіти.

Розглянуто етимологічні аспекти термінів «симуляція», «медична симуляція», які є основою для трактування понятійно-категоріального апарату цього дослідження, а також вивчення еволюції розвитку, періодизації основних етапів симуляційного навчання в медичній освіті.

Запропоновано авторське трактування теоретичного змісту поняття «медична симуляція» та визначення його місця у системі категорій медичної педагогіки.

Проаналізовано літературні джерела вітчизняних, зарубіжних науковців і теоретично обґрунтовано історичні закономірності формування та розвитку симуляційного навчання у медичній освіті, що безпосередньо сприяє підвищенню рівня теоретичного пізнання складної природи цього педагогічного феномену.

Підсумовано значення такого аналізу для розроблення і впровадження у закладах вищої освіти більш ефективних прикладних методик підготовки висококваліфікованих фахівців для медичної галузі.

Ключові слова: педагогіка; історико-теоретичний аналіз; історія медицини; медична педагогіка; медична симуляція; симуляційне навчання; підготовка медичних сестер.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку інноваційних технологій створюються реальні передумови для пошуку організаційно-педагогічних інструментів для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, конкурентоспроможних на ринку праці.

Одним із важливих дієвих методів підготовки фахівців у різних галузях професійної діяльності є впровадження у педагогічну практику симуляційного навчання. Таке навчання набуло особливого поширення у закладах вищої освіти які здійснюють підготовку фахівців для авіаційної і космічної галузей, військового напрямку, інформаційно-цифрових технологій, медицини та ін.

Проте слід зауважити, що симуляційне навчання у підготовці медичних працівників, зокрема осучаснення практичної діяльності медичних сестер, ще не отримало належного впровадження в систему їх фахової підготовки. Тому для медичної освіти актуальними є дослідження, спрямовані на більш глибоке пізнання її основ, опанування змісту майбутньої фахової діяльності з урахуванням особливостей застосування набутих знань, а також розуміння переваг використання методів симуляційного навчання та урахування різноманіття діяльнісних підходів, притаманних медичній педагогіці.

Слід зазначити, що сучасна практика підготовки медичних працівників, постійно потребує розробки і використання сучасних інноваційних освітніх технологій і методів. Розвиток медсестринства та підготовка медичних фахівців є одним із основних напрямів державної політики у галузі охорони здоров'я, що зумовлює перегляд стандартів професійної підготовки, а також впровадження сучасних інноваційних технологій.

Симуляційне навчання як такий своєрідний педагогічний інструментарій досить активно і органічно імплементується у медичний педагогічний освітній простір, що значно сприяє підвищенню рівня як теоретичних знань, так і поліпшенню практичної підготовки майбутніх фахівців-медиків, зокрема медсестринського персоналу за рахунок отримання більш ефективних і так

необхідних для них практичних вмінь, навичок, компетенцій.

Вважаємо, що сучасна медична освіта потребує актуалізації проблематики трактування медичної симуляції як важливого предмету наукового дослідження і педагогічної практики насамперед за рахунок більш глибокого теоретичного обґрунтування її суті та еволюції розвитку. Оскільки у сучасній медичній педагогіці практично відсутні системні дослідження історико-педагогічної природи медичної симуляції, виникає об'єктивна необхідність у проведенні саме такого історико-теоретичного аналізу. Тому отримання і використання результатів такого аналізу зможе істотно вплинути на підвищення рівня як теоретичної, так і практичної підготовки майбутніх фахівців у медичній сфері, за рахунок вивчення досвіду історичного розвитку медичної симуляції та його прикладного застосування у сучасній системі охорони здоров'я.

Аналіз попередніх досліджень. Додільно зауважити, що спеціальні теоретичні нароби у цьому контексті практично відсутні у науково-медичних публікаціях як зарубіжних, так і у вітчизняних авторів. Хоча заради об'єктивності визнаємо, що окремі проблеми дослідження змісту медичної симуляції як категорії, у певній мірі, провели такі окремі науковці як Сергій Бичков, Олексій Цівенко, Наталія Черкова, Людмила Душик (Бичков та ін., 2022), Михайло Корда, Аркадій Шульгай, Степан Запорожан, Мирослав Крицак (Корда та ін., 2017), Алла Лазько (Лазько, 2023), а також дослідженнями, що ґрунтуються на історико-теоретичному аналізі медичної симуляції займалися такі зарубіжні вчені, як Кетлін Розен (Rosen, 2008), Хабіб Бен Ахмед, Чадлі Дзірі (Ahmed, Dziri, 2021), Джаред Бінсток та Альберт Хойер (Bienstock, Heuer, 2022), Кемерон Сміт та Йон Пенг (Smith, Peng, 2021), Сьюзен Леджер з Майлізар Майлізар, Сью Грегори, Міріам Танті, Девідом Гібсоном та Стейсі Круз (Ledger et al., 2024) та ін. Зокрема, Бен Ахмед з Чадлі Дзірі (Ahmed, Dziri, 2021) вважають, що медична симуляція пережила значний бум і вже кілька років стала важливим педагогічним методом.

На думку Кемерон Сміт та Йона Пенга (Smith, Peng, 2021) охорона здоров'я стає більш складною, а клінічна практика стає більш спеціалізованою, симуляція, ймовірно, продовжить розвиватися для задоволення освітніх потреб.

Науковця Алла Лазько вважає, що науково-теоретичному дискурсу феномен симуляційного навчання має свою історію, а інтеграція симуляційних технологій в освітній процес дає змогу розвивати в майбутніх фахівців медичної галузі професійні

компетентності та підвищувати рівень підготовки здобувачів освіти [Лазько, 2023, с. 169, 175].

Метою статті є провести історико-теоретичний аналіз медичної симуляції як важливого об'єкту науково-педагогічного дослідження через призму необхідності використання його результатів для підвищення ефективності викладання симуляційного навчання у сфері медичної освіти, що безпосередньо сприятиме поліпшенню рівня і якості підготовки висококваліфікованих медичних працівників, зокрема для підготовки медсестер. Відповідно до цієї мети визначено такі завдання:

1) першочергово розкрити авторське трактування теоретичного змісту поняття «медична симуляція» та визначення його місця у системі категорій медичної педагогіки;

2) розглянути еволюцію розвитку і застосування медичної симуляції як у самій медичній практиці, так і зокрема, в медичній освіті;

3) виявити певні тенденції та особливості історичного розвитку симуляційного навчання, врахування яких дозволяє розробити більш ефективні методики і рекомендації щодо вдосконалення педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців-медиків за рахунок набуття кращих знань, вмінь, навичок, компетенцій і їх подальшого практичного використання у сфері охорони здоров'я

Методи дослідження. Для досягнення даної мети використано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, що дало змогу провести історико-теоретичне осмислення сутності медичної симуляції у системі категорій медичної педагогіки, простежити основні етапи розвитку симуляційного навчання, виокремити його провідні тенденції та узагальнити наукові підходи до практичного впровадження в освітній процес закладів медсестринства.

Результати дослідження. Проведення історико-теоретичного дослідження суті та особливостей симуляційного навчання передбачає необхідність визначення його теоретичного змісту, та його значення у системі категорій такої науки як медична педагогіка. Такий підхід дозволяє конкретніше з'ясувати історичну природу, еволюцію розвитку, розкрити суттєві характеристики медичної симуляції, наукове пізнання якої прямо і безпосередньо сприятиме підвищенню рівня отриманих теоретичних знань, і заодно, кращого набуття практичних вмінь, навиків, професійних компетенцій у процесі підготовки майбутніх фахівців медсестринства у закладах медичної освіти.

Очевидно, що логіка такого підходу спочатку потребує розглянути етимологічні аспекти таких термінів як «симуляція» і «медична симуляція», що у подальших аналізах стане теоретичною основою розкриття їх категоріальних характеристик. Зокрема, зразу необхідно зазначити про те, що у літературі термін симуляція лексично співзвучний зі середньо англійським *simulatia*, давньофранцузьким *simulation* / *simulacion*, латинським *simulo* («імітувати») (Harper, 2025), а подібний термін «симулякр» словесно відображає у реальності певну подобу чи копію (Cambridge University Press, 2025). Звідси, таке етимологічне трактування симуляції як певного явища зводиться до визначення її характерних ознак такими образними замінниками як удавання, підробка, прикидання, фальшивка, аналогія, модель. Окрім ще вже вищезазначених – це ще і імітація, подоба, копія.

Беручи до уваги зазначене, можна стверджувати про те, що симуляцію слід розглядати як багатогранне, різнопланове і складне за реальним сприйняттям явищем чи процесом. Прикладне розуміння симуляції на предмет її використання у практичній людській діяльності ґрунтується на врахуванні того, що реальні можливості людини є обмеженими, і що саме симуляція спроможна «штучно» їх розширити, зробити більш доступними, менш вразливими, простіше реалізованими та кращим рівнем забезпечення захисту її життєдіяльності. Саме тому наукове пізнання суті і закономірностей розвитку симуляції безпосередньо дозволяє не тільки практично використати вищезазначені автором характерні властивості у різних сферах людської діяльності, але і віднаходити, створювати та застосовувати, враховуючи при цьому сучасні досягнення науково-технічного процесу, більш ефективні і прогресивні симулятори та симуляційні технології. Адже важко уявити собі те, щоби на даному етапі суспільного розвитку такі галузі людської діяльності як авіація, військова справа, інженерія, архітектура, цивільно-промислове будівництво, інформаційно-комп'ютерні технології, мистецько-розважальна сфера, медицина, науково-освітня діяльність, змогли би прогресувати без створення і використання таких симуляторів і симуляційних технологій як різного роду імітатори, модулятори, манекени, фантоми, тренажери, ігрово-рольові моделі, різноманітні макети, проектори і т. п.

Оскільки у даному дослідженні тематично предметом є медична симуляція, вважаємо за доцільним у загальному розкритті категоріальну характеристику змісту

поняття «медична симуляція». На наш погляд, вищезазначені характерні риси і властивості симуляції як явища чи процесу набувають їх імплементації до такої сфери безпеки людської життєдіяльності як охорона здоров'я, як медицина. Тому, враховуючи автором характерні ознаки симуляції дозволяють нам трактувати зміст поняття «медична симуляція» як теоретичне вираження суті таких явищ і процесів, які характеризуються їх імітацією чи моделюванням (заміною реальних речей на їх уявні безпечніші і спрощені подоби, копії) та спрямовані на убезпечення безпеки людської життєдіяльності шляхом забезпечення здоров'я людей у медичній сфері.

Враховуючи той незаперечний факт, що рівень, якість і аргументованість результатів проведення наукових пошуків у суспільно-гуманітарних науках у значній мірі залежить від того, настільки їх автори спроможні глибоко проаналізувати історію, еволюцію розвитку обраного для свого дослідження об'єкту. Такий ретроспективний підхід спроможний чіткіше прослідкувати хронологічні етапи виникнення, становлення та розвиток цього об'єкту, дасть можливість конкретніше зрозуміти його суть і при цьому визначити його основні поняттєво-категоріальні характеристики. Проведення такого дослідження, як у нашому випадку, своїм методологічним підґрунтям повинно опиратись на уже отримані достовірно науково обґрунтовані положення таких наук як історія медицини та історія медичної педагогіки. Тому, поняття «медична симуляція» є предметом для наукової розробки як медичної науки, так і медичної педагогіки. Тоді її об'єктом є медична галузь, система охорони здоров'я, а у якості предмету дослідженням є медична симуляція.

Так, цілком можна погодитись із трактуванням періодизації історичних етапів розвитку медицини, які вказані у підручнику Федора Ступака «Історія медицини» (Ступак, 2015), де визначаються такі етапи як медицина первісного ладу, медицина Стародавнього світу, Середніх віків, медицина античності, медицина Середньовіччя та Відродження, медицина Нового і Новітнього часу. Про те, враховуючи специфіку предмету даного дослідження, вважаємо за доцільним вищезазначені періоди об'єднати у більш стислі такі етапи: стародавня епоха, Середньовіччя, Нова і Новітня епоха, і сучасний період.

Тоді змістовно-описову характеристику медичної симуляції як своєрідного людського феномену у загальному плані можна розкривати наступним викладом вже перевічених історичних фактів та прикладів її

практичного втілення на різних етапах розвитку симуляційної медицини, що стане у подальшому нашому аналізі методологічною основою як історичної хронологізації, так і виявлення певних тенденцій та закономірностей у процесі її зародження, становлення і подальшого розвитку у різних історичних епохах.

Отже, первісні елементи зародження симуляційної медицини засвідчують праобразу глиняної моделі печінки, що є цікавим зразком заміни реального людського органу на уявний анатомічний симулятор цього часу. Медична практика месопотамців істотно вплинула на цивілізаційний розвиток древніх греків, які у своєму цивілізаційному розвитку зуміли отримати набуті попередніми поколіннями знання і досвід, що стали основою отримання нових знань з хімії, фізики, астрономії, медицини необхідні для лікування хворіб рецепти, які передбачали не тільки містичні увірування та поклоніння богам, але і врахували вже попередній досвід вивчення їх анатомічно-фізіологічної побудови і функціонування у якості вихідної моделі для отримання лікарських рекомендацій щодо проведення таких медичних операцій як огляд, пальпація, аскультація, бальзамування та інших дій щодо їх використання у таких галузях медицини як терапія, хірургія, фармація і т.п.

Підсумовуючи зміст вищенаведеного викладу можна стверджувати про те, що рівень тодішніх знань про анатомію, фізіологію людини, їх фізичні та хімічні атрибути нормального функціонування та кризові відхилення ґрунтувалися з'ясуванні причин і наслідків такого стану, на попередніх дослідженнях безпечних тілесних людських аналогів.

В епоху же Середньовіччя, в якому історики виділяють ранній (V-XI ст.), класичний та пізній (доба Відродження) періоди, практична лікувальна справа почала ґрунтуватись не тільки на людському життєвому досвіді, але і на враховуванні досягнень тодішньої медичної науки, яка вже тоді враховувала теоретичні постулати таких наук як біологія, хімія, анатомія, фізіологія та інших, які так чи інакше мали стосунок із вивченням побудови і функціонування людського організму. Тоді прообразами для використання елементів медичної симуляції у лікарській практиці були різноманітні дерев'яні чи зроблені зі слонової кістки фігурки, що дозволяли пацієнту показувати області болю чи симптоми хвороби.

У IX-XIII столітті в Європі відкриваються медичні школи в Салерно і Падуї, в подальшому університети (Болонья 1088), Оксфорд (1096), Краків (1364) та в інших країнах, відповідно розпочинається новий

етап в медичній освіті, що відкриває можливість для навчання та розвитку науки. Створення анатомічних (амфітеатрів) театрів при університетах, дало можливість безпосередньо наблизитись студентам до вивчення анатомії. Такі освітні простори виступили прототипом сучасних форм навчання, заклавши підґрунтя для подальшого розвитку клінічної підготовки та симуляційних технологій у медицині.

Перший «сучасний» тренажер, був розроблений близько 1700 року Грегуаром і Грегуаром, командою батька і сина в Парижі, Франція, на основі людського тазу та мертвої дитини для навчання ведення пологів (Smith, Peng, 2021). Більш досконалими медичними симуляторами (вже у період доби Відродження) були такі як модель людського скелету, яку створив у 1763 році Джузеппі Салернова (Bienstock, Heuer, 2022), що слугувала вивченню системи кровообігу, появились воскові статуї, своєрідні манекени у натуральну величину, які сприяли вивченню анатомії побудови людського тіла. Тобто, обґрунтовано можна стверджувати про те, що в епоху Середньовіччя використання медичних симуляторів передбачало як застосування певних наукових знань і досягнень у пізнанні функціонування людського організму, так і врахування тодішніх наявних техніко-технологічних засобів і можливостей.

Значний прорив у розробці та використанні медичних симуляторів мав місце в епоху, яку визначає історична наука Нового і Новітнього часу. Враховуючи необхідність у більш стислому викладенні цього матеріалу, доцільно лиш зазначити, що у цю епоху під впливом здійснених промислово-технічної і науково-технічної революції, у системі охорони здоров'я появились принципово нові, прогресивніші медичні симулятори, виробництво і функціонування яких ґрунтувалось на використанні новітніх технологій і передових досягнень медичної науки. У цю історичну епоху у якості медичних симуляторів були і стали більш різноманітні муляжі, фантоми, манекени, штучні імітатори, які створені на основі застосування прогресивніших матеріалів і медичного технічного обладнання, що дозволяло тодішнім значно покращити якість самого процесу лікування людини.

На сучасному етапі суспільного розвитку, в епоху інформаційно-комп'ютерних технологій медична симуляція стала невід'ємною і незамінною у системі охорони здоров'я. Враховуючи її сучасну багатогранність, доречно вказати тут лише на такі медико-симулятивні елементи, методи, технології як розроблення моделей серцево-судинної і дихальних систем, різноманітних лікува-

льних та навчальних симуляційних програм, на стрімкий розвиток робототехніки, імерсійних технологій, на створення спеціальних медичних симуляційних центрів, а також використання такого сучасного технологічного засобу як штучний інтелект і т. п. Саме необхідність у пізнанні сучасних інноваційних медичних симуляційних технологій створює потребу у вдосконаленні системи симуляційного навчання у сучасній медичній освіті.

Доцільно зазначити, що вагомий внесок в розвиток симуляційного навчання новітнього часу належить Пітеру Сафару, який разом з анестезіологом Бйорном Ліндом і норвезьким виробником іграшок Асмундом Лердалем у 1960 році розробили манекен для навчання реанімації, відомий як «Resusci Anne» (Acierno, Worrell, Safar, 2007), що є прототипом модифікованих сучасних тренажерів, а у 1964 році Говардом Барроузом введений в симуляційне навчання стандартизований пацієнт, роль якого може виконувати студент або актор (Smith, Peng, 2021). Саме цей період стає основою зародження віртуальної реальності, оскільки у 1968 році Іван Сазерленд створює перший віртуальний-шолом «Дамокліс меч» для майбутніх симуляцій (Petrov, 2018). Наведені приклади сучасних тренажерів відкривають можливість для їх комплексного аналізу та узагальнення ключових освітніх характеристик, зокрема через визначення їх функціонального призначення, рівня реалістичності відтворення клінічних ситуацій, інтерактивності та адаптивності до потреб здобувачів медичної освіти.

У попередньому викладі вже було звернено увагу на роль, значення та еволюцію розвитку медичної симуляції як певного суспільно-медичного феномену без якого важко уявити собі і сучасну медицину. Але, не викликає сумніву і той факт, що впровадження таких інноваційних симуляційних технологій практично неможливе без професійного впливу людини, у даному випадку фахівця-медика, який повинен володіти необхідною кваліфікацією, оволодіння якою прямо ґрунтується на отриманні необхідних теоретичних знань, здобутих вмінь, навичок, професійних компетенцій. Тому таке оволодіння ними постійно потребує застосування теоретичних і практичних інструментів, які має у своєму розпорядженні не тільки практична медицина, але і педагогічна наука та педагогічна освіта, зокрема тому цілком аргументованим і актуальним є твердження автора про те, що науковий пошук ефективних педагогічних інструментів, так необхідних для отримання відповідних теоретичних знань, практичних навичок, вмінь у сучасній

медичній освіті постійно вимагає як розкриття змісту поняття "медична симуляція" та визначення його місця у сучасній медичній педагогіці, так і розробки кращих методико-дидактичних матеріалів та рекомендацій щодо поліпшення рівня і якості симуляційного навчання при підготовці кваліфікованих медичних працівників, зокрема медсестринського персоналу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасний рівень підготовки фахівців у медичній освіті, може істотно підвищитися за рахунок розробки використання педагогічних технологій та методик. Однією із таких інноваційних технологій у медичній педагогічній освіті є симуляційне навчання. У статті вказується на те, що для поліпшення якості підготовки медичних працівників, зокрема медсестринства використовуючи елементи симуляційного навчання, необхідно і достатньою умовою цьому є розкриття теоретичного змісту «медична симуляція» та визначення її категоріальних характеристик, враховуючи особливості історичного розвитку як медичної, так і педагогічної науки і практики. Зроблений автором історико-теоретичний аналіз медичної симуляції як важливої категорії медичної педагогіки дозволяє у теоретико-методологічному плані системно виділити симуляційне навчання як у якості відносно самостійного предмету дослідження у медичній педагогіці як науці, так і віднаходити більш обґрунтовані та результативні методико-дидактичні засоби і прийоми у медичному педагогічному просторі.

Список бібліографічних посилань

- Бичков та ін., 2022 – Бичков, С.О., Цівенко, О.І., Черкова, Н.В., Душик, Л.М. (2022). Аналіз досвіду симуляційного навчання у формуванні готовності майбутніх лікарів до практичної діяльності. *Актуальні проблеми сучасної медицини*, (9). Doi: <https://doi.org/10.26565/2617-409X-2022-9-01>
- Корда та ін., 2017 – Корда, М.М., Шульгай, А.Г., Запорожан, С.Й., Крипак, М.Ю. (2017). Симуляційне навчання у медицині – складова частина у процесі підготовки лікаря-спеціаліста. *Медична освіта*, (4). Doi: <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2016.4.7302>
- Лазько, 2023 – Лазько, А. (2023). Симуляційні технології в освітньому просторі медичного ЗВО. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5–6: 167–177.
- Ступак, 2015 – Ступак, Ф.Я. (2015). Історія медицини. Київ: Книга-плюс. 175 с.
- Acerno, Worrell, Safar, 2007 – Acerno, L. J., Worrell, L. T., Safar, P. (2007). Father of Modern Cardiopulmonary Resuscitation. *Clinical Cardiology*, 30(1): 52–54. Doi: <https://doi.org/10.1002/clc.20042>.
- Ahmed, Dziri, 2021 – Ahmed, H., Dziri, C. (2021). History of Medical Simulation. *La Tunisie Medicale*, 98(12): 892–894.
- Bienstock, Heuer, 2022 – Bienstock, J., Heuer, A. (2022). A review on the evolution of simulation-based training to help build a safer future. *Medicine*, 101(25): e29503. Doi: <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000029503>.
- Cambridge University Press. (2025). Simulacrum. English meaning. *Cambridge Dictionary*. Retrieved November 22, 2025.
- Harper, D. (2025). Simulation. Online Etymology Dictionary. Retrieved April 22, 2025.
- Ledger, S., Mailizar, M., Gregory, S., Tanti, M., Gibson, D., & Kruse, S. (2024). Learning to teach with simulation: historical insights. *Journal of Computers in Education*, 12: 339–366.
- Petrov, H.T. (2018) Use of Virtual Reality in Designing Urban Furniture. *Annual journal of technical university of Varna Bulgaria*. 2(1): 61–70. Doi: <https://doi.org/10.29114/ajtuv.vol2.iss1.74>
- Rosen, K. (2008). The History of Medical Simulation. *Journal of Critical Care*, 23(2): 157–66. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcrc.2007.12.004>.
- Smith, C., Peng, Y. (2021) The Evolution and Role of Simulation in Medical Education. *Anesthesia Patient Safety Foundation (APSF)*, 36(2). URL: <https://www.apsf.org/article/the-evolution-and-role-of-simulation-in-medical-education/>.
- to help build a safer future. *Medicine*, 101(25): e29503. Doi: <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000029503>.

PARFENIUK Maria

Lecturer at the Department of Clinical Nursing and Emergencies,
Andrey Krupynskyi Lviv Medical Academy;
Postgraduate Student at the Faculty of Pedagogical Education,
Ivan Franko National University of Lviv

MEDICAL SIMULATION AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Summary. At the current stage of development of innovative technologies, real prerequisites are created for the search for effective pedagogical methods in the process of training highly qualified specialists who will be competitive in the labor market. In the educational sphere, one of such important methods of training specialists in various fields of professional activity is the introduction of simulation training into pedagogical practice. In particular, simulation training has become particularly widespread in higher education institutions that train specialists for aviation, space industry, military direction, information and communication technologies, medicine, etc. However, it should be noted that simulation training in the process of training medical specialists, in particular nurses, as an object of pedagogical practice has not yet received proper implementation in the pedagogical educational space. Since the subject of the study is medical education, for a deeper understanding of its content and taking into account the features of its application, the problem of theoretical analysis of the evolution of the development of both the medical practice itself and the use of simulation training methods, as well as taking into account the historical experience of various scientific views in medical pedagogy, is being actualized.

The article provides a theoretical analysis of medical simulation as an important object of scientific and pedagogical research through the prism of the need to use its results to increase the effectiveness of teaching simulation training in the field of medical education.

The etymological aspects of the terms "simulation", "medical simulation", which are the basis for interpreting the conceptual and categorical apparatus of this study, as well as studying the evolution of development, periodization of the main stages of simulation training in medical education, are considered.

The author's interpretation of the theoretical content of the concept of "medical simulation" and determining its place in the system of categories of medical pedagogy are proposed.

The literary sources of domestic and foreign scientists are analyzed and the historical patterns of the formation and development of simulation training in medical education are theoretically substantiated, which directly contributes to increasing the level of theoretical knowledge of the complex nature of this pedagogical phenomenon.

The significance of such analysis for the development and implementation of more effective applied methods of training highly qualified specialists for the medical field in higher education institutions is summarized.

Keywords: pedagogy; historical-theoretical analysis; history of medicine; medical pedagogy; medical simulation; simulation-based learning; training of nurses.

Одержано редакцією 01.03.2026
Прийнято до публікації 18.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-162-170>

 <https://orcid.org/0009-0001-1961-8260>

SAMOILENKO Maksym

a post graduate student majoring in Educational, Pedagogical Sciences,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

 samoilenko.masta@gmail.com

UDC 378.091.3:001.895]:811(045)

**MODELS OF TECHNOLOGY-ENHANCED LEARNING IN HIGHER EDUCATION:
POSSIBLE APPLICATIONS IN ENGLISH LANGUAGE INSTRUCTION**

The article addresses the issue of Technology-Enhanced Learning (TEL) in Ukrainian pedagogical universities with a special focus on English Language Teaching (ELT).

Specifically, it provides a comparative analysis of three renowned TEL models: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition (SAMR), and Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Possible outcomes are examined from the perspectives of theory, usability, and challenges within the ELT model, particularly in the context of Ukraine's higher education.

TPACK deals with the interaction between technological, pedagogical, and content knowledge in effective teaching. SAMR offers a hierarchical framework to assess these transformative impacts of technology on learning processes. DigCompEdu proposes a guidance for a broad competency-based framework for teachers' digital competences, aligning with European digital education standards.

The paper also underscores the complementary strengths of the models and recommends their joint use for the enhancement of curriculum design, pedagogical innovation, and staff development. Besides, the article debates the challenges unique to Ukraine, including infrastructural limitations and the urgency of digital literacy, and suggests the corresponding remedies such as curriculum alignment, faculty development, and expenditure on digital infrastructure.

The study concludes by advocating an integrated pedagogical framework combining TPACK, SAMR, and DigCompEdu to construct effective digitally literate English language instructors. Future studies embrace longitudinal studies, model localization, inter-disciplinary comparisons, and analysis of students' feedback to optimize TEL deployment in Ukrainian ELT contexts.

Keywords: Technology-Enhanced Learning (TEL); English Language Teaching (ELT); TPACK; SAMR; DigCompEdu; Ukrainian higher education; digital literacy; teacher training; pedagogical innovation; digital competence.

1. Introduction

The rapid advancement of information technologies has transformed the field of higher education, compelling teachers to reconsider their pedagogical practices and adopt innovative approaches to instruction. This transformation is most vivid in English language teaching (ELT), where characteristics of digital technology present unparalleled advantages and challenges in equal measure. In the context of Ukraine, namely in pedagogical universities tasked with instructing teacher-trainees of English, the application of Technology-Enhanced Learning (TEL) is not only an issue of up-dating present-day language teaching, but also a pedagogical requirement.

Notably, TEL refers to strategic use of digital platforms and tools to support and complement the learning process. It goes beyond direct substitution of analogues for digital alternatives to regular standard materials and takes an expansive view toward remodeling the teaching-learning framework. As education institutions globally shift towards more student-centric models, TEL frameworks offer structured pathways for systematic integration of technology with pedagogical objectives and content knowledge. For English teaching specialists in Ukraine's higher education system, specifically in pedagogical universities, this shift not only calls for technical expertise but also for theoretical and reflective underpinnings on how and why technology is to be implemented in specific learning contexts.

Among numerous existing models, three of them are most highly supported by scholarly discourse and practiced in education: Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition (SAMR), and Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Each of these frameworks argues a unique perspective on integrating technology and has been utilized across the board. However, none of the models have been systematically synthesized and compared in terms of their application in language departments in Ukrainian universities.

The aforementioned given, this paper presents a comparative analysis of TPACK, SAMR, and DigCompEdu, each critiqued on their theoretical basis, key components, and possible usage in actual practice for the English language training in tertiary education. In particular, a special emphasis is placed on the realities faced by the Ukrainian teaching community: infrastructural limitations, curricular requirements, linguistic policy changes, and growing prioritization of digital literacy. By critical

analysis of the referred three models, this article seeks to provide a practical guidance and evidence-based recommendations for the effective embedding of TEL in teaching English in present-day universities.

2. The TPACK Model

2.1. Conceptual Foundations of the TPACK Model

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) is viewed as a framework for elucidating how teachers can integrate technology into their teaching. Building on Lee Shulman's (1986) concept of Pedagogical Content Knowledge (PCK), the TPACK framework introduces Technological Knowledge (TK) as a third core area, along with Pedagogical Knowledge (PK) and Content Knowledge (CK). Teaching with technology, as argued in Punya Mishra and Matthew Koehler's foundational text, depends on a synergistic combination of these domains rather than considering them in isolation (Mishra, Koehler, 2006, p. 1029).

It is commonly acknowledged that effective technology integration does not follow from the simple addition of new tools. Instead, efficacious teaching is a function of the substantive intersection of CK, PK, and TK in specific teaching contexts. It is the interaction of these domains that enables instructors to make knowledgeable decisions about tool application, instructional design, and content dissemination. The TPACK model promotes a situated view of teacher knowledge, where CK and PK are mediated through technological affordances and constraints (Koehler, Mishra, 2013, p. 15).

2.2. Application of the TPACK Model in English Language Teaching

The application of the TPACK model in English Language Teaching (ELT) enables intentional integration of technology with language pedagogy and content. In ELT, CK is composed of grammar, vocabulary, and characteristics of discourse, whereas PK is comprised of language pedagogy and classroom management, and TK is the ability to select and use digital tools that scaffold communication and language acquisition. Voluminous studies expose how highly TPACK-level teachers construct lessons to get students engaged in deep, interactive, and collaborative learning experiences, rather than applying technology to replace the conventional routine of completing tasks (Koh, Chai, Tsai, 2013, p. 798). To instantiate, language teachers who draw from TPACK can employ digital narrative, online platform-supported interactive writing, and technology-enhanced formative assessment, all toward communicative and cognitive learning goals (Valtonen, 2017, p. 16).

Furthermore, technology use in ways that encourage autonomy, critical thinking, and real-world language use reflects a deeper understanding of the TPACK domains and areas of overlap to enable the fostering of both digital and linguistic abilities (Koh, Chai, Tsai, 2013, p. 798).

2.3. *Challenges in the TPACK Model Development*

Despite its simplicity, actualizing the TPACK framework still remains to be a significant challenge for university instruction. Most teacher training courses keep technology instruction separate from pedagogy of subject matter in such a way that resulting fragmented knowledge does not actually get involved into instructional practice. Should technological skills be taught in isolation, the instructor would be proficient in tool usage but be unaware of how such tools connect to and ensure the achievement of instructional goals (Lim, Chai, Churchill, 2011, p. 70).

Additionally, another challenge frequently encountered by teachers may be the overemphasis on TK, often at the expense of PK and CK. Educators with reliance on utilizing technology may not have the sufficient training to apply it successfully within pedagogical and content frameworks. In accordance with the convincing findings, teachers may rate themselves well on digital fluency, yet their own implementation remains at simple substitution activities because pedagogical design skills are not enough developed (Koh, Chai, Tsai, 2013, p. 799).

2.4. *Strategies for Developing the TPACK Model in Teacher Education*

In order to build robust TPACK, teacher education is supposed to ensure scaffolded experiences related to a target discipline. Practice may turn out efficacious through collaborative planning of lessons, teaching simulations, and reflective functioning in digitally mediated environments. Such experiences allow for the transfer of TPACK to practice.

It is considered that educators who model TPACK integration intentionally – by teaching and justifying why and how they select definite technologies in terms of content and instruction – create more effective pre-service teacher learning environments. Modeling in this case serves the purpose to make preservice teachers aware of the justification in online decision-making and advances their ability to do so independently. For example, embedding digital tools into language-centered activities such as interactive exercises in grammar or mobile vocabulary builders is a demonstration not merely of

technical proficiency but also of pedagogical fit (Lim, Chai, Churchill, 2011, p. 75). At that, systematic exposure to integrated technology use, iterative feedback, and collaborative inquiry are essential for potential teachers to develop TPACK as adaptive expertise.

3. *The SAMR Model*

3.1. *Conceptual Underpinnings of the SAMR Model*

Today, it is often the case that the TPACK model is contrasted with the other popular prominent framework, the SAMR, which is an acronym for Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition. Created by Ruben Puentedura, the SAMR offers a framework for the design and analysis of technology integration in teaching practice. This model promotes four interrelated **levels**: Substitution, where technology is used as a replacement without altering function; Augmentation, where technology provides functional enhancement; Modification, where technology ensures massive task redesign; and Redefinition, where technology allows creating a new task not previously seen (Puentedura, 2006).

Besides, SAMR is typically employed as an assessment tool for educators, assessing not only the manner in which technology is used in class, but also how much it alters learning (Koh, Chai, Tsai, 2013, p. 802). Thus, the shift from enhancement (Substitution and Augmentation) to transformation (Modification and Redefinition) mirrors contemporary goals in digital pedagogy that welcome higher-order thinking and actual learning experiences.

3.2. *Application of the SAMR Model in English Language Teaching*

The SAMR model provides language teachers with an opportunity to design, execute, and measure technology-enhanced activities in ELT. Specifically, in the Substitution phase, there is word processing as a replacement for handwritten essays. Augmentation can embed in-built spelling-checkers or group annotation. Modification allows students to compose and edit a narrative together online, while Redefinition makes accessible activities such as digital storytelling with multimedia, global peer review, or interactive blogs connecting students worldwide (Nair, Chuan, 2021, p. 375).

Substantial empirical studies in the area of higher education have indicated that the SAMR model could be applied for developing ELT activities above substitutional application of technology. For instance, technology-enabled instruction based on the SAMR model resulted in higher student engagement, richer language capacity, and additional

opportunities for formative feedback (Nair, Chuan, 2021, p. 376).

3.3. *Criticisms and Challenges to the SAMR Model*

While its utility yields excellent results, yet the SAMR model is criticized as being linear in approaching and emphasizing transformation as a versatile technology use. The contention is that not every learning environment should be shifted to the level of “Redefinition” and that in certain instances effective technology integration can be at the Substitution or Augmentation level, especially in language learning environments that are at the foundational skills level (Koh, Chai, Tsai, 2013, p. 803).

Furthermore, the model has been critiqued on failing to embrace pedagogical reasoning, content alignment, and context (Hamilton, Rosenberg, Akcaoglu, 2016, p. 434). It appears that without integration with models such as TPACK, technology is in danger of being an end in itself for teachers rather than a tool enabling learning outcomes.

3.4. *Teacher Education Implementation Strategies*

It is maintained that the SAMR model can be efficiently applied in teacher education via systematic reflection, collective inquiry, and context-fitted implementation. In particular, incorporating SAMR in lesson planning and staff development may help pre-service and in-service teachers critically evaluate the goal and impact of digital tools (Nair, Chuan, 2021, p. 379). Combining SAMR with TPACK in teacher training programs may facilitate a more advanced process of technology integration so that pedagogical and content knowledge trigger the use of digital tools at every level (Koh, Chai, Tsai, 2013, p. 804).

That given, professional development activities should be structured to enable teachers to design, deliver, and evaluate technology-integrated lessons, moving fluidly through the levels of the SAMR model as needed to specific language learning requirements and classroom environments.

4. *The DigCompEdu Model*

4.1. *Conceptual Foundations of the DigCompEdu Model*

The Digital Competence of Educators (DigCompEdu) framework, developed by the European Commission’s Joint Research Centre, provides a comprehensive model for describing and assessing educators’ digital competence across all levels of education. This framework is seen as the one identifying six competence *areas* (Redecker, Punie, 2017, p. 16):

1. *Professional Engagement*: this area focuses on how teachers employ digital technologies and resources to facilitate professional communication with students,

parents, colleagues, and stakeholders. The key elements of this area include self-reflection on teaching methodologies, critical evaluation of professional performance, and pursuit of continuous professional development.

2. *Digital Resources*: this dimension pertains to teachers’ capacity to effectively engage with digital content. It comprises making use of readily available resources, adapting them to specific needs, and creating original materials. It also emphasizes the ability to discerningly select digital resources based on learning objectives, manage them systematically, and ensure safe and responsible deployment.

3. *Teaching and Learning*: this aspect encompasses the strategic use of digital technologies to enhance instruction, provide mentorship, structure student interactions, and promote learner autonomy throughout the educational process.

4. *Assessment*: this facet involves the strategic application of digital technologies across the assessment cycle, from implementing various assessment strategies and analyzing their results to planning and delivering effective feedback to learners.

5. *Empowering Learners*: this key constituent centers on how teachers leverage digital technologies to create inclusive and accessible educational environments, personalize learning pathways, and facilitate active student engagement in the learning process.

6. *Facilitating Learners’ Digital Competence*: this area outlines a targeted approach for enhancing students’ digital capabilities. It incorporates raising their level of information awareness and media literacy, advancing skills in digital communication and cooperation, enabling the creation of digital content, enhancing problem-solving abilities within digital environments, and promoting thoughtful and responsible use of technology.

Each area is further divided into specific competencies, resulting in a holistic view of what it means for teachers to be digitally proficient in modern educational environments. DigCompEdu is grounded on a progression model with six proficiency levels, ranging from Newcomer to Pioneer, which allows for self-assessment and tailored professional development (Redecker, Punie, 2017, p. 17). This step-by-step and incremental approach supports lifelong learning for educators and aligns with broader European digital skills initiatives.

4.2. *Implementation of DigCompEdu in Higher Education*

In tertiary education, DigCompEdu is utilized both as a self-assessment tool and as

an institutional strategy template for the embedding of digital transformation. Its application within contexts of universities has been found in various European research studies, as revealed by its applicability for teacher professional development, curriculum change, and digital policy (Caena, Redecker, 2019, p. 358).

Basically, the DigCompEdu model for teachers' digital competences draws its foundation from the DigComp framework (Ovcharuk, 2020, p. 28), a citizen-focused model that has undergone recent revisions and updates to address the proliferation of artificial intelligence, the industrial Internet, remote work, and other contemporary developments shaped by the digital transformation of global economies (Caena, Redecker, 2019, p. 358).

Ample scholarly literature indicates that when higher learning institutions adopt DigCompEdu, educators express increased confidence to integrate digital tools, augmented capability to facilitate students' digital literacy, and enhanced ability to use technology in the evaluation and differentiation (Cabero-Almenara, Palacios-Rodriguez, 2020, p. 216). In the context of ELT, the emphasis of the framework on learner empowerment and learners' own digital competences is particularly relevant because language teachers are supposed to train learners to communicate in technologically driven environments (Caena, Redecker, 2019, p. 359).

4.3. Criticism and Challenges in Implementation

Despite its comprehensive design, the DigCompEdu model is subject to criticism. Specifically, some researchers tend to assert that the scope of the framework complexifies the implementation of this model for institutions or teachers without adequate support or resources (Cabero-Almenara et al., 2021, p. 9). Moreover, even as DigCompEdu provides clear descriptors, translating competencies into practice requires vigorous contextual adaptation, especially in non-EU settings or in under-resourced universities (Caena, Redecker, 2019, p. 366).

Aside from this, challenges may also arise when institutional digital policies lag behind the classroom environment, resulting in superficial compliance rather than real integration of digital competencies (Caena, Redecker, 2019, p. 366). The self-assessment instruments may also overestimate teachers' digital competencies unless confirmed through observation or peer review.

4.4. Recommendations for Practice

To realize the maximum possible effect of DigCompEdu on higher education, it seems

appropriate for institutions to incorporate the framework into continuous professional development, peer cooperation, and reflective practice. Implementation is based on context-adaptation of the framework descriptors, continuous professional development, and institutional leadership dedicated to digital innovation (Cabero-Almenara et al., 2021, p. 10).

For language teachers, integrating DigCompEdu into discipline models like TPACK can provide a more targeted guideline for digital transformation in language instruction (Redecker, Punie, 2017, p. 28). Developing a digital culture both among students and educators alongside solid infrastructure and support are essential to actualizing the transformative vision imagined by DigCompEdu Model.

5. Comparative Analysis of TPACK, SAMR, and DigCompEdu Models

In evaluating TEL models for higher education and, more particularly, English language instruction, a comparison of the relative weaknesses and strengths of the three predominant models – TPACK, SAMR, and DigCompEdu – is critical. While having the common goal of promoting digital integration in education, these models vary in their structural, focal, and practical applications.

The subsequent section provides a detailed comparative analysis drawn from research literature and Ukrainian pedagogical institutions' TEL needs.

5.1. Theoretical Foundations and Orientation

The TPACK framework, proposed by Mishra and Koehler (2006), extends Shulman's (1986) Pedagogical Content Knowledge by adding technological knowledge (Mishra, Koehler, 2006, p. 1025). It has an epistemological foundation emphasizing the dynamic integration of technological, pedagogical, and content knowledge for informed instructional decisions (Chai, Koh, Tsai, 2013, p. 32).

The SAMR model, developed by Puentedura (2006), adopts a hierarchical, task-centered approach, primarily concerned with technology's functional impact on learning activities, progressing from mere enhancement (Substitution and Augmentation) to substantial transformation (Modification and Redefinition) (Hamilton, Rosenberg, Akcaoglu, 2016, p. 435).

Conversely, the DigCompEdu framework, established by Redecker (2017), is competency-based, emphasizing educator performance across six domains that integrate pedagogical, professional, and ethical dimensions. It stems from European digital education policy and frameworks designed for lifelong learning and competence development (Caena, Redecker, 2019, p. 358).

5.2. *Application Scope and Usability*

TPACK efficiently suggests a cognitive schema suited for teacher education programs, particularly initial teacher training at Ukrainian pedagogical universities, emphasizing integrated knowledge (Scherer, Siddiq, Tondeur, 2018, p. 21). Nevertheless, its theoretical abstraction limits operational guidance, presenting challenges for practical implementation (Chai, Koh, Tsai, 2013, p. 32).

SAMR's practical orientation is beneficial for educators needing a clear evaluative tool for TEL lesson design. Its simplicity and clarity have gained favor among in-service teachers (Hamilton, Rosenberg, Akcaoglu, 2016, p. 436). However, its hierarchical structure has faced criticism for implicitly suggesting that the Redefinition stage represents the ultimate pedagogical ideal, irrespective of contextual needs (Hamilton, Rosenberg, Akcaoglu, 2016, p. 438).

DigCompEdu furnishes a comprehensive framework suitable for professional development, featuring clear descriptors and progression levels, thus serving effectively in institutional self-assessment, policy planning, and broad-scale training (Ovcharuk, Ivaniuk, 2021, p. 85). Despite these strengths, it is considered that its extensive breadth can be overwhelming, and its utility may rely heavily on local adaptation and resource availability

(Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez, 2020, p. 215).

5.3. *Focus on English Language Teaching (ELT)*

In ELT contexts, especially within Ukrainian higher education, each framework offers distinct *benefits*, specifically:

1. TPACK emphasizes integrating subject content and pedagogy, ideal for designing English teacher training programs that balance grammatical accuracy, communicative skills, and suitable digital tools (Lim, Chai, Churchill, 2011, p. 72).

2. SAMR promotes transformative task design, enabling authentic, multimodal language practice essential for developing listening, speaking, reading, and writing competencies (Tunjera, Chigona, 2020, p. 136).

3. DigCompEdu addresses professional digital identity, resource management, crucial for EFL instructors managing diverse hybrid or remote classrooms (Ovcharuk, Ivaniuk, 2021, p. 86).

Thus, TPACK enriches instructional design, SAMR fosters pedagogical innovation, and DigCompEdu supports professional and systemic growth (the strengths and weaknesses of the described models are charted in table 1).

Table 1

Comparative Strengths and Weaknesses of TEL Models

Framework	Strengths	Weaknesses
TPACK	integrates teacher knowledge; suitable for pre-service training;	– too abstract, lacking practical implementation guidance;
SAMR	possesses clear visualization; supports reflective and innovative pedagogy;	– overly hierarchical; – neglects the focus on teacher knowledge;
DigCompEdu	comprehensive, competency-based; addresses professional engagement and ethics.	– limits specific subject applicability.

The comparative exposition of the discussed TEL models indicates how they supplement rather than replace each other. For instance, SAMR may help English teachers develop innovative speaking activities, while TPACK ensures that these innovations are pedagogically sound, and DigCompEdu provides teachers with an opportunity to test them professionally. All these schemes combined make a robust and adaptable blueprint for developing effective digital pedagogies within Ukrainian universities' English language instruction.

6. Discussion

The integration of digital technology into English language education in the higher education environment has no longer been an option – it has become a necessity of modern pedagogy. For Ukrainian pedagogical

universities training foreign teacher-trainees, the models presented in this article – TPACK, SAMR, and DigCompEdu – offer complementary frameworks for effective and reflective utilization of TEL. This discussion synthesizes their output and details implications for teacher education, institution-level policy, and resulting research.

6.1. *Complementary Nature of TEL Models*

Although often treated independently, TPACK, SAMR, and DigCompEdu should be seen not as mutually exclusive, but as complementary tools that operate at different levels of pedagogical planning and development, in particular:

1. TPACK provides the cognitive foundation for understanding how to integrate technology into subject-specific teaching: it helps

educators design lessons where pedagogy, content, and technology are in alignment (Mishra, Koehler, 2006, p. 1025).

2. SAMR offers a reflective model to evaluate how digital tools transform the learning experience from simple substitution to deep redefinition (Puentedura, 2013, p. 3).

3. DigCompEdu enables institutional and personal development planning, suggesting a roadmap for the continuous improvement of teachers' digital competence (Redecker, Punie, 2017, p. 9).

Taken together, the presented frameworks address the cognitive (TPACK), pedagogical-practical (SAMR), and professional-developmental (DigCompEdu) layers of digital education. This three-pronged approach may appear especially useful in the context of Ukraine's ongoing educational reform and integration into the European Higher Education Area (Ovcharuk, Ivaniuk, 2021, p. 78).

6.2. Implications for Teacher Education in Ukraine

The application of the described above TEL frameworks in Ukrainian pedagogical universities requires strategic alignment with national standards and the realities of local infrastructure, specifically:

1. Curriculum Development: teacher training programs may embed TPACK principles in method courses, helping preservice teachers internalize the intersection of pedagogy, content, and digital tools (Koh, Chai, Tsai, 2014, p. 190).

2. Instructional Design: using SAMR, faculty can mentor teacher-trainees in designing TEL-enhanced tasks that progress from conventional exercises to innovative, student-centered activities (Tunjera, Chigona, 2020, p. 129).

3. Professional Reflection: as part of practicum and portfolio development, preservice and in-service teachers may use DigCompEdu self-assessment tools to evaluate their digital strengths and growth areas (Cabero-Almenara, Palacios-Rodriguez, 2020, p. 215).

A major benefit of such integration is that it shifts teacher training from a technology-as-tool approach to a more critical, strategic, and values-based pedagogy (Falloon et al., 2020, p. 2452).

6.3. Institutional and Policy-Level Considerations

In order to support meaningful implementation, educational policymakers and university administrators must take proactive steps such as:

1. Digital Infrastructure: investment in reliable Internet access, licensed educational software, and updated hardware is fundamental. Without this, even the most advanced models will remain theoretical (Caena, Redecker, 2019, p. 359).

2. Faculty Development: structured, longitudinal professional development programs aligned with DigCompEdu levels (A1-C2) can help university faculty grow systematically in their digital competence (Redecker, Punie, 2017, p. 35).

3. Assessment and Accreditation: TEL integration has to be reflected in national teacher accreditation standards, not only in terms of knowledge but also practice and ethics (Gallego-Arrufat, Torres-Hernández, Pessoa, 2019, p. 60).

By institutionalizing these models, Ukrainian universities can both meet European digital education benchmarks and enhance the quality of English language instruction.

6.4. Future Research Directions

Several areas of inquiry emerge from the application of TEL models in Ukrainian higher education. We see their realization in the following:

1. Longitudinal Studies: tracking how TPACK, SAMR, and DigCompEdu affect teaching effectiveness and learner outcomes over time in EFL contexts.

2. Localization of Models: adapting DigCompEdu to be suitable for Ukrainian contexts or employing hybrid frameworks that reflect national curriculum goals and cultural specifics.

3. Interdisciplinary Comparisons: exploring how TEL frameworks function differently across disciplines (e.g., ELT vs. STEM) to inform targeted training.

4. Satisfaction of Growing Needs: examining student perspectives on TEL integration in English language classes, especially regarding engagement, motivation, and perceived learning gains.

6.5. A Unified Pedagogical Strategy

It seems plausible to suggest that rather than adopting one model in isolation, Ukrainian pedagogical institutions should pursue a layered integration and make use of: TPACK to train future educators in lesson design; SAMR as a scaffold for evaluating digital task complexity; DigCompEdu to guide faculty development and institutional accountability. This unified strategy will align with Ukraine's national ambitions for digitalization in education while maintaining the integrity of pedagogical theory and practice.

7. Conclusion

To summarize, the integration of TEL models in English language instruction in higher education is viewed as a high-priority agenda for institutions intent on training students to engage with a globally connected and digitally mediated world. This holds particularly true in Ukrainian pedagogical universities, where teacher-trainees of English have to be equipped with relevant knowledge, skills, and competencies expedient for efficaciously integrating technology in diverse teaching environments.

This paper has provided an in-depth description of three dominant TEL models: Technological Pedagogical Content Knowledge or TPACK, Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition or SAMR, and the Digital Competence of Educators Framework or DigCompEdu. All of the presented TEL frameworks represent a distinct concept of technology integration: TPACK addresses the knowledge intersections required to effectively integrate technology and is most applicable to curriculum design and teacher preservice education; SAMR offers a balanced approach to deconstructing the revolutionary power of digital tools to plan and deliver effectual and productive lessons; DigCompEdu suggests a comprehensive proficiency model focusing on advancing teachers' digital pedagogical competence.

Integrated, the models make up a tiered complementary structure. TPACK takes into account teaching's design and cognition; SAMR enables pedagogical shift through digital task redescription; and DigCompEdu ensures institutional planning benchmarking as well as continuous professional growth.

On balance, the effective implementation of TEL models in the Ukrainian context requires: their strategic embedding within pre-service and in-service teacher training programs, continuous investment in digital infrastructure and open-access materials, conformity with the European education standards, specifically DigCompEdu, for both national development as well as global cooperation.

It is clear therefore that in present-day education, TEL is becoming not only a matter of using tools, but an instrument of radically transforming pedagogical practice aimed at learners' becoming more capable of utilizing languages in digital, intercultural, and real-life contexts. For teachers, the discussed models prove to be a practical means of upgrading teaching, fostering digital skills, and enhancing learner engagement.

This study though far from being conclusive yet offers several insights into the issue of employing TEL in Ukrainian educational environments. Future research endeavors may focus on the contextual applicability of TEL models within Ukrainian educational institutions specifically considering such key areas as measurable student outcomes, ethical integration of technology in pedagogy, and teacher agency. Provided TEL frameworks are implemented with conscious pedagogical intent and receive institutional support, they may serve as effective mechanisms for boosting both the professional competence and digital literacy of prospective educators in Ukraine.

References

- Cabero-Almenara et al., 2021 – Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.J., Palacios-Rodríguez, A., & Barroso-Osuna, J. (2021). Comparative European DigCompEdu Framework (JRC) and Common Framework for Teaching Digital Competence (INTEF) through expert judgment. *Texto Livre*, 14(1), Article 1. Doi: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.25740>.
- Cabero-Almenara, Palacios-Rodríguez, 2020 – Cabero-Almenara, J., Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente "DigCompEdu". Traducción y adaptación del cuestionario "DigCompEdu Check-In". *EDMETIC*, 9(1), Article 1: 213–234. Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Caena, Redecker, 2019 – Caena, F., Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3): 356–369. Doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Chai, Koh, Tsai, 2013 – Chai, C., Koh, J., & Tsai, C.-C. (2013). A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Educational Technology & Society*, 16: 31–51.
- Falloon et al., 2020 – Falloon et al. (2020). From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, vol. 68 (5), 2449–2472. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Gallego-Arrufat, Torres-Hernández, Pessoa, 2019 – Gallego-Arrufat, M.-J., Torres-Hernández, N., & Pessoa, T. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(61), 57–67. Doi: <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- Hamilton, Rosenberg, Akcaoglu, 2016 – Hamilton, E.R., Rosenberg, J.M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*, 60(5), 433–441. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Koehler, Mishra, 2013 – Koehler, M., & Mishra, P. (2013). What is technological pedagogical content (TPACK)? *Journal of Education*, 193, 13–19. Doi: <https://doi.org/10.1177/002205741319300303>
- Koh, Chai, Tsai, 2013 – Koh, J.H.L., Chai, C.S., & Tsai, C.-C. (2013). Examining practicing teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) pathways: A structural equation modeling approach. *Instructional Science*, 41(4),

- 793–809. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9249-y>
- Koh, Chai, Tsai, 2014 – Koh, J.H.L., Chai, C.S., & Tsai, C.-C. (2014). Demographic Factors, TPACK Constructs, and Teachers' Perceptions of Constructivist-Oriented TPACK. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 185–196.
- Lim, Chai, Churchill, 2011 – Lim, C.P., Chai, C.S., & Churchill, D. (2011). A framework for developing pre-service teachers' competencies in using technologies to enhance teaching and learning. *Educational Media International*, 48(2), 69–83. Doi: <https://doi.org/10.1080/09523987.2011.576512>
- Mishra, Koehler, 2006 – Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nair, Chuan, 2021 – Nair, R.S., & Chuan, T.C. (2021). Integrating Technology that Uses Modified SAMR Model as a Pedagogical Framework in Evaluating Learning Performance of Undergraduates. *The Educational Review, USA*, 5(10), 373–384. Doi: <https://doi.org/10.26855/er.2021.10.001>
- Ovcharuk, 2020 – Ovcharuk, O. (2020). European strategy for determining the level of competence in the field of digital technologies: A framework for digital competence for citizens. *Educational Dimension*, 3, 25–36. Doi: <https://doi.org/10.31812/educdim.v55i0.4381>
- Ovcharuk, Ivaniuk, 2021 – Ovcharuk, O., & Ivaniuk, I. (2021). A self-assessment tool of the level of digital competence of Ukrainian teachers in the context of lifelong learning: The results of an online survey 2021. *Educational Dimension*, 5, 75–88. <https://doi.org/10.31812/educdim.4719>
- Puentedura, 2013 – Puentedura, R.R. (2013). SAMR: Getting to Transformation. Retrieved May 31. URL: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/04/16/SAMRGettingToTransformation.pdf>
- Puentedura, 2006 – Puentedura, R.R. (2006) Transformation, Technology and Education: A Model for Technology and Transformation. URL: http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf
- Redecker, Punie, 2017 – Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Scherer, Siddiq, Tondeur, 2018 – Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2018). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 128, 13–35. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Tunjera, Chigona, 2020 – Tunjera, N., Chigona, A. (2020). Teacher Educators' Appropriation of TPACK-SAMR Models for 21st Century Pre-Service Teacher Preparation. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 16(3), 126–140. Doi: <https://doi.org/10.4018/IJICTE.2020070110>
- Valtonen, 2017 – Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Kontkanen, S., Lambert, M.C., & Mäkitalo-Siegl, K. (2017). TPACK updated to measure pre-service teachers' twenty-first century skills. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), Article 3. Doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.3518>

САМОЙЛЕНКО Максим

аспірант спеціальності 011 – освітні, педагогічні науки,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

МОДЕЛІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: МОЖЛИВІ ЗАСТОСУВАННЯ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті досліджується проблема освіти в українських педагогічних університетах із використанням сучасних технологій з особливою увагою на їхній значущості для викладання англійської мови. У роботі представлено порівняльний аналіз трьох ключових моделей, які можуть бути успішно інтегровані технології в навчальний процес: *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)*, *Substitution-Augmentation-Modification-Redefinition (SAMR)* та *Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Кожна з моделей розглядається з позиції її теоретичного підґрунтя, практичної цінності та потенційних викликів, особливо в контексті навчання англійської мови та системи вищої освіти України.

Зокрема, модель TPACK висвітлює взаємодію технологічних, педагогічних і змістових знань для ефективної навчальної діяльності. SAMR пропонує ієрархічну структуру для оцінювання трансформаційного впливу технологій на навчальні результати. DigCompEdu, своєю чергою, забезпечує комплексну компетентнісно-зорієнтовану основу для розвитку цифрових компетенцій викладачів, що відповідає європейським стандартам цифрової освіти.

У статті зазначаються взаємодоповнювальні переваги означених моделей, рекомендуючи їх інтегроване використання для вдосконалення навчальних

програм, стимулювання педагогічних інновацій та підвищення професійного рівня викладачів. Також обговорюються виклики, характерні для закладів вищої освіти України, зокрема інфраструктурні обмеження та загальна потреба в підвищенні цифрової грамотності викладачів. Для їх подолання пропонуються такі шляхи, як узгодження навчальних програм, розвиток викладацького потенціалу та інвестиції в цифрову інфраструктуру.

Метою дослідження є обґрунтування інтегрованої педагогічної стратегії, що поєднує TPACK, SAMR та DigCompEdu, аби сприяти формуванню ефективних, цифрово грамотних викладачів англійської мови. Напрями майбутніх досліджень включають довгостроковий аналіз, локалізацію моделей, міждисциплінарні порівняння та врахування зворотного зв'язку від студентів для оптимізації впровадження технологій у контексті викладання англійської мови в Україні.

Ключові слова: навчання з використанням технологій; викладання англійської мови; TPACK; SAMR; DigCompEdu; українська вища освіта; цифрова грамотність; підготовка викладачів; педагогічні інновації; цифрова компетентність.

Одержано редакцією 27.01.2026
Прийнято до публікації 14.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-171-178>

 <https://orcid.org/0000-0003-2840-8465>

СРЕМЕНКО Тетяна

кандидатка філологічних наук, професорка,
професорка катедри германської філології та методики викладання іноземних мов,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
 eremenkote53@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6895-0999>

МЕЛЬНИЧЕНКО Галина

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри германської філології та методики викладання іноземних мов,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
 galina_meln@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-4762-0736>

ЛУК'ЯНЧЕНКО Ірина

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри германської філології та методики викладання іноземних мов,
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського
 dajlin2009@gmail.com

УДК 378.147:004[811.111'34:81'246(045)]

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У ФОРМУВАННІ ІНТОНАЦІЙНО-СТИЛЬОВОЇ ВАРІАТИВНОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У науковій розвідці актуалізуються можливості сучасних інформаційних технологій як ефективного засобу формування іношомовних мовленевих механізмів в університетській практиці професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови. У фокусі уваги аспект інтонаційно-стильової фонетичної інтерференції.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність сучасних інформаційних технологій як засобу нівелювання української інтерференції у формуванні інтонаційно-стильової варіативності англійського мовлення. Методами дослідження виступили кількісні (інтерпретація експериментальних даних, отриманих на основі експертного оцінювання за дескрипторами IELTS Speaking Band Descriptors), якісні та метод моделювання (інтерпретації освітнього ефекту й теоретичного обґрунтування запропонованої моделі). Для подолання інтерференції й удосконалення фонетичного портрету майбутнього вчителя англійської мови було систематизовано сучасні IT-інструменти й запропоновано модель використання засобів інформаційного забезпечення під час вивчення навчальної дисципліни «Практична фонетика (англійська мова)».

Розроблена модель передбачає поетапне використання чотирьох груп цифрових інструментів: діагностичних ресурсів для виявлення індивідуальних акцентних характеристик мовлення (The Accent Oracle); мобільних засобів акустичного аналізу голосу для візуалізації та контролю інтонаційних контурів у реальному часі (Vocal Pitch Monitor, Voice Tools, Vox Tune, Nail the Pitch); тренувальних онлайн-платформ, побудованих на техніці shadowing, для автентичної імітації інтонаційно-стильових моделей носіїв мови (Shadowing.tech, Engnovate.com, Storynory); III-тренерів вимови для миттєвого автоматизованого аналізу й корекції мовлення на

сегментному та суперсегментному рівнях (Lexi AI Accent Coach).

Експериментальна перевірка моделі засвідчила позитивну динаміку у формуванні інтонаційно-стильових навичок та поступове зменшення проявів української фонетичної інтерференції. Для удосконалення фонетичного портрету майбутнього вчителя англійської мови рекомендовано застосування запропонованої моделі, спрямованої саме на подолання інтонаційно-стильової інтерференції у його фаховій підготовці.

Зроблено висновок, що імплементація інформаційних технологій у навчання практичної фонетики забезпечує мультимодальність, автентичність та персоналізацію навчального процесу, сприяє розвитку професійної фонетичної компетентності майбутніх учителів англійської мови й відповідає сучасним освітнім потребам.

Ключові слова: українська інтерференція; інтонаційно-стильова варіативність; фонетика англійської мови; стилістика мовлення; сучасні інформаційні технології; III-тренери вимови; програмні засоби акустичного аналізу голосу.

Постановка проблеми. Глобалізаційні й політико-економічні процеси сучасності спричиняють зростання попиту в Україні на фахівців з іношомовної освіти, зокрема вчителів англійської мови і літератури. Водночас попри розширення міжнародних зв'язків й активізацію міжкультурної комунікації, у мовленні вчителів англійської зберігаються стійкі рідномовні фонетичні звички, що переносяться на іноземну мову й негативно впливають на фонетичний портрет фахівця. Зазначимо, що помітним залиша-

ється стабільно високий рівень інтерференції на інтонаційно-стильовому рівні: фахівці демонструють виразний український акцент, мовлення характеризується монотонністю та недостатньою стилістичною варіативністю інтонації. Вочевидь, традиційні методи навчання не завжди забезпечують ефективно й швидко подолання негативного перенесення особливостей української просодії, що зумовлює потребу в пошуку альтернативного, більш результативного інструментарію формування інтонаційно-стильової варіативності англійського мовлення майбутніх учителів.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Феномен мовної інтерференції широко досліджується в сучасній лінгвістиці. Зокрема, І. Гамерська, А. Кардаш, Н. Глушковацька та О. Мацюк аналізують мовну інтерференцію як багаторівневе явище, виокремлюючи фонетичний, лексичний та грамати́чний рівні (Гамерська, 2023; Кардаш, 2016; Глушковацька, Мацюк, 2019). При цьому дослідники наголошують, що фонетична інтерференція є одним із найбільш стійких проявів впливу рідної мови. Подібні положення підтверджуються й у працях таких науковців, як В. Нікішина, Н. Рибалка, К. Михальченко та А. Кожедуб, які, акцентуючи ступінь й інтенсивність впливу рідної мови у процесі оволодіння іноземними мовами, підкреслюють важливість урахування феномену фонетичної інтерференції (Нікішина, 2019; Рибалка, Михальченко, 2024; Кожедуб, 2023).

Психолінгвістичні аспекти взаємодії української та англійської мов досліджують К. Олександренко, А. Лук'яник та Д. Боклах, які зазначають, що інтерференційні явища можуть проявлятися у просодичній організації мовлення, зокрема в інтонаційних моделях, темпі, ритмі та мелоди́ці мовлення (Олександренко, Лук'яник, Боклах, 2023). Значення інтонації як важливого засобу вираження емоційно-сміслових відтінків комунікації підкреслюють у своєму дослідженні О. Дадукевич і Ю. Цивата (Дадукевич, Цивата, 2022).

Окремі розвідки присвячені аналізу просодичних характеристик певних стилів мовлення українських користувачів англійської мови. Зокрема, у роботі О. Валігури (Valigura et al., 2020) досліджено просодичні параметри академічного мовлення українського викладача англійської мови та виявлено специфічні риси інтонаційної реалізації, що зумовлені впливом рідної мови.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми фонетичної інтерференції та розвитку фонетичних навичок, однак особливого переосмислення й систематизації потребує

питання сучасного методологічного інструментарію подолання інтерференції у формуванні англомовних інтонаційно-стильових навичок майбутнього вчителя іноземної мови, зокрема, використання сучасних інформаційних технологій. У сучасних методичних дослідженнях дедалі більшої уваги набуває використання інформаційних технологій у формуванні фонетичних навичок. Наприклад, у праці Г. Мельниченко та О. Дем'яненко обґрунтовано доцільність використання веб-ресурсів для розвитку фонетичної компетентності майбутніх учителів (Мельниченко, Дем'яненко, 2025). Утім, проблема подолання інтонаційно-стильової інтерференції рідної мови, зокрема у контексті формування просодичних навичок англійського мовлення, у більшості праць розглядається лише опосередковано.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність сучасних інформаційних технологій як засобу нівелювання української інтерференції у формуванні інтонаційно-стильової варіативності англійського мовлення майбутнього фахівця-мовника.

Методи дослідження. Для збору й обробки даних було використано кількісні та якісні методи дослідження. Кількісні методи передбачали аналіз та інтерпретацію експериментальних даних дослідження, зібраних за допомогою експертної оцінки рівня сформованості інтонаційно-стильових навичок за дескрипторами шкали оцінювання усного мовлення IELTS (IELTS Speaking Band Descriptors) (IELTS, 2023), що використовувалися як критерії експертного оцінювання. Якісні методи дослідження були використані для виявлення того, як реалізувався освітній ефект, та для підтвердження даних. Окрім того, використовувався метод моделювання для розробки та теоретичного обґрунтування моделі використання сучасних інформаційних технологій у формуванні інтонаційно-стильових навичок майбутніх учителів англійської мови та подолання проявів української інтерференції в усному мовленні.

Виклад основного матеріалу. Мовна інтерференція є предметом зацікавленості науковців у межах лінгвістичних та лінгводидактичних студіювань, присвячених взаємодії мов та впливу однієї мови на іншу. Якщо звернутися до потрактувань цього явища, це «вторгнення норм мовної системи за межі іншої» (Нікішина, 2019, с. 80–81), «...взаємодія мовних систем, мовленнєвих механізмів, вплив системи рідної мови на мову, що вивчається, в процесах оволодіння нею» (Бацевич, 2007, с. 72)». Зазначимо, що лінгвістичні студії, як правило, розглядають це явище у широкому сенсі, як будь-які

зміни в мові, що є результатом контакту двох мов, тоді як лінгводидактичні – у вузькому, як перенесення норм первинної (рідної) мови на іноземну (вторинну) (Гамерська, 2023, с. 23; Рибалка, Михальченко, 2024, с. 7), при цьому акцентуючи на негативному аспекті мовної взаємодії у процесі вивчення іноземної мови, адже інтерференція проявляється «у відхиленнях від норми і системи другої мови під впливом рідної» (Бацевич, 2007, с. 72), що, відповідно, спричиняє помилки та ускладнює процес навчання через розбіжності між мовами (Рибалка, Михальченко, 2024).

Попри деякі розходження в розумінні сутності аналізованого поняття, спільним для більшості дефініцій є визнання інтерференції явищем, що укорінене у свідомості мовця та зумовлене взаємодією двох мовних систем (Бацевич, 2007; Глушковецька, Мацюк, 2019; Кардаш, 2016; Гамерська, 2023; Олександренко, Лук'яник, Боклах, 2023). Це дає підстави розглядати його не лише як лінгвістичний, а й як психолінгвістичний феномен. У контексті нашого дослідження розглядаємо інтерференцію як психолінгвістичне явище, що є складним процесом взаємодії мовних систем у свідомості білінгва, майбутнього вчителя англійської мови, що призводить до відхилення від норм вторинної мови під впливом первинної (рідної) мови.

Інтерференція проявляється на всіх мовних рівнях. Фонетична інтерференція пронизує всі рівні фонетичної системи мови (сегментний, інтонаційний) та всі звукові одиниці (звук, слово, синтагму, фразу, текст) (Кожедуб, 2023). На думку деяких дослідників, саме таку інтерференцію можна розглядати як найбільш стійку та складну для подолання (Рибалка, Михальченко, 2024), адже фонетичні навички рідної мови є найглибше вкоріненими у мовленнєвій свідомості білінгва (Глушковецька, Мацюк, 2019). Відповідно, саме вона найдовше зберігається навіть при досягненні просунутого рівня володіння іноземною мовою. Також зазначимо, що саме фонетична інтерференція є найбільш відчутною для носія мови та найпомітнішою у реальній комунікації (Кожедуб, 2023), оскільки може не тільки спотворювати фонемний склад слів, а й викривляти просодичний образ висловлювання загалом – його ритм, темп, мелодію та інтонаційне оформлення. Відповідно до спрямованості нашої наукової розвідки акцентуємо саме на інтонаційно-стильовій інтерференції.

Аналіз літератури з проблем інтонаційної мінливості дозволяє виокремити інтонаційно-стильову варіативність як лінгвістичну категорію. Відповідно до досліджень М.

Бреде, інтонаційно-стильову варіативність можна трактувати як «системну зміну інтонаційних засобів, що використовуються в певному соціальному середовищі для досягнення конкретної комунікативної мети» (Brède, 2011, с. 4). Невідповідність інтонаційного арсеналу комунікативній меті й обстановці призводить до зміни смислів і виникнення конфліктних ситуацій. М. Бреде зазначає, що інтонація, хоча і є лінгвістичною універсалією, по-різному функціонує в різних мовах для досягнення семантико-емоційного ефекту (Brède, 2011, с. 5). У процесі розвитку професійної компетентності українських здобувачів освіти, майбутніх учителів англійської мови, вкрай важливо розуміти, що звичні рідномовні інтонаційні контури можуть зовсім не підходити для прагматики англійської мови.

Слід зазначити, що інтонація англійської мови значно відрізняється від української: вона характеризується ширшим тональним діапазоном, зміною інтонаційного контуру для передачі емоцій, використанням інтонаційних засобів для передачі контрастного фокусу. Водночас, в українській мові діапазон тону дещо нижчий, емоції найчастіше передаються вигуками, частками й іншими лексичними засобами, інформаційний фокус виражається найчастіше порядком слів та лексичним підсиленням. Інтонаційні контури двох мов, хоча й дотримуються універсальних законів, мають свої особливості. Наприклад, англійська мова характеризується більшою розвиненістю ядерних тонів порівняно з українською: в українській падіння тону в кінці синтагми менш різке, підйом тону на ядрі плавніший, не використовується спадно-висхідний тон як стилістичний інструмент. Окрім цього, інтонаційний арсенал є різним в більшості комунікативних намірів. Інтонаційні контури двох мов, наприклад, часто формуються по-різному. Наприклад, в англійській мові ефект зацікавленості й підкреслення вагомості сказаного передається за допомогою високого спадного термінального тону, тоді як в українській мові такий ефект досягається за рахунок підвищення мелодійного піку на логічно важливому слові та посиленням логічного наголосу. Інтонаційна конструкція розповідного висловлювання в українській мові часто має висхідно-спадний характер за тональними і динамічними характеристиками (Енциклопедія сучасної України, 2001), у той час як в англійській вона зазвичай характеризується спадним тоном. Загалом, українська інтонація більше демонструє комунікативний тип висловлювання або інтонаційний фокус, тоді як англійська – виконує важливу прагматичну функцію.

Основна різниця в стилізових аспектах інтонації між українською та англійською мовами полягає в тому, як просодія маркує соціальний контекст, емоційність, формальність/неформальність, регістр мовлення (розмовний, офіційний, публічний, емоційний тощо). Англійська інтонація значно більш стилістично диференційована (кожен інтонаційний стиль має свої просодичні характеристики). Слід зазначити, що висока стилістична варіативність інтонації відіграє важливу роль у вираженні ставлення, категоричності, впевненості, емоцій, соціальної дистанції тощо. Порівняно з нею, українська просодія більш нейтральна й стабільна зі стилістичної точки зору і переважно слугує для передачі синтаксичної інформації, аніж стилізових особливостей, останні ж здебільшого виражаються за допомогою лексико-граматичних засобів, тембру або ступеня вираженості артикуляції (Дадукевич, Цивата, 2022). Загалом, інтонаційні стилі української мови менш різко виражені.

Нівелювання різниці між інтонаційно-стильовими характеристиками мов часто призводить до фонетичних порушень і не лише погіршення якості вимови, а й змінення смислів, бо навіть до створення непорозумінь. Англійська вимова українських здобувачів нерідко набуває українського акценту, який часто сприймається як плаский, монотонний, недостатньо експресивний – саме через недостатню стилістичну варіативність просодії, меншу чутливість до

стилю і, як результат, використання подібних інтонаційних контурів в різних стилях. Наприклад, розмовний стиль студента може звучати надто сухо й емоційно бідно, в ньому може бракувати теплих контурів на зразок низького висхідного або спадно-висхідного, через що мовлення здається байдужим і нещирим, а іноді навіть нав'язливим і неввічливим. Або в публічному виступі може бракувати високих спадних тонів для емпізи ключових слів або спадно-висхідного тону для дипломатичного чи ввічливого вираження думок. Відтак мовлення випускника звучить монотонно або занадто категорично, іноді навіть грубо, здається невпевненим та некомпетентним. Відсутність складних спадно-висхідного або висхідно-спадного тонів та широкого діапазону в емоційному стилі приглушує емоції, позбавляючи розмовника спектру значень. Наприклад, сарказм може звучати як шире здивування, а емоція захоплення може бути втраченою взагалі.

Для подолання інтерференції й удосконалення фонетичного портрету майбутнього вчителя англійської мови було систематизовано сучасні ІТ-інструменти й розроблено модель використання засобів інформаційного забезпечення під час вивчення навчальної дисципліни «Практична фонетика (англійська мова)» (1 курс), що викладається для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня ОП «Середня освіта (Англійська мова і зарубіжна література)» (див. Схему 1).



Схема 1. Модель нівелювання української інтерференції у формуванні інтонаційно-стильової варіативності англійського мовлення майбутнього фахівця-мовника засобами сучасних ІТ

Зупинимося докладніше на сучасних інформаційних технологіях подолання інтерференції, які використовувалися в дослідженні.

1. *Допоміжні діагностичні та мотиваційні цифрові ресурси.* На підготовчому

етапі дослідження було використано онлайн-ресурс *The Accent Oracle* з діагностично-ознайомчою метою. Цей інструмент пропонує короткий тест для орієнтовного визначення можливого акценту (українського, болгарського, іспанського тощо) на

основі аналізу усного мовлення мовця. Результати, що були отримані за допомогою цього ресурсу, не розглядалися як інструмент точного фонетичного вимірювання, а використовувалися виключно як допоміжний засіб для актуалізації проблеми індивідуальних акцентних характеристик мовлення здобувача. Ресурс мав також розважальний характер, покликаний не лише відкрити студентам горизонти роботи й масштаби проблем, а й зняти напругу, перетворити навчальний процес на задоволення та врахувати інтереси й звичні формати роботи сучасної молоді.

2. Мобільні програмні засоби акустичного аналізу голосу. Упродовж всього курсу здобувачам пропонувалося використовувати такі мобільні додатки, як *Vocal Pitch Monitor*, *Voice Tools*, *Vox Tune* та *Nail the Pitch*, які дозволили аналізувати інтонаційні контури прочитаних фраз шляхом фіксації і первинної візуалізації просодичних параметрів. Завдяки цим додаткам вони могли в реальному часі побачити висоту свого голосу, голосовий діапазон і навіть темброві характеристики та спостерігати варіативність інтонаційного контуру під час зміни комунікативного наміру, тембральних властивостей або переключення на українську мову. Відтак первісно розроблені для вокальних тренувань ресурси використовувалися у фонетичній практиці для спостереження за інтонаційним малюнком свого голосу у процесі усного мовлення та контролю точності інтонаційного відтворення, а особливо для порівняння висловлення українською (рис. 1) та англійською (рис. 2, 3) мовами.

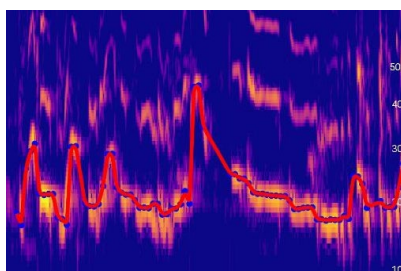


Рис. 1

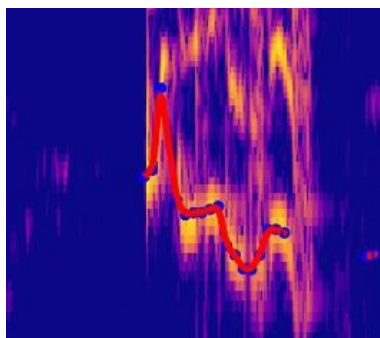


Рис.2

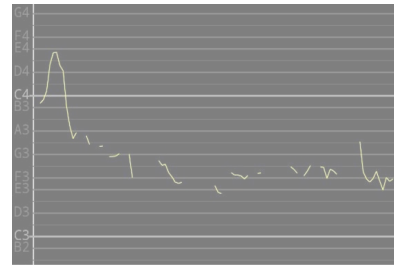


Рис.3

Нижче подано зразки графічних моделей голосу здобувачки, отримані завдяки додаткам *Vocal Pitch Monitor* та *Voice Tools*.

3. Тренувальні онлайн-платформи і сайти. Для безперервного самостійного тренування вимови та інтонації здобувачам було запропоновано онлайн-платформи *Shadowing.tech*, *Engnovate.com*, *English Shadowing* і *Storynory* та вправи, побудовані на принципах техніки *shadowing* – слухання й одночасного повторення за носієм мови з метою повної фонетичної імітації почутого. Студенти могли обрати аудіотрек інтерв'ю, відеозапис телешоу, подкаст, промову будь-якого носія (зірки кіно, політика, оратора, учителя), статтю промовця; комфортний рівень уривка; читати рядки промови поряд з відео й повторювати за мовцем у зручному для себе темпі та навіть записати себе в кінці тренування для того, щоб порівняти точність власного відтворення з оригіналом. Така практика сприяла удосконаленню вимови, інтонації та слухового сприйняття здобувачів і будувалася на індивідуальному підході до кожного студента.

Для опрацювання інтонаційно-стильових особливостей англійської мови було запропоновано наступні уривки:

– розмовний стиль – «What does the switch do?» К. Кокс

(<https://shadowing.tech/shadowing/app/96>);

– ораторський стиль – «The word “Love”» К. Худ

(<https://shadowing.tech/shadowing/app/150>);

– академічний стиль – «Presentation of an archaeologist on Céide Fields in the northwest of Ireland. Cambridge IELTS 19 Academic Listening Test 1 Part 4»

(<https://engnovate.com/dictation-shadowing-exercises/cambridge-ielts-19-academic-listening-part-4-test-1/?mode=shadowing>);

– декламаційний стиль – «The selfish giant»

(<https://www.storynory.com/the-selfish-giant/>).

4. III-тренери вимови. Одним із цікавих варіантів удосконалення англійської вимови й інтонації з використанням штучного інтелекту є, наприклад, додаток *Lexi AI*

Accent Coach, який використовувався для миттєвого аналізу прочитаних здобувачами фраз і показував помилки на сегментному й суперсегментному рівнях.

Кожен етап експериментального дослідження підпорядковувався принципу імітаційно-синхронного відтворення автентичного мовлення із застосуванням техніки shadowing, переваги якої акцентовано дослідниками (Hamada, 2018; Takeuchi et al., 2021).

За визначенням науковців, shadowing – «вид слухової діяльності, під час якої студент відстежує почуте мовлення та імітує його якомога точніше, водночас уважно слухаючи й сприймаючи контекстуальну інформацію, що надходить» (Takeuchi et al., 2021, p. 1254). Вчені доводять, що дана техніка покращує робочу пам'ять, зокрема фонологічну петлю робочої пам'яті, що відповідає за тимчасове зберігання й обробку звукової інформації, а також розвиває почуття інтонації та слухове сприйняття.

У процесі навчальної діяльності використовувалися такі методи формування інтонаційно-стильових навичок: (1) імітаційний метод (відтворення зразків вимови носіїв мови; повторення фраз, інтонаційних моделей); (2) метод фонетичного моделювання (аналіз інтонаційних контурів; створення інтонаційних схем; ритмічних моделей); (3) інтерактивні методи (робота з онлайн-тренажерами; цифрові вправи для перевірки вимови; запис і порівняння власної вимови з еталоном); (4) самостійна онлайн-практика (використання перелічених вище веб-ресурсів для самоконтролю).

Результати дослідження. Експертна оцінка результатів навчання за описаною моделлю засвідчила позитивну динаміку у формуванні досліджуваних компонентів інтонаційно-стильових навичок майбутніх учителів англійської мови. Зокрема, спостерігається підвищення рівня нормативності вимови (у середньому на 10%), що свідчить про поступове зменшення проявів української фонетичної інтерференції. Також зафіксовано приріст у формуванні інтонаційних навичок (приблизно 17%), який виявляється у більш точному відтворенні інтонаційних контурів і стилістично релевантному використанні просодичних засобів. Окрім того, відзначено покращення слухового сприйняття англійського мовлення (близько 15%), що проявляється у кращому розпізнаванні інтонаційних моделей та їхніх функціонально-стильових відтінків. Отримані результати свідчать, що використання сучасних інформаційних технологій створює сприятливі умови для поступового подолання української інтерференції у формуванні

інтонаційно-стильової варіативності англійського мовлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування інтонаційно-стильових навичок майбутнього вчителя має здійснюватися через інтеграцію лінгводидактичних підходів і сучасних цифрових технологій. Останні оптимізують й представляють у новому форматі провідні принципи організації освітнього процесу та забезпечують ефективне досягнення окреслених цілей. Так, поєднання принципів діджитально-орієнтованого навчання (використання веб-ресурсів, онлайн-платформ, мобільних додатків, інтерактивних інструментів для тренування вимови); автентичності (використання автентичних аудіо- та відеоматеріалів); наочності (використання аудіо, відео, графічних моделей артикуляції) та самостійності навчання (значна роль індивідуальної роботи з онлайн-ресурсами) сприяє гнучкості освітнього процесу, поєднуючи формальне та неформальне навчання; створює умови для наближення навчальної діяльності до реальних комунікативних ситуацій; забезпечує інтерактивність, мультимодальність і можливість персоналізації навчання; сприяє розвитку цифрової й професійної компетентності і, що найголовніше, відповідає звичкам сучасної молоді, сформованими в медійному просторі. Отже, інтеграція інформаційних технологій в освітній процес відповідає актуальним освітнім потребам молодого покоління та підвищує ефективність досягнення освітніх цілей. Вона сприяє зменшенню української інтонаційно-стильової інтерференції і сприяє формуванню професійної фонетичної компетентності майбутніх фахівців з іншомовної освіти.

Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з вивченням і систематизацією нейромережових ресурсів для аналізу й автоматичного створення стилістично варіативних англійських текстів для удосконалення інтонаційно-стильових навичок майбутніх учителів англійської мови і літератури.

Список бібліографічних посилань

- Бацевич, 2007 – Бацевич, Ф.С. (2007). *Словник термінів міжкультурної комунікації*. Київ: Довіра. 205 с.
- Гамерська, 2023 – Гамерська, І.І. (2023). Явище інтерференції у сучасних лінгвістичних дослідженнях. *Львівський філологічний часопис*, (14): 21–28. Doi: <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-14.3>.
- Глушковецька, Мацюк, 2019 – Глушковецька, Н.А., Мацюк, О.О. (2019). Фонетична інтерференція як лінгвістична проблема. *Актуальні проблеми філології та перекладознавства*, 17: 53–56. URL: <https://elar.khmnmu.edu.ua/handle/123456789/9005>.
- Дадукевич, Цивата, 2022 – Дадукевич, О.В., Цивата, Ю.В. (2022). Інтонація як засіб логіко-емоційної виразності в словесній дії професійного актора. *Вісник Національної академії керівних кадрів*

- культури і мистецтва, (4): 161–166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2022_4_30.
- Енциклопедія сучасної України, 2001 – Енциклопедія сучасної України. (2001). Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/pdf/file/12426.pdf>.
- Кардаш, 2016 – Кардаш, Л.В. (2016). Різномасштабні дослідження мовної інтерференції. *Молодий вчений. Серія: Педагогічні науки*, 2(29): 280–283. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/2/66.pdf>.
- Кожедуб, 2023 – Кожедуб, Л.Г. (2023). Фонетична інтерференція в контексті оволодіння німецькою мовою. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 34(73): 93–97. Doi: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.3/17>.
- Мельниченко, Дем'яненко, 2025 – Мельниченко, Г.В., & Дем'яненко, О.С. (2025). Розвиток фонетичних навичок майбутніх учителів англійської мови і літератури засобами веб-ресурсів: виклик сьогодення. *Věda a perspektivy*, 2(45): 176–189. Doi: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-2\(45\)-176-189](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-2(45)-176-189).
- Нікішина, 2019 – Нікішина, В.В. (2019). Проблеми звукової інтерференції у професійно орієнтованому перекладі. *Молодий вчений*, 4.3(68.3): 80–83. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/4.3/21.pdf>.
- Олександренко, Лук'яник, Боклах, 2023 – Олександренко, К., Лук'яник, Л., Боклах, Д. (2023). Психолінгвістичні аспекти інтерференції української та англійської мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 64(2): 171–178. Doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-28>.
- Рибалка, Михальченко, 2024 – Рибалка, Н.В., & Михальченко, К.І. (2024). Фонетична інтерференція при вивченні німецької мови як другої іноземної. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*, 1(28): 5–12. Doi: <https://doi.org/10.33274/2079-4835-2024-28-1-5-12>.
- Brēde, 2011 – Brēde, M. (2011). Stylistic variation as manifest in the informational style of intonation (on the basis of English and Latvian TV broadcasts). *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 1: 4–13. Doi: <https://doi.org/10.22364/BJELLC.01.2011.01>.
- Hamada, 2018 – Hamada, Y. (2018). Shadowing for language teaching. *Contact Magazine*. Pp. 19–24. URL: <https://contact.teslontario.org/shadowing/>.
- IELTS. (2023). *IELTS speaking band descriptors (public version)*. URL: <https://www.ielts.org>.
- Takeuchi et al, 2021 – Takeuchi, H., Maruyama, T., Taki, Y., Motoki, K., Jeong, H., Kotozaki, Y., Shinada, T., Nakagawa, S., Nouchi, R., Iizuka, K., Yokoyama, R., Yamamoto, Y., Hanawa, S., Araki, T., Sakaki, K., Sasaki, Y., Magistro, D., & Kawashima, R. (2021). Effects of training of shadowing and reading aloud of second language on working memory and neural systems. *Brain Imaging and Behavior*, 15(3): 1253–1269. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11682-020-00324-4>.
- Valigura, 2020 – Valigura, O. (2020). Phonetic portrait of a Ukrainian EFL teacher: Prosodic parameters in academic discourse. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on the English Language in Ukrainian Context, November 7*: 16–25. URL: <https://awej.org/phonetic-portrait-of-a-ukrainian-efl-teacher-prosodic-parameters-in-academic-discourse/>.
- References**
- Batssevyich, F.S. (2007). *Dictionary of terms of intercultural communication*. Kyiv: Dovira. 205 p. [in Ukr.].
- Hamerska, I.I. (2023). The phenomenon of interference in modern linguistic research. *Lviv Philological Journal*, (14): 21–28. Doi: <https://doi.org/10.32447/2663-340X-2023-14.3> [in Ukr.].
- Hlushkovetska, N.A., & Matsiuk, O.O. (2019). Phonetic interference as linguistic phenomenon. *Current Issues of Philology and Translation Studies*, (17): 53–56. URL: <https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/9005> [in Ukr.].
- Dadukeyvych, O.V., Tsyvata, Yu.V. (2022). Intonation as a means of logical-emotional expressiveness in professional actor's verbal action. *Bulletin of the National Academy of Managerial Staff of Culture and Arts*, (4): 161–166. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2022_4_30 [in Ukr.].
- Encyclopedia of Modern Ukraine. (2001). Kyiv: Institute of Encyclopedic Research of the National Academy of Sciences of Ukraine. URL: <https://esu.com.ua/pdf/file/12426.pdf> [in Ukr.].
- Kardash, L.V. (2016). Researches of different aspects in the language interference. *Young Scientist. Pedagogical Sciences Series*, 2(29): 280–283. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/2/66.pdf> [in Ukr.].
- Kozhedub, L.H. (2023). Phonetic interference in the context of German language acquisition. *Scientific Notes of V.I. Vernadsky Taurida National University. Series: Philology. Journalism*, 34(73): 93–97. Doi: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.3/17> [in Ukr.].
- Melnichenko, H.V., Demianenko, O.Ye. (2025). Development of future English language and literature teachers via web-resources: modern challenges. *Věda a perspektivy*, 2(45): 176–189. Doi: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-2\(45\)-176-189](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2025-2(45)-176-189) [in Ukr.].
- Nikishyna, V.V. (2019). Problems of sound interference in professionally oriented translation. *Young Scientist*, 4.3(68.3): 80–83. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/4.3/21.pdf> [in Ukr.].
- Oleksandrenko, K., Lukianyk, L., Boklakh, D. (2023). Psycholinguistic aspects of Ukrainian and English language interference. *Topical Issues of the Humanities*, 64(2): 171–178. Doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-2-28> [in Ukr.].
- Rybalka, N.V., & Mykhalchenko, K.I. (2024). Phonetic interference in learning German as a second foreign language. *Intellect. Personality. Civilization*, 1(28): 5–12. Doi: <https://doi.org/10.33274/2079-4835-2024-28-1-5-12> [in Ukr.].
- Brēde, M. (2011). Stylistic variation as manifest in the informational style of intonation (on the basis of English and Latvian TV broadcasts). *Baltic Journal of English Language, Literature and Culture*, 1: 4–13. Doi: <https://doi.org/10.22364/BJELLC.01.2011.01>.
- Hamada, Y. (2018). Shadowing for language teaching. *Contact Magazine*. Pp. 19–24. URL: <https://contact.teslontario.org/shadowing/>.
- IELTS. (2023). *IELTS speaking band descriptors (public version)*. URL: <https://www.ielts.org>.
- Takeuchi, H., Maruyama, T., Taki, Y., Motoki, K., Jeong, H., Kotozaki, Y., Shinada, T., Nakagawa, S., Nouchi, R., Iizuka, K., Yokoyama, R., Yamamoto, Y., Hanawa, S., Araki, T., Sakaki, K., Sasaki, Y., Magistro, D., & Kawashima, R. (2021). Effects of training of shadowing and reading aloud of second language on working memory and neural systems. *Brain Imaging and Behavior*, 15(3): 1253–1269. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11682-020-00324-4>.
- Valigura, O. (2020). Phonetic portrait of a Ukrainian EFL teacher: Prosodic parameters in academic discourse. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on the English Language in Ukrainian Context, November 7*: 16–25. URL: <https://awej.org/phonetic-portrait-of-a-ukrainian-efl-teacher-prosodic-parameters-in-academic-discourse/>.

YEREMENKO Tetyana

Ph.D in Philology, Professor,
Professor of the Department of the Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

MELNYCHENKO Halyna

Ph.D in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

LUKYANCHENKO Iryna

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages,
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

**MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR REDUCING UKRAINIAN INTERFERENCE
IN THE DEVELOPMENT OF INTONATIONAL AND STYLISTIC VARIABILITY
IN PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS' SPEECH**

Summary. The article analyses the potential of modern information technologies as an effective tool for developing foreign-language speech mechanisms in university professional training of pre-service English teachers. Particular attention is paid to the issue of intonational and stylistic phonetic interference. The article aims to theoretically substantiate and experimentally verify the effectiveness of modern information technologies as a tool for reducing Ukrainian interference in the formation of intonational and stylistic variability of English speech.

The research methods included quantitative methods (interpretation of experimental data obtained through expert assessment based on the IELTS Speaking Band Descriptors), qualitative methods, and modelling (used to interpret the educational effect and provide theoretical substantiation of the suggested model). To overcome interference and improve the phonetic portrait of pre-service English teachers, the authors systematized contemporary IT tools and suggested a model of the use of IT support tools in the course Practical Phonetics (English). The developed model provides for the step-by-step use of four groups of digital tools: (1) diagnostic resources for identifying individual accent characteristics of speech (The Accent Oracle); (2) mobile acoustic voice-analysis tools for visualizing and monitoring intonation contours in real time (Vocal Pitch Monitor, Voice Tools, Vox Tune, Nail the Pitch); (3) training online platforms based on the shadowing

technique for authentic imitation of intonational and stylistic patterns of native speakers (Shadowing.tech, Engnovate.com, Storynory); (4) AI pronunciation coaches for instant automated analysis and correction of speech at both segmental and suprasegmental levels (Lexi AI Accent Coach).

The experimental verification of the model demonstrated positive dynamics in the development of intonational and stylistic skills, and a gradual reduction in manifestations of Ukrainian phonetic interference. In order to improve the phonetic portrait of a pre-service English teacher, the application of the suggested model aimed at reducing intonational and stylistic interference in professional training is recommended.

It is concluded that the implementation of IT in teaching practical phonetics ensures multimodality, authenticity, and personalization of the learning process, promotes the development of professional phonetic competence of pre-service English teachers, and aligns with contemporary educational needs.

Keywords: Ukrainian interference; intonational and stylistic variability; English phonetics; speech stylistics; modern information technologies; AI pronunciation coaches; acoustic voice-analysis software.

Одержано редакцією 02.03.2026
Прийнято до публікації 17.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-178-183>

 <https://orcid.org/0000-0002-0100-2628>

VILKHOVCHENKO Nadiia

Ph.D in Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Engineering,
Lviv Polytechnic National University

 nvilkhovchenko@gmail.com

UDC 378.147:811.111:69(045)

**ESP FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: A FOREIGN LANGUAGE COURSE
FOR CIVIL ENGINEERING STUDENTS**

Introduction. The construction industry is a key source of greenhouse gas emissions, requiring specialists who can navigate international discourse on sustainable construction. This actualizes the integration of environmental topics into the teaching of English to students in technical specialties.

The purpose of this work is to develop methodological approaches for integrating content on eco-materials and "green" technologies into an English course for civil engineering students, based on the CLIL methodology.

Research methods. The research was conducted at the Department of Foreign Languages for

Engineering at Lviv Polytechnic National University with civil engineering students (2024–2025 academic year). We used the "4-C" model (content, communication, cognition, culture), the case method in the format of project learning, and authentic materials from the resources ArchDaily, RIBA, and World Green Building Council. The effectiveness was checked through pre- and post-tests, peer evaluation, and questionnaires.

Main results of the study. The practical case study "Hempcrete vs. Concrete" demonstrated an expansion of students' active professional vocabulary. The frequency of use of eco-engineering

vocabulary in contextually correct argumentative constructions has significantly increased. Students demonstrated a transition from the reproductive level to the productive level: independent formulation of substantiated engineering conclusions using academic discourse.

Scientific novelty. For the first time, the CLIL-integrated methodology for integrating sustainable development content into the ESP course for construction specialties has been systematically substantiated, ensuring the simultaneous development of foreign language competence and environmental awareness among future engineers. Conclusions and suggestions. It has been proven that integrating "green" technologies into a language course increases students' motivation and contributes to the development of a relevant international thesaurus.

Prospects include creating a specialized English-Ukrainian glossary of "green" construction and developing digital simulations to assess the environmental impact of architectural objects within the language course.

Keywords: CLIL; sustainable development; eco-materials; ESP; foreign language for specific purposes.

Introduction. The modern world is facing unprecedented environmental challenges that require a radical transformation of all sectors of the economy, including the construction industry. The latter is responsible for a significant part of global greenhouse gas emissions, energy consumption, and the use of natural resources. This makes it one of the key areas for implementing the principles of sustainable development. In this context, there is a growing need for competent specialists who can navigate the international discourse on "green" construction and communicate effectively in English, the language of the global professional community.

The integration of environmental topics into foreign language instruction for civil engineering students offers opportunities to achieve a dual goal. It includes both the development of foreign-language communicative competence and the cultivation of environmental awareness among future engineers. The traditional approach to teaching professionally oriented English is often limited to technical terminology and standard communicative situations, failing to account for current industry trends. At the same time, modern construction students should study innovative eco-materials, such as recycled concrete, biocomposites, "green" roofs, as well as energy-efficient design technologies, LEED and BREEAM certification, passive construction, and the circular economy.

The aim of this study is to develop and substantiate methodological approaches for integrating content on eco-materials and "green" technologies into an English-language

course for civil engineering students. The study is based on the principles of Content-Language Integrated Learning (CLIL), which allow for the simultaneous development of language skills and the deepening of knowledge in a professional discipline, making the learning process more motivating and practically oriented.

Analysis of the latest research and publications. The theoretical basis of our study was the work on the CLIL methodology, in particular the work of Do Coyle, Philip Hood and David Marsh (Coyle, Hood, Marsh, 2018), which demonstrates that learning a language through relevant professional content significantly increases students' cognitive engagement.

Ukrainian researchers (for example, the Department of Foreign Languages for Engineering at the Lviv Polytechnic National University) emphasize that traditional textbooks on technical English often focus on outdated construction methods, while ignoring innovative materials such as *hempcrete* (fireclay concrete) or *recycled steel*. This creates a terminological gap between academic knowledge and the real requirements of the labor market, where *LEED* and *BREEAM* standards dominate.

S. Nikiforchuk and A. Hryhorieva differentiate CLIL from other methods. They argue that, according to this approach, a foreign language is a tool for studying professional subjects, so it should be integrated into a broader professional context. This method helps boost students' motivation, thereby enhancing the quality of education. It mainly emphasizes a communicative approach over grammar; therefore, the focus is on learning professional vocabulary (Nikiforchuk, Hryhorieva, 2021).

O. Vovk explores basic learning strategies, including concept mapping. Special emphasis is placed on the gradual progression from basic interpersonal skills (BICS) to cognitive academic language proficiency (CALP) (Vovk, 2025). A. Shykun emphasizes the importance of an educational approach that integrates the teaching of content subjects with the learning of a foreign language (Shykun, 2023). Students become motivated as they understand the relevance of the subject; they learn how to use the language in this context. So, students will show higher motivation to learn English when the content concerns solving environmental problems and creating "Smart Cities", as this shapes their image as socially responsible professionals.

An analysis of recent publications in the *Journal of Cleaner Production* shows that the most effective means of teaching eco-technologies is the analysis of real objects (Case Studies). The use of interactive

platforms and virtual tours of “green” buildings allows students to see the practical application of terminology in the context of energy efficiency.

Methodology. To achieve the research goal, a comprehensive scientific and pedagogical approach was applied. It is based on integrating professional content on sustainable construction into the process of learning a foreign language. The research was conducted by teachers of the Department of Foreign Languages for Engineering at Lviv Polytechnic National University. The classes were held with students of the specialty “civil engineering” during the 2024–2025 academic year. The research covered four main stages.

The first stage was a critical analysis of existing English-language curricula for civil engineers for compliance with modern sustainable development standards and current industry needs. Based on an analysis of the resources of the *World Green Building Council*, *RIBA* (Royal Institute of British Architects), and the *ArchDaily* platform, a corpus of authentic materials was formed, which included technical articles, design documentation of real green construction projects, video presentations of innovative technologies, and cases of successful environmental projects. The main criteria for selecting materials were the following: up-to-date terminology in the field of energy efficiency, decarbonization, and eco-materials; authenticity and compliance with real professional communication situations; the ability to adapt to different levels of students' language training (B1-B2 according to the Common European Recommendations); potential for the development of critical thinking and interdisciplinary connections. Using materials from *ArchDaily* proved particularly valuable, as it allowed students to work with real architectural descriptions of modern eco-projects and analyze technical solutions in English.

The teaching methodology was based on the principles of Content and Language Integrated Learning using the “4-C” model (content, communication, cognition, and culture). This ensures the comprehensive development of professional and language competencies.

Content: in-depth study of the specifics of modern eco-materials, including cross-laminated timber, recycled aggregates, hempcrete, mycelium-based materials, as well as the principles of their application in construction. Students were introduced to the technical characteristics of materials, methods for assessing their environmental impact (life-cycle assessment), and international standards.

Communication: formation of professional communication skills in English through discussions on environmental certifications (comparison of *LEED* and *BREEAM* systems), presentations of technical solutions, writing technical reports, and project proposals. Special attention was paid to the development of academic writing and oral presentation skills.

Cognition: stimulating critical thinking through analysis of the environmental impact of various stages of construction, comparison of alternative technological solutions, assessment of the economic feasibility of implementing “green” technologies, and solving complex interdisciplinary problems. **Culture:** familiarization with the global ethics of sustainable construction, international environmental protocols, and the formation of a responsible professional outlook of future engineers.

The main tool for practical testing of the methodology was the case study method in a project-based learning format. Students worked on a comprehensive project, “Eco-Renovation”, where the task was to develop and present in English a plan for the modernization of an existing building using the principles of “green” construction. The project included several stages: an audit of the existing building for energy efficiency; research and selection of appropriate eco-materials; development of technical solutions; economic justification; preparation of technical documentation in English; and a final presentation. The presentation was planned to last 7–10 minutes and include visual aids, such as slides with drawings, diagrams, and photographs. Students worked in groups of four, with each participant responsible for a different part of the project. During preparation, they actively used English technical resources, consulted the teacher about professional terminology, and practiced pronouncing complex terms. During the presentations, the students confidently discussed concepts such as thermal insulation, green roof systems, solar energy integration, passive house standards, carbon footprint reduction, and retrofitting techniques. The project work proved to be an effective way of combining language skills and professional knowledge. Students learned not only to communicate effectively in English in a professional setting but also to think critically, argue technical solutions, and collaborate as a team.

The effectiveness of the proposed methodology was assessed using quantitative and qualitative methods. Thus, we conducted pre- and post-tests. We tested both at the beginning and end of the course to determine

the level of mastery of the professional thesaurus in sustainable construction, the understanding of technical texts, and the ability to use specialized terminology in context.

Another method involved peer assessment. Students assessed project presentations using the developed criteria. They included linguistic accuracy (correct use of terminology and grammatical correctness), the engineering validity of the technical solutions, the logical structure of the presentation, and the persuasiveness of the argument. We also conducted questionnaires and surveys. This helped collect data on students' motivation to study English through the prism of environmental responsibility, assess the usefulness of integrating environmental topics for future professional activities, and identify learning difficulties.

Such a multi-component methodology verified the effectiveness of integrating sustainable construction content into the English language course. It also provided a comprehensive understanding of the impact of this approach on the development of professional and language competencies among civil engineering students.

Results and discussion. The implementation of the module “English for Sustainable Construction” demonstrated significant potential to transform the process of learning a foreign language from mechanical assimilation of grammatical structures and vocabulary to a functional tool for solving practical engineering problems. The integration of authentic professional content with an environmental focus enabled the achievement of two goals: increasing English proficiency and deepening understanding of the principles of sustainable development in the construction industry.

Results of the implementation of the practical case. The main element of testing the developed methodology was the practical case study “Comparative analysis of traditional and biomaterials: Hempcrete vs. Concrete”. It required students to apply language and professional competencies comprehensively. Students worked with technical specifications, scientific publications, and project documentation. This involved not only translating and understanding texts but also conducting thorough analyses of the physico-chemical properties of materials, their operational characteristics, and their environmental impact. Analysis of students' speech revealed a significant expansion of active professional vocabulary. Students successfully integrated highly specialized terms (e.g., carbon sequestration, thermal mass, breathability of materials, and embodied carbon) into their oral and written speech.

A comparative analysis of final project presentations with students' initial oral responses showed that the frequency of use of eco-engineering vocabulary increased significantly over the semester. Moreover, students demonstrated not only the mechanical reproduction of terms but also their contextually correct use in complex argumentative constructions. This indicates a transition from receptive mastery of terminology (reading comprehension) to productive (active use in speech and writing).

The biggest cognitive challenge for students was the aspect of Life Cycle Assessment (LCA) – the assessment of the life cycle of building materials. This component of the case required an understanding of technical parameters and also the ability to perform systematic analysis and predict long-term consequences. Students had to argue in English the economic feasibility of using materials with a higher initial cost (e.g., *hempcrete*) through the prism of long-term benefits. Those benefits involved reduced energy consumption during operation, CO₂ deposition, durability, and recyclability. Analysis of students' arguments showed the development of the ability to make multi-factor comparisons and to engage in critical evaluation. Students learned to consider the technical characteristics (strength, thermal insulation, moisture resistance), environmental (carbon footprint, toxicity, renewable raw materials), economic (life-cycle cost, market availability), and social (impact on residents' health, job creation) aspects of choosing building materials.

Using the “Pitch-deck” simulation (i.e., a presentation for a potential investor of an ecological construction project) allowed for the development of specific language structures for comparison, contrast, and convincing argumentation. This format also encouraged students to adopt a professional tone and structure their ideas clearly for a non-specialist audience. Students mastered rhetorical techniques of professional communication, such as opposition with emphasis on advantages (*unlike... which..., the proposed solution...*), quantitative justification (e.g., *reducing energy consumption by up to 40%*), and appealing to global trends (e.g., *in line with the EU's carbon neutrality goals*).

A typical example of student argumentation demonstrates a high level of integration of professional content and language tools: “*Unlike traditional concrete, which is a significant source of CO₂ emissions accounting for approximately 8% of global carbon output, hempcrete acts as a carbon sink. It sequesters more carbon dioxide during hemp plant growth than it emits during production and installation. This results in a net negative carbon footprint*”.

Such a complex syntactic construction with built-in clarifications, quantitative data,

and cause-and-effect relationships indicates a transition from a reproductive level of language proficiency (retelling a text) to a productive one. The latter deals with formulating one's own well-founded engineering opinion using appropriate academic and professional discourse. The analysis of the presentations also revealed students' successful use of discursive markers of academic style (e.g., furthermore, consequently, in contrast, it should be noted that), an important indicator of professional communication skills in English.

There is an example of another Case Study lesson. Students were assigned the task of analyzing one of the most famous modern buildings in the world – *the Edge* office building in Amsterdam, which is considered the greenest office building. First, students had to study authentic English-language texts about the Edge independently. They were supposed to browse the internet, find articles from architectural magazines, and review technical descriptions from official websites. Second, each student had to prepare an oral report in English on the following points: the building's general characteristics, structural solutions, materials used, energy-efficient technologies, and the building's role in sustainable development. Third, the students participated in a group discussion, asked each other questions, and debated their own positions on the innovative solutions used in the building. Students worked in small groups of three or four. Initially, they worked on the terminology together, then divided the analysis among themselves. During the presentations, it was evident that the students actively used professional vocabulary, aimed to build logical arguments, and correctly employed grammatical constructions of the passive voice, typical of technical texts. Throughout the activity, students mastered professional terms such as *sustainable design*, *energy-efficient building*, *smart technology integration*, *photovoltaic panels*, *rainwater harvesting system*, *structural glazing*, and *load-bearing core*. This Case Study lesson was productive, as students learned new vocabulary. They also applied it in a real professional context, which significantly increased their motivation to study English for their field.

Discussion. The results of the study confirm the fundamental hypothesis that using relevant professional content on “green” technologies as the basis for the ESP course effectively addresses students of technical specialties' low motivation to learn a foreign language. Civil engineering students begin to perceive English not as an abstract general education discipline, but as a practical tool for accessing advanced knowledge, innovative technologies, and international professional discourse.

This approach is consistent with the theory of authentic learning, which emphasizes

contextualizing the educational process through real professional tasks. Students find themselves in a situation where language skills help to solve practical engineering problems. This motivates them for their own development. Furthermore, when learning feels purposeful and professionally relevant, students show greater engagement and better long-term retention of both linguistic and technical skills knowledge.

The integration of environmental topics also contributes to the formation of a broader professional identity of future engineers. Students are aware of their role as technical performers and as agents of positive environmental and social change. This is consistent with the concept of Education for Sustainable Development, which emphasizes the need to transform educational practices to prepare specialists capable of responding to the challenges of the 21st century.

Despite the generally positive results, the research process revealed certain difficulties and limitations of the proposed approach. Firstly, it includes linguistic complexity. Authentic materials, such as technical descriptions of LEED and BREEAM standards, international sustainability reports, and scientific publications, often contain complex syntactic structures and specific terminology. They exceed the B1-B1+ level of most students at the initial stage of learning. This requires additional pedagogical adaptation of the materials. The teachers must create glossaries, simplify some fragments, and develop scaffolding activities to gradually master complex content.

Secondly, there is an interdisciplinary barrier. The successful implementation of the CLIL methodology requires that English teachers have basic knowledge of sustainable construction. Obviously, this does not align with traditional philological training. The teacher must be aware of the technical aspects of various eco-materials and understand the principles of energy-efficient design. The teacher must also be familiar with international certification systems to ensure proper moderation of discussions and to provide feedback on the content component of student work. This requires additional professional development of teachers and possible cooperation with lecturers from specialized departments. Thirdly, there is a problem of resource provision. Access to up-to-date, authentic materials and specialized databases requires additional technical resources.

Finally, there is a problem of level differentiation. Students have different levels of initial language training in the group. So, this can complicate the selection of materials and tasks. It becomes necessary to develop differentiated tasks. Despite these challenges, the study's results convincingly indicate that integrating sustainable development content into the ESP course for civil engineering students

creates pedagogical interaction between professional training and the development of foreign language communicative competence. Such an approach enhances language learning and prepares future engineers for work in the context of a global “green” transition, where proficiency in English and understanding the principles of sustainable development are becoming key professional competencies.

Conclusions. Integrating the concept of sustainable development into the ESP course for future civil engineers is essential to their professional competitiveness. The study of “green” technologies allows students to master a relevant international thesaurus that goes beyond the boundaries of traditional ESP textbooks. The application of the CLIL methodology and case study demonstrated an increase in students' lexical competence. This confirms the hypothesis that professionally relevant content is a powerful incentive for overcoming the language barrier. The study proved that Project-Based Learning contributes to the development of both language and critical thinking skills. Students learn to argue for the environmental feasibility of different projects. And this is important to meet LEED and BREEAM standards. Prospects for further exploration include creating a specialized English-Ukrainian glossary of “green” construction and developing digital simulations to assess the environmental impact of architectural objects within an ESP course.

References

Coyle, Hood, Marsh, 2018 – Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2018). *CLIL: Content and language integrated learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. 173 p.

- Istiqomah, Pravitasari, 2026 – Istiqomah, Badriah, L. S., & Pravitasari, C. F. (2026). Advancing sustainable rural development through circular economy practices: Evidence from SMEs in Central Java, Indonesia. *European Journal of Sustainable Development Research*, 10(2), em0375. Doi: <https://doi.org/10.29333/ejosdr/17919>.
- Kolesnyk, Vilkhovchenko, 2020 – Kolesnyk, H., & Vilkhovchenko, N. (2020). Discipline “English for specific purposes” in technical universities: Communicative approach. *Pedagogy of creative personality formation in higher and general academic schools*, 2(68), 10–13.
- Marsh, 2013 – Marsh, D. (2013). *The CLIL trajectory: Educational innovation for the 21st century*. UCOPress, Editorial Universidad de Córdoba. 142 p.
- Nikiforchuk, Hryhorieva, – 2021 Nikiforchuk, S., & Hryhorieva, A. (2021). CLIL methodology distinctive features. In *Modern scientific research: Achievements, innovations and development prospects* (pp. 162–166). Riga, Latvia. Doi: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-126-8-48>.
- Shykun, 2023 – Shykun, A. (2023). Content and language integrated learning: Enhancing language acquisition and content understanding. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2(4): 39–44. Doi: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230204.05>.
- Thepseenu, 2020 – Thepseenu, B. (2020). Needs Analysis for ESP Course Development: Thai Civil Engineering Students' Perspectives. *Asian Journal of Education and Training*, 6: 433–442. Doi: <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.63.433.442>.
- Vetrivelan, Gettu, Palaniappan, Kumar, 2026. – Vetrivelan, R., Gettu, R., Palaniappan, S., & Kumar, Y. (2026). Embodied carbon, time and cost of two post-office buildings: Comparison of 3D printed concrete and conventional buildings. *Journal of Building Engineering*, 121: 115636. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jobe.2026.115636>.
- Vovk, 2025 – Vovk, O. (2025). Implementing CLIL principles in tertiary education: A methodological dimension. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Sciences»*, 4: 42–51. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-4-42-51>.

ВІЛЬХОВЧЕНКО Надія

кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри іноземних мов технічного спрямування, Національний університет «Львівська політехніка»

АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: КУРС ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

Анотація. Вступ. Оскільки будівельна галузь є одним із джерел забруднення довкілля, існує необхідність підготовки фахівців, здатних орієнтуватися в міжнародному дискурсі сталого будівництва. Це актуалізує інтеграцію екологічної тематики у викладання англійської мови для студентів технічних спеціальностей.

Мета цієї роботи – розробити та обґрунтувати методологічні підходи до інтеграції контенту про екоматеріали й «зелені» технології в курс англійської мови для студентів-будівельників на засадах методики CLIL.

Методи дослідження. Дослідження проводили на кафедрі іноземних мов технічного спрямування Національного університету «Львівська політехніка» зі студентами будівельних спеціальностей (2024–2025 н.р.). Застосовано модель «4-С» (зміст, комунікація, пізнання, культура), метод кейсів у форматі проєктів ArchDaily, RIBA та World Green Building Council. Ефективність перевіряли через пре- і пост-тести, взаємочинювання та анкетування.

Основні результати дослідження. Практичний кейс «Noncrete vs. Concrete» дозволив розширити активний фаховий словник студентів. Значно зросла частота вживання екоінженерної лексики (carbon

sequestration, embodied carbon, life-cycle assessment) у контекстуально коректних аргументативних конструкціях. Студенти переходили від репродуктивного рівня до продуктивного: самостійно формували обґрунтовані інженерні висновки із використанням академічного дискурсу.

Наукова новизна. Вперше системно обґрунтовано методіку CLIL-інтеграції контенту про сталий розвиток у курс ESP для будівельних спеціальностей, що забезпечує одночасний розвиток ініціативної компетентності та екологічної свідомості майбутніх інженерів.

Висновки. Доведено, що інтеграція «зелених» технологій у курс вивчення іноземної мови підвищує мотивацію студентів і формує релевантний міжнародний тезаурус.

Перспективи включають створення спеціалізованого англо-українського глосарію «зеленого» будівництва та розробку цифрових симуляцій для оцінки екологічного впливу архітектурних об'єктів у межах мовного курсу.

Ключові слова: CLIL; сталий розвиток; екоматеріали; ESP; іноземна мова за професійним спрямуванням.

Одержано редакцією 02.03.2025
Прийнято до публікації 18.03.2025

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-184-189> <https://orcid.org/0009-0004-7798-2601>**КАРЛОВСЬКА Ганна**викладачка катедри іноземних мов та міжнародної комунікації,
Черкаський державний технологічний університет karlovskaa40@gmail.com

УДК [378.147:004]: [378.016:811.111](045)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ У СЕРЕДОВИЩІ MOODLE**

Статтю присвячено дослідженню можливостей платформи Moodle у процесі формування професійно спрямованої іншомовної компетентності студентів.

Проаналізовано потенціал цифрових ресурсів Moodle як інструменту модернізації іншомовної підготовки та підвищення результативності навчання.

Розглянуто дидактичні можливості платформи та її вплив на формування мовних і професійних компетентностей.

Охарактеризовано основні компоненти, що забезпечують успішне навчання іноземних мов за професійним спрямуванням у середовищі Moodle. Зокрема, окреслено найбільш результативні методичні підходи, що притаманні електронному навчальному простору. Визначено переваги інтерактивних інструментів, які сприяють покращенню ефективності навчання.

Приділено увагу чинникам, що мають вплив на мотивацію студентів.

Пояснено, як функціонал Moodle підвищує рівень самостійності й відповідальності у процесі опанування навчального матеріалу.

Доведено, що інтерактивні ресурси та модулі Moodle позитивно впливають на глибше засвоєння лексико-граматичного матеріалу при викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням у студентів. Використання платформи Moodle суттєво підвищує ефективність навчання, забезпечує краще засвоєння теоретичних і практичних знань.

Ключові слова: професійно спрямована іншомовна компетентність; студенти; цифровізація освіти; освітня платформа; цифрові інструменти; фахова термінологія.

Постановка проблеми. У сучасних умовах цифровізації освіти онлайн-середовища стають невід'ємною частиною освітнього процесу, забезпечуючи гнучкість, доступність і варіативність навчання. Moodle, як одна з найбільш поширених освітніх платформ, пропонує широкий спектр інструментів для організації інтерактивної взаємодії, контролю знань, індивідуалізації навчальних траєкторій та створення динамічного навчального контенту. Використання цих можливостей є особливо актуальним у контексті формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності студентів, адже поєднання мовної підготовки з цифровими технологіями сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, мотивації здобувачів освіти та якості опанування фахової термінології.

Мета дослідження. Проаналізувати потенціал і практичні можливості цифрових інструментів платформи Moodle у процесі навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням, визначити їхню роль у формуванні фахової іншомовної компетентності, підвищенні мотивації здобувачів освіти та оптимізації організації сучасного освітнього процесу. Окреслити переваги, ефективність та педагогічні умови результативного використання Moodle у професійно орієнтованому мовному навчанні.

Методи дослідження. У процесі дослідження застосовано методи аналізу, узагальнення й систематизації наукової літератури з питань формування професійно спрямованої іншомовної компетентності студентів, що дало змогу окреслити ключові підходи до використання цифрових технологій у мовній підготовці в Moodle.

Виклад основного матеріалу. Цифровізація освіти є однією з провідних тенденцій сучасної педагогічної практики, що зумовлює масштабні трансформації в організації навчального процесу, використанні інноваційних технологій та побудові індивідуальних траєкторій навчання. У сфері вивчення іноземних мов потреба у таких змінах є особливо актуальною, адже ефективна мовна підготовка передбачає регулярність, системність, мобільність доступу до матеріалів, можливість повторення та практичної взаємодії.

Однією з найбільш поширених у світі платформ для забезпечення цифрового освітнього середовища є Moodle – відкрита система управління навчанням (Learning Management System), яка дозволяє створювати повноцінні курси, організовувати взаємодію між учасниками освітнього процесу, здійснювати контроль знань і забезпечувати якісний зворотний зв'язок.

Платформа Moodle широко застосовується у закладах вищої та середньої освіти, на курсах, у корпоративному секторі та приватних мовних школах. Вона підтримує різні види навчальної діяльності, забезпечує інтерактивність, дозволяє реалізовувати диференційований підхід, організовувати комунікацію між студентами та викладачами, відстежувати прогрес та формувати

автономність у навчанні. Завдяки своїй відкритості, гнучкості та широким можливостям інтеграції Moodle є ефективним середовищем для навчання іноземної мови, зокрема для підготовки фахівців різних професійних галузей. Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням потребує поєднання мовних, комунікативних та спеціалізованих навичок — саме це Moodle дозволяє реалізувати на високому рівні (Аврамчук, 2016).

Для професійно орієнтованого мовного навчання Moodle має ряд переваг: персоналізація навчального контенту, інтерактивність і гейміфікація, комплексний підхід у формуванні мовленнєвих навичок, комунікативний підхід та співпраця зі студентами, аналітика та зворотній зв'язок.

Однією з ключових переваг є гнучка та глибока персоналізація навчальних матеріалів, що дозволяє враховувати як спеціальність студентів, так і їхні індивідуальні потреби, рівень володіння мовою, темп навчання та професійні інтереси. У контексті професійної підготовки це особливо важливо, адже студенти різних напрямів потребують різних мовних компетентностей: майбутні інженери опановують технічні інструкції та опис процесів, економісти — ділове листування та переговори. У Moodle викладач має можливість створювати окремі тематичні модулі для кожної групи студентів, адаптуючи їхній зміст під конкретну галузь знань. Наприклад, це можуть бути курси «Англійська для інженерів», «Англійська мова для фахівців готельно-ресторанної справи» тощо. Кожен курс може включати лекції, презентації, словники термінів, професійні діалоги, відеофрагменти з автентичних джерел, а також практичні завдання, які моделюють реальні ситуації професійного спілкування.

Персоналізація забезпечується й за допомогою таких інструментів Moodle, як умовне відкриття матеріалів. Викладач може налаштувати відкриття тем або завдань залежно від результатів попередніх тестів чи виконання практичних робіт. Це дає можливість студентам рухатися в індивідуальному темпі: сильніші студенти можуть просуваються швидше, тоді як інші отримують більше часу на опрацювання складних тем. Такий підхід стимулює мотивацію та зменшує стрес, пов'язаний із традиційною однотипною структурою занять.

Ще одним важливим інструментом персоналізації є глосарій, у якому студенти можуть створювати власні словники професійних термінів, додавати переклади, приклади вживання або навіть мультимедійні матеріали. Це допомагає краще засвоїти лексику, оскільки студенти активно включаються в процес, самостійно структуруючи

та опрацьовуючи фахову термінологію. Викладач може робити глосарії груповими, що сприяє співпраці та взаємному навчанню (Бевзо, Голюкова, Малінка, 2024).

Також варто зазначити можливість диференціації завдань. Викладач може створити різні варіанти вправ для груп із різним рівнем підготовки або спеціалізації: наприклад, студентам-айтішникам пропонуються тексти про програмування, тоді як студентам-економістам — статті про банківську сферу. Moodle дозволяє автоматично призначати різні завдання окремим групам або навіть окремим студентам, що робить навчання максимально адресним та ефективним (Волкова, Ахмад, Чмель, 2024).

Викладання в Moodle притаманні інтерактивність і гейміфікація. Інтерактивність є однією з найважливіших характеристик сучасного освітнього процесу, особливо коли йдеться про вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Moodle надає широкий спектр інструментів, що забезпечують активну взаємодію студента з матеріалом, викладачем і групою. Це не лише стимулює інтерес до навчання, але й сприяє формуванню комунікативних умінь, критичного мислення, умінь працювати в команді та вирішувати професійно орієнтовані завдання (Sarkar, 2024).

Одним із найбільш потужних засобів інтерактивності є модуль *Quiz* (тестування знань), який дозволяє створювати різноманітні типи тестових завдань: множинний вибір, встановлення відповідностей, короткі відповіді, робота з аудіо та відео, заповнення пропусків тощо. Для професійно орієнтованого навчання це дає змогу моделювати ситуації реального застосування мови: наприклад, переглянути відео технічної інструкції та виконати завдання на розуміння. Moodle підтримує автоматичне оцінювання тестів, що економить час викладача і забезпечує миттєвий зворотний зв'язок для студентів.

Важливе місце займає модуль *Lesson* (заняття), який дозволяє будувати навчальний матеріал у вигляді нелінійної структури, де вибір студента визначає подальший хід уроку. Це фактично дає можливість створювати «інтерактивні історії», навчальні квести чи сценарії професійних ситуацій. Наприклад, студент може обирати варіанти поведінки під час ділових переговорів або виконувати покрокові завдання, що моделюють роботу в технічній чи економічній сферах. Модуль *Lesson* стимулює критичне мислення й дає змогу використати іноземну мову в контексті реальних умов (Бевзо, Голюкова, Малінка, 2024).

Гейміфікація є важливою складовою сучасного навчання в Moodle. Інструменти,

що включають бейджі, рейтинги, нагороди, рівні доступу, створюють атмосферу змагання та мотивації. Наприклад, студенти можуть отримувати бейджі за успішне проходження професійно орієнтованих модулів – «ІТ термінологія: базовий рівень», «Ділове листування англійською» або «Технічне читання інструкцій». Такі елементи підсилюють внутрішню мотивацію та роблять навчання більш цікавим.

Розвиток мовленнєвих навичок є центральним завданням у вивченні іноземної мови, особливо коли йдеться про професійно орієнтоване навчання. Платформа Moodle забезпечує комплексний підхід до формування всіх чотирьох основних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письма – завдяки поєднанню мультимедійних можливостей, інтерактивних елементів та гнучкої системи оцінювання. Це дозволяє створити навчальне середовище, максимально наближене до реальної професійної комунікації (Синхронне та асинхронне навчання, 2024).

Одним із ключових аспектів є розвиток аудіювання, яке значною мірою залежить від автентичності матеріалів. Moodle дозволяє викладачеві інтегрувати аудіо- і відеофайли, подкасти, інтерв'ю, фрагменти конференцій чи презентацій. Студент може зупиняти відтворення, повторювати фрагменти та виконувати супровідні завдання. Для професійно орієнтованого навчання це є особливо важливим, адже фахівцям потрібно розуміти специфічну термінологію, інструкції, діалоги між колегами. Наприклад, студенти технічних спеціальностей можуть слухати пояснення процесів чи демонстрації роботи обладнання.

Для розвитку навичок усного мовлення Moodle містить інструменти для запису голосових відповідей або спеціальні інтегровані модулі для голосових повідомлень. Студенти можуть виконувати рольові ситуації, записувати презентації, коментувати професійні кейси або відповідати на запитання викладача. Це створює атмосферу близьку до реальної професійної взаємодії, де потрібно не лише знати терміни, але й уміти правильно їх використовувати. Крім того, викладач може надати індивідуальний зворотний зв'язок, вказуючи на вимову, граматичні помилки чи недоліки в структурі висловлювання.

Розвиток читання в Moodle є ефективним завдяки можливості використовувати автентичні матеріали: статті з професійних журналів, уривки з технічної документації, офіційні інструкції, ділові листи або фінансові звіти. Інструменти Moodle дозволяють перетворювати такі тексти на інтерактивні вправи: заповнення пропусків, встанов-

лення відповідей, вибір правильних відповідей після прочитання. Це допомагає глибше зрозуміти зміст, тренує навички роботи з інформацією та готує студентів до реальних професійних завдань, де читання документації є важливою частиною роботи.

Особливе місце займає формування навичок письма. Moodle дозволяє створювати завдання, у яких студенти пишуть ділові листи, заявки, аналітичні звіти, резюме, пояснювальні записки чи інші професійні документи. Викладач може використовувати рубрики оцінювання, надавати коментарі безпосередньо в тексті, використовувати антиплагіатні інструменти та перевіряти прогрес студента з часом. Студенти виконують як короткі вправи, так і масштабні проєкти, що формують реальні навички письмової комунікації в професійному середовищі (Халімон, Шевченко, 2019).

Важливим складником розвитку мовленнєвих навичок є поєднання різних типів діяльності. Moodle дозволяє організувати інтегровані завдання, у яких студент спершу читає текст, потім слухає аудіоматеріал, виконує тест, а наприкінці записує власний монолог або пише узагальнення. Така система відображає реальні професійні комунікативні ситуації, де необхідно працювати з кількома джерелами інформації одночасно (Форостюк, 2017).

Комунікативний підхід – одна із багатьох переваг в Moodle. Саме він є основою сучасного навчання іноземної мови, особливо коли йдеться про професійне спрямування. Від майбутніх фахівців очікується вміння ефективно взаємодіяти в робочому середовищі, вести переговори, брати участь у нарадах, обговорювати професійні питання та працювати в команді. Moodle створює сприятливі умови для розвитку цих умінь завдяки широким можливостям для комунікації та співпраці.

Одним із ключових інструментів Moodle є форум, який може використовуватися для різних типів взаємодії: дискусій, аналізу професійних ситуацій, обміну думками, проведення рольових ігор. Форум дає студентам можливість формувати власні думки іноземною мовою, аргументувати свою позицію, ставити запитання та відповідати на коментарі інших. Рольові ігри, проведені у форматі форуму, дозволяють моделювати типові ситуації професійного спілкування: консультації між колегами, обговорення інженерного рішення у виробничому колективі, аналіз бізнес-плану між учасниками проєктної групи. Важливо, що форуми можуть бути як відкритими, так і груповими, що дозволяє адаптувати їх під специфіку навчальної теми.

Інший важливий інструмент, чат, забезпечує синхронну комунікацію між учасни-

ками курсу. Він корисний для проведення мовних практикумів, швидких обговорень, мовних дебатів чи тренування професійних діалогів. Порівняно з форумом, чат дозволяє швидше реагувати, тренувати спонтанне мовлення, працювати в умовах обмеженого часу — що відповідає реальним робочим ситуаціям, наприклад телефонним розмовам або онлайн-нарадам. Студенти беруть участь у дискусіях, презентують проекти, розігрують професійні сцени у форматі відеодзвінків. Крім того, запис таких занять можна зберігати в Moodle, що дає студентам можливість аналізувати власні виступи, виправляти помилки та відстежувати прогрес (Карловська, 2025, с. 74–76).

Важливою частиною комунікативного підходу є групові проекти, які Moodle підтримує завдяки функціям поділу студентів на групи, спільного редагування документів, групових завдань і спільних форумів. Проектна діяльність сприяє розвитку як мовних, так і міжкультурних та професійних компетентностей. Наприклад, студенти можуть працювати над створенням презентації нового пристрою, моделювати бізнес-процеси іноземною мовою або разом аналізувати технічні інструкції. Такі завдання стимулюють командну взаємодію, розподіл ролей, обговорення рішень та підготовку спільного продукту — усе це повністю відповідає вимогам сучасного професійного середовища (Moodle and language learning, 2025).

Не менш важлива функція Moodle – коментарі та приватні повідомлення, які підсилюють індивідуальну взаємодію. Викладач може надавати персональні рекомендації, пояснення, виправляти помилки, пропонувати додаткові джерела для опрацювання. Такий зворотний зв'язок є критично важливим для розвитку професійної мовної компетентності, оскільки дозволяє працювати з конкретними недоліками кожного студента

Система аналітики й зворотного зв'язку є одним із найсильніших аспектів Moodle, адже саме вона забезпечує педагогічну гнучкість, адаптивність навчального процесу та можливість своєчасно коригувати освітню траєкторію студентів. Для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням аналітичні інструменти Moodle мають особливо велике значення, оскільки дозволяють контролювати рівень засвоєння спеціалізованої лексики, умінь читання професійних текстів, якості усного та письмового спілкування, а також загальної динаміки розвитку мовних компетентностей (Цвях та ін., 2020).

Одним із ключових інструментів є журнал оцінок, де викладач може бачити всі

результати студентів: виконані й невиконані завдання, кількість спроб проходження тестів, середні бали, прогрес за окремими темами. Для Він дозволяє студентам самостійно оцінювати свій рівень підготовки, бачити свої сильні і слабкі сторони та планувати подальшу роботу. Структура журналу може бути адаптована під конкретний курс: наприклад, для професійно орієнтованої іноземної мови окремо можуть оцінюватися модулі з аудіювання, письма, спеціалізованої термінології, професійних діалогів чи аналізу автентичних документів.

Ще одним цінним модулем є *Completion Tracking* (відстеження виконання) – система відстеження завершення активностей. Викладач може встановлювати критерії завершення завдань: проходження тесту на певний бал, перегляд лекції, завантаження файлу, участь у форумі чи запис усної відповіді. Це допомагає студентам краще організувати навчання, а викладачу — відстежувати, які елементи курсу викликають труднощі або потребують додаткового пояснення. Наприклад, якщо студентам важко даються вправи на аудіювання технічної лексики, викладач може додати додаткові тренувальні матеріали або провести консультацію (Пастушенко, 2023).

Важливим інструментом є автоматичний та ручний зворотний зв'язок, який може бути реалізований у різних форматах: текстові коментарі, голосові й відеокоментарі, рубрики оцінювання, аналітичні нотатки, вбудовані підказки. Наприклад, при перевірці ділового листа студент отримує не лише загальний бал, а й конкретні рекомендації: щодо структури документа, правильності термінології, стилістичної відповідності професійному жанру. Для завдань з усного мовлення викладач може надати голосовий коментар, що допоможе студенту почути правильну інтонацію або вимову.

Окреме значення має можливість використання структурованих критеріїв оцінювання, які роблять процес оцінки прозорим. Це дозволяє студентам розуміти, на що саме звертатиме увагу викладач: правильність використання термінів, логічність побудови тексту, рівень граматичної грамотності, точність передачі змісту, що значно підвищує якість самооцінювання та сприяє розвитку автономності у вивченні мови.

Для викладачів важливим є також інструмент *Learning Analytics* (аналітика), який дає можливість виявляти ризики академічної неуспішності ще до того, як студент почне відставати. Система аналізує активність, швидкість виконання завдань, успішність у тестах та рівень взаємодії в курсі. Викладач отримує сигнал про те, що певний студент потребує додаткової

підтримки, консультації або мотивації. Це значно покращує ефективність навчального процесу й підвищує шанси на успішне засвоєння матеріалу.

Висновки. Цифрова платформа Moodle є потужним інструментом у процесі професійно орієнтованого мовного навчання. Персоналізація контенту в Moodle дає змогу створити сучасне, гнучке та орієнтоване на практичні потреби навчальне середовище, яке не лише враховує спеціальність студентів, а й сприяє їхній професійній та мовній компетентності. Це робить платформу особливо корисною для закладів, де іноземна мова є невід'ємною частиною професійної підготовки. Інтерактивність і гейміфікація урізноманітнюють навчальний процес та перетворюють його на динамічну й практикоорієнтовану діяльність, що сприяє формуванню професійно важливих навичок та підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови. Процес розвитку мовленнєвих навичок стає системним та сучасним. Студенти отримують можливість не лише оволодіти мовою, а й навчитися застосовувати її в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Moodle стає платформою, що підтримує комунікативний підхід та розвиває його на новому рівні завдяки інструментам співпраці, синхронної та асинхронної взаємодії, моделювання професійних ситуацій і виконання спільних завдань.

Така діяльність формує ключові комунікативні компетентності, потрібні майбутнім фахівцям для успішної роботи у глобалізованому професійному середовищі. Аналітика та зворотний зв'язок у Moodle дозволяють будувати індивідуалізовані траєкторії навчання, своєчасно реагувати на труднощі студентів, підвищувати якість викладання та робити навчальний процес прозорим, гнучким і результативним. Отже, платформа Moodle є ефективним інтерактивним засобом для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, оскільки дозволяє адаптувати навчальний процес до потреб конкретної спеціальності, застосовувати інтерактивні технології та забезпечувати постійний моніторинг результатів. Її можливості роблять навчання більш доступним, гнучким та практикоорієнтованим, що сприяє формуванню сучасних професійних іншомовних компетентностей студентів.

Список бібліографічних посилань

- Аврамчук, 2016 – Аврамчук, А.М. (2016). Вітчизняний досвід використання системи Moodle для проектування мультимедійних електронних освітніх ресурсів з мовних дисциплін. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705239/1/selection.pdf>
- Бевзо, Голікова, Малінка, 2024 – Бевзо, Г., Голікова, О., Малінка, О. (2024). Використання платформи moodle при вивченні іноземної мови: теоретико-практичні аспекти. *Вісник науки та освіти*, 7(25): 37–39.
- Волкова, Ахмад, Чмель, 2024 – Волкова, О., Ахмад, І., Чмель, В. (2024). Особистісно орієнтоване онлайн-навчання іноземної мови професійного спрямування у технічному ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 71(1): 295–300.
- Карловська, 2025 – Карловська, Г.В. (2025). Викладання іноземної мови студентам на платформі Moodle. *Матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Професійна комунікація: національна ідентичність у багатомовному світі»*. Черкаси: ЧДТУ. С. 74–76.
- Пастушенко, 2023 – Пастушенко, Н. М. (2023). Платформа Moodle: переваги та недоліки. *Naurok*. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-platforma-moodle-perevagi-ta-nedoliki-318120.html>
- Синхронне та асинхронне навчання, 2024 – Синхронне та асинхронне навчання (2024). *ВолиньPost*. URL: <https://www.volynpost.com/articles/2472-synhronne-ta-asynhronne-navchannia>.
- Форостюк, 2017 – Форостюк, І. (2017). Використання платформи Moodle в процесі викладання іноземних мов у нелінгвістичних вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*, 31(3): 191–193. URL: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v31/part_3/51.pdf.
- Халімон, Шевченко, 2019 – Халімон, І.Я., Шевченко, С.І. (2019). Роль тренувальних тестів LMS MOODLE у навчанні студентів лінгвістичного профілю. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72(4): 246–257.
- Цвях та ін., 2020 – Цвях А.В., Яковенко Н.В., Дьомкін О.А., Карасьова А.А. (2020). Використання електронної платформи Moodle у процесі навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти. *Молодий вчений. Серія: Педагогічні науки*, 6(82): 135–139.
- Moodle and language learning, 2025 – Moodle and language learning (2025). *Moodle*. URL: <https://moodle.com/functionality-with-moodle/moodle-and-language-learning>.
- Sarkar, 2024 – Sarkar, B. (2024). Speak, listen, read, and write: master language learning with Moodle. *Moodle*. URL: <https://moodle.com/news/master-language-learning-with-moodle/>

References

- Avramchuk, A.M. (2016). Domestic experience of using the Moodle system for designing multimedia electronic educational resources in language disciplines. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705239/1/selection.pdf> [in Ukr.].
- Bevzo, G., Golikova, O., Malinka, O. (2024). Using the moodle platform in learning a foreign language: theoretical and practical aspects (2024). *Bulletin of Science and Education*, 7(25):37– 39 [in Ukr.].
- Volkova, O., Ahmad, I., Chmel, V. (2024). Personally oriented online learning of a foreign language of professional orientation in technical education. *Current issues of the humanities*, 71(1): 295–300 [in Ukr.].
- Karlovskaya, G.V. (2025). Teaching a foreign language to students on the Moodle platform. *Materials of the III All-Ukrainian Scientific and Practical Conference with International Participation "Professional Communication: National Identity in a Multilingual World"*. Cherkasy, CHDTU. 117 p. [in Ukr.].
- Pastushenko, N.M. (2023). Moodle platform: advantages and disadvantages. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-platforma-moodle-perevagi-ta-nedoliki-318120.html> [in Ukr.].
- Synchronous and asynchronous learning (2024). *VolynPost* URL: <https://www.volynpost.com/articles/2472-synhronne-ta-asynhronne-navchannia> [in Ukr.].
- Forostyuk, I.(2017). Using the Moodle platform in the process of teaching foreign languages in non-linguistic higher educational institutions. *Scientific Bulletin of*

the International Humanitarian University. Series: *Philology*, 31(3): 191–193. URL: http://vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v31/part_3/51.pdf [in Ukr.]. Halimon, I.Ya., Shevchenko, S.I. (2019). The role of LMS Moodle training tests in the education of linguistic students. *Information technologies and teaching aids*, 72(4): 246–257 [in Ukr.]. Tsvyakh, L.V., Yakovenko N.V., Dyomkin O.L., Karasyova L.A. (2020) Using the Moodle electronic platform in the process of teaching a foreign language to higher

education students. *Young scientist. Series: Pedagogical sciences*, 6(82): 135–139 [in Ukr.]. Moodle and language learning (2025). Moodle. URL: <https://moodle.com/functionality-with-moodle/moodle-and-language-learning>. Sarkar, B. (2024). Speak, listen, read, and write: master language learning with Moodle. Moodle. URL: <https://moodle.com/news/master-language-learning-with-moodle/>.

KARLOVSKA Hanna

Teacher at the Department of Foreign Languages and International Communication,
Cherkasy State Technological University

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE MOODLE ENVIRONMENT

Summary. The Moodle platform possibilities in the process of formation professionally oriented foreign language competence of students are studied. The potential of Moodle digital resources as a tool for modernizing foreign language training and increasing the learning effectiveness is analyzed. The didactic possibilities of the platform and its impact on the language and professional competencies formation are considered.

The key components that contribute to the successful teaching of foreign languages for a professional orientation on the Moodle platform are identified. In particular, the most effective methodological approaches inherent in the electronic learning space are outlined. The advantages of interactive tools that increase motivation and learning effectiveness are determined. Attention is paid to factors that affect student motivation. It is explained how the Moodle functionality increases the level of independence and responsibility in the mastering educational material.

The purpose of the study. To analyze the potential and practical capabilities of the Moodle platform digital tools in the process of teaching students studying a foreign language for professional purposes. To determine their role in the formation of professional foreign language competence, increasing the motivation of education seekers and optimizing the organization of the modern educational process. To outline the advantages and pedagogical conditions for the

effective use of Moodle in professionally oriented language learning.

Methods. The study applied methods of analysis, generalization, and scientific literature systematization on the formation of professionally oriented foreign language competence of students, which made it possible to outline key approaches to the use of digital technologies in language training in Moodle.

The results. It has been shown that interactive resources and Moodle modules have a positive effect on deeper assimilation of lexical and grammatical material during professionally oriented foreign language teaching. The use of the Moodle platform significantly increases the efficiency of learning and ensures better theoretical and practical knowledge mastery.

Conclusions. Moodle is a powerful tool in the process of professionally oriented language learning. Its capabilities make learning more accessible, flexible and practice-oriented, which contributes to the formation of students modern professional competencies.

Keywords: professionally oriented foreign language competence; students; digitalization of education; educational platform; digital tools; professional terminology.

Одержано редакцією 04.02.2026
Прийнято до публікації 18.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-189-195>

 <https://orcid.org/0000-0001-8546-0660>

БЕЛЯНСЬКИЙ Олександр

старший викладач кафедри публічного управління, адміністрування та права, аспірант,
Національний університет "Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка"

 belyanskiy.aleksandr@gmail.com

УДК 378.04:34]:811(045)

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПРАВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Анотація. У статті розкрито етапи формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Проаналізовано результати педагогічного експерименту, проведеного на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Виокремлено та обґрунтовано назву й сутність трьох етапів формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права: мотиваційно-пропедевтичний (2023–2024 рр.); гносеолого-комунікативний (2024–2025 рр.); інтегративно-практичний (2025–2026 рр.).

Систематизовано професійно орієнтований зміст кожного етапу, конкретизовано завдання відповідно до мети та структури досліджуваного феномена, представлено реалізацію комунікативного, інтегративного і практико орієнтованого підходів, що сприяли ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Накреслено перспективу подальших досліджень, яка полягає в аналізі педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність; іноземна мова за професійним спрямуванням (англійська); бакалаври права;

професійна підготовка; заклади вищої освіти; педагогічний експеримент; етапи формування іншомовної комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. Вхідження України у світовий мультикультурний і багатомовний соціум диктує високі вимоги до формування іншомовної компетентності громадян країни зосібна професіоналів із вищою освітою, покликаних вирішувати політичні, економічні, правові, соціальні та культурні проблеми на міжнародному й державному рівнях. На сьогодні визнаною міжнародною мовою є англійська, тому в Західній Європі згідно з відповідними документами («Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Супутній том із новими дескрипторами» (Council of Europe, 2018); «Європейське мовне портфоліо», 2002 (Гаманюк, 2020) та ін.) володіння нею є ознакою кожної освіченої людини.

В Україні створено потужну нормативно-правову базу, зорієнтовану на підвищення якості іншомовної підготовки особистості від базової середньої до вищої й наукової освіти, що зафіксовано й конкретизовано в Законі України «Про застосування англійської мови в Україні» (2024). Згідно з ним фахівці юридичних спеціальностей (судді, прокурори, працівники правоохоронних органів, служби цивільного захисту тощо) мають вільно володіти іноземною мовою усно і письмово (Про застосування англійської мови, 2024, ст. 3, пп. 5, 6). З огляду на сказане вище постає нагальна проблема розробки технологій, методик, моделей іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів права в закладах вищої освіти (ЗВО) та доведення їхньої ефективності в дослідницько-експериментальній роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Натепер проблему формування іншомовної компетентності студентів ЗВО досить потужно представлено у науковому просторі, об'єднанню зусиль учених сприяє оприлюднення спеціальних фахових часописів як вітчизняних («Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки», «Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов», «Іноземні мови (Foreign Languages)» тощо), так і зарубіжних («Journal of Multilingual and Multicultural Development», «Intercultural Communication Education» тощо). Теоретико-методичні основи вивчення іноземної мови розробили Ф. Бацевич, О. Бігич, А. Зеня, С. Ніколаєва, О. Семенюк та ін.

У межах відомих дослідницьких шкіл (Н. Микитенко, 2010; В. Гаманюк, 2012 тощо) узагальнено зарубіжний досвід

іншомовної освіти, а також розроблено концептуальні основи та технологічно-педагогічний інструментарій формування іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти з різних спеціальностей – екологічних, економічних, інформаційно-математичних, педагогічних тощо., але поза увагою науковців залишилися юридичні спеціальності.

Пропонуються різні інноваційні підходи, методи та технології іншомовної освіти (А. Агейчева, С. Бухкало, Ж. Деркунська, С. Іглін, О. Москаленко (Bukhkalov et al., 2023), К. Бабенко (2025), Н. Бреславець, В. Давиденко, С. Дишлева, О. Жигadlo, І. Заярна, Т. Трубочанінова, К. Юзефович та ін. (див. детальний аналіз у статті автора (Беянський, 2025)).

Опрацювання наукометричної бази Scopus дозволило констатувати, що в зарубіжній педагогіці акцентується увага на пошуку ефективних методів навчання нерідної мови, зокрема особливостях використання сучасних технологій – імерсивних, віртуальних, мобільних, телекомунікаційних, інформаційно-комунікаційних, штучного інтелекту та ін. (А. F. M. Ayub, W. Deng, N. Liu, L. Ma, V. Russell та баг. ін.), частково узагальнених у книзі S. Di Sarno-García (2025). Цей напрям досліджень збагачили й українські вчені, зокрема О. Чередніченко з однодумцями (Cherednichenko et al., 2024), чий праці оприлюднено в авторитетній бібліографічній системі.

Проте в базі Scopus вдалося знайти лише одну статтю польського науковця R. Kalamarz (2014), присвячену іншомовній освіті бакалаврів права з використанням авторського електронного курсу «Англійська мова для права», інтегрованого з традиційними заняттями іноземною мовою в університеті, що за результатами експериментальної роботи сприяло самостійному «навчанню вчитися» майбутніх фахівців. Аналогічна ситуація спостерігається і в українському науковому просторі. Дотичними до нашого дослідження є дві докторські дисертації – В. Краснопольського (2019), зокрема за її результатами оприлюднено підручник «Правоохоронна діяльність. Професійний довідник з англійської мови для поліції» (Царьова, 2025), а також О. Нітенко (2015), присвяченої іншомовній підготовці фахівців права у Західній Європі. Доктор філософії Ю. Перебийніс (2023) розробила технологію формування готовності бакалаврів права до іншомовного спілкування та експериментально довела її ефективність. Окрім того, маємо з порушеної проблеми окремі статті – Н. Кравцової (2024), Ю. Самойлова і Т. Сергієнко

(Samoilova, & Serhiienko, 2021), матеріали та тези (О. Блага, Л. Писаренко, І. Романов, О. Юхимець, Т. Яремко та ін., проаналізовані Ю. Перебийніс (2023).

Отже, на сьогодні залишаються відкритими різні аспекти процесу формування іншомовної комунікативної компетентності у здобувачів спеціальності 081 Право, зокрема логіка етапів його організації.

Мета статті – розкрити етапи формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. **Завдання:** 1) довести актуальність дослідження; 2) проаналізувати стан вивчення порушеної проблеми; 3) систематизувати методи наукового пошуку; 4) обґрунтувати та розкрити етапи формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців спеціальності 081 Право; 5) узагальнити результати дослідження та накреслити його перспективи.

Методи дослідження. Для досягнення дослідницької мети та вирішення завдань було застосовано загальнонаукові теоретичні методи (аналіз, систематизація, узагальнення, абстрагування) задля обґрунтування актуальності дослідження, вивчення його репрезентації в науковому просторі та формулювання загальних висновків; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, підсумковий), який охоплював широкий діапазон емпіричних методів (анкетування, опитування, діагностичні бесіди, тестування, спостереження тощо), дав змогу визначити етапи формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права; прогностичний метод сприяв усвідомленню перспектив подальшого дослідження порушеної наукової проблеми.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний експеримент із апробації авторської організаційно-змістової моделі формування іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) бакалаврів права тривав три роки в декількох закладах вищої освіти України, але провідною експериментально-дослідницькою базою був Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» – сучасний вищий навчальний заклад, який прагне до впровадження європейських освітніх стандартів, розробки модерних програм та експериментальної апробації авторських технологій і проєктів, що забезпечують високий рівень якості професійної освіти, зокрема й іншомовної підготовки фахівців спеціальності 081 Право.

Для досягнення результативності експериментальної роботи, на нашу думку, важливе значення має назва етапів, які фокусують увагу учасників на його ключових моментах. Назву можна визначити на різних засадах: а) на основі структури досліджуваного феномена, що домінує в сучасних наукових розвідках (до прикладу, мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-рефлексивний, праксеологічно-результативний тощо); б) процесуальності об'єкту дослідження (вступний, акумулятивний, узагальнювальний); в) змісту іншомовної підготовки (загальнокультурна, професійно-орієнтована, елективно-особистісна); г) логіки проведення експериментальної роботи (діагностичний, формувальний, підсумковий); д) формального підходу (перший, другий, третій) та ін. У нашому дослідженні при визначенні назви етапів проведення формувального експерименту, спрямованого на формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права у професійній підготовці, ми об'єднали дві підстави – головну дидактичну мету конкретного етапу та вирішальний структурний компонент іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права, який відіграє впродовж нього системоутворювальну роль.

Нижче зупинимось на меті, завданнях і короткому змісті кожного з них, залишаючи за межами обговорення методичні аспекти експериментальної роботи.

Мотиваційно-пропедевтичний етап (2023–2024 рр.) мав на меті вмотивувати студентів до розвитку ІКК та підготувати їх до опанування професійно-орієнтованого іншомовного контенту.

Ми вирішували такі завдання: актуалізувати та систематизувати базові знання та вміння студентів з різних видів іншомовної діяльності (читання, аудіювання, мовлення, письмо), здобуті за попередні роки навчання в середніх і передвищих закладах освіти; поглибити знання першокурсників із граматики англійської мови; ознайомити з основами ділового спілкування та етикету в реальному й віртуальному режимах, а також відпрацювати їх у комунікативних ситуаціях; навчити структури ділових паперів (резюме, супроводжувальні, офіційні / неофіційні листи тощо), їх укладанню та оформленню; стимулювати бажання студентів до вдосконалення власної ІКК.

Діагностичне анкетування і вхідне тестування продемонструвало, що здобувачі мають різний рівень сформованості базової ІКК, але більшість із них мають досить високу мотивацію до покращення своєї

іншомовної освіти. Поглибленню мотиваційної компоненти ІКК майбутніх фахівців сприяло накреслення перед ними позитивних перспектив професійної підготовки з іноземної мови в Полтавській політехніці імені Ю. Кондратюка. Так, за навчальним планом на вивчення іноземної мови виділено 16 кредитів (480 годин) протягом усіх років навчання в бакалавраті (1–4 курси), що свідчить про 1) усвідомлення авторами програми значущості в майбутній професійній діяльності правників англійської мови як міжнародного юридичного засобу спілкування, листування, оформлення документації тощо; 2) піклування закладу про підготовку студентів до складання ЄВІ (єдиний вступний іспит), котрий включає обов'язковий блок з іноземної мови та здійснюється в межах опанування бакалаврської освітньо-професійної програми й не передбачає для здобувачів додаткових матеріальних витрат у складній соціоекономічній ситуації війни; 3) можливість участі студентів у реалізації найрізноманітніших програм зовнішньої академічної мобільності під час навчання в ЗВО; 4) забезпечення ефективних умов для неперервної професійної освіти бакалаврів у магістратурі, а найбільш обдарованих – в аспірантурі; 5) розширення горизонтів навчання / працевлаштування випускників не лише в Україні, але й за кордоном.

Дотримання класичних загальнодидактичних принципів (доступності, систематичності та послідовності, свідомості та активності, зв'язку теорії та практики) дало змогу уникнути природних психологічних бар'єрів під час адаптації першокурсників до нових умов навчання через, зокрема, опертя на їх актуальний іншомовно-комунікативний досвід. Вони повторювали й поглиблювали знайомі теми («Я і моя родина», «Моя мала батьківщина», «Мої хобі» та ін.) та вивчали пов'язаний з ними аналогічний матеріал («Вища освіта в Україні та англomовних країнах», «Наш університет», «Моя майбутня професія», «Студентське дозвілля» тощо).

Протягом першого етапу процесу формування ІКК акцентувалася увага на вдосконаленні базових граматичних знань і вмінь здобувачів спеціальності 081 Право. Ефективним засобом закріплення граматичної обізнаності студентів є створення, укладання й оформлення ділової документації, яка є невід'ємною, обов'язковою, винятково значущою складовою професійно-правової діяльності, адже від неї часто залежить доля українських та іноземних громадян, що

опинилися в складній правовій ситуації. Студенти навчалися веденню ділових паперів у письмовій (резюме, супроводжувальні, офіційні листи тощо) та комбінованій формі (до прикладу, фіксація особистісних анкетних даних для протоколів, актів). Останнє допомагало зміцнити лінгвістичну, дискурсивну, соціальну компетентності здобувачів із вивчених у першому семестрі тем, а також розвинути комунікативні навички в діалозі під час роботи парами або ділової гри.

Гносеолого-комунікативний етап (2024–2025 рр.) мав на меті опанування професійної термінології та максимальний розвиток комунікативних навичок у фахово зорієнтованому іншомовному спілкуванні.

Упродовж етапу вирішувалися такі завдання: вивчення юридичної термінології з різних галузей права (правова система, конституційне, адміністративне, приватне, цивільне, екологічне, міжнародне право та ін.); поглиблення граматичного складника ІКК студентів задля збагачення нюансів їхніх висловлювань – часові форми дієслова (future simple, future continuous, future perfect simple, future perfect continuous), артиклі (indefinite article, definite article, zero article, articles in phrases and expressions), умовні речення в англійській мові (zero conditional, first conditional, second conditional, third conditional, mixed conditionals); вправлення в монологічному та діалогічному говорінні в типових професійно-ділових комунікативних ситуаціях; ознайомлення з вітчизняними та міжнародними правовими документами в процесі самостійного читання з укладанням відповідних анотацій; заохочення здобувачів до саморозвитку ІКК.

Гносеолого-комунікативний етап був кульмінаційним у педагогічному експерименті. Він ґрунтувався на реалізації найефективнішого в іншомовній освіті комунікативного підходу, розробленого у Великій Британії та визнаного фахівцями всього світу (Бабенко, 2025). Комунікативний підхід передбачав організацію викладачем реального спілкування на кожному практичному занятті, створюючи в такий спосіб актуальне іншомовне середовище. Тут вирішувалися як дидактичні, спеціально змодельовані комунікативні ситуації, так і об'єктивні життєві обставини, що виникали в безпосередньому спілкуванні, застосування української мови зводилося до мінімуму. В діалогах / полілогах брали участь усі студенти незалежно від рівня володіння мовою, наприклад, можна було додати влучне слово або ремарку, що свідчило про адекватне

сприймання й розуміння предмету обговорення. Викладач виступав у ролі фасилітатора, рівноправного й доброзичливого учасника / співучасника спілкування. Важливо було позбутися мовленнєвої невпевненості здобувачів, тому фонетичні, лінгвістичні, граматичні, морфологічні та інші помилки узагальнювалися й виправлялися в кінці розмови. Окрім того, на практичних заняттях з англійської мови на виконання письмових завдань виділялося лише 10–12 хвилин (10% навчального часу) суто для експрес-контролю якості опанування вивченого матеріалу. Знання нових лексем, граматичних правил діагностувалося під час усних діалогів.

За навчальним планом на іноземну мову на рік виділяється 4 кредити (120 годин), з них 60 годин на практичні заняття та 60 – на самостійну роботу. Новим у нашому дослідженні було те, що всі практичні заняття об'єднано нами в єдиний цикл. Кожне з них має оригінальну організаційну форму (до прикладу, «Відеосалон», «Студія перекладу» та ін.), що підвищує мотивацію студентів, інтерес до занять і результативність формування ІКК в бакалаврів права.

Інтегративно-практичний етап (2025 – 2026 рр.) мав на меті збагачення та вдосконалення праксеологічного компоненту ІКК майбутніх фахівців.

На останньому етапі педагогічного експерименту вирішувалися такі завдання: подальше опанування правничої термінології відповідно до фахових дисциплін, передбачених навчальним планом; узагальнення та корекція граматичного складника ІКК здобувачів у практичній комунікативній діяльності; вдосконалення говоріння в професійно-орієнтованих і життєвих монологах / діалогах; самостійний пошук і публічна презентація англійських фахових першоджерел; спонукання та підтримка в бакалаврів потреби в самовдосконаленні ІКК.

На завершальному етапі домінували два методологічні підходи – інтегративний і практико орієнтований. Так, інтегративний підхід реалізовано не лише через поєднання змісту іноземної та професійної підготовки в межах навчальної дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», але й через уведення англійського компоненту в інші фахові дисципліни. Така міжпредметна інтеграція потребувала організації партнерської взаємодії (кооперації, командної роботи) викладачів кафедри загального мовознавства та іноземних мов та кафедри публічного управління, адміністрування та права.

Модерування між університетськими підрозділами здійснював автор статті, який попередньо проаналізував структуру освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Право», методичні рекомендації до практичних занять з іноземної мови, спеціальні іноземні першоджерела тощо. Важливо було узгодити зміст робочих програм, щоб вивчення матеріалу з правових дисциплін випереджало освоєння спеціальних термінів на заняттях з англійської мови; збагатити робочі програми з усіх дисциплін англійською спеціальною літературою та скординувати списки обов'язкових і додаткових інформаційних ресурсів, а головне – змотивувати колег до застосування іноземної діяльності на своїх практичних заняттях (англійські презентації, моделювання професійних ситуацій, проведення коротких ділових ігор тощо, які оприлюднено, зокрема, у методичних працях викладачів-філологів). Ефективність міждисциплінарної інтеграції переконливо доведена автором статті на власних заняттях із кримінального права. У такий спосіб нами вдосконалено логіку формування ІКК майбутніх фахівців – від актуалізації особистісного іноземно-комунікативного досвіду через внутрішньодисциплінарну інтеграцію до міждисциплінарної інтеграції змісту іноземної освіти, що сприяло розширенню іноземного простору професійної підготовки здобувачів спеціальності 081 Право.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у результаті педагогічного експерименту, проведеного на базі Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», виокремлено та обґрунтовано назву й сутність трьох етапів формування іноземної комунікативної компетентності бакалаврів права: мотиваційно-пропедевтичний (2023 – 2024 рр.); гносеолого-комунікативний (2024 – 2025 рр.); інтегративно-практичний (2025 – 2026 рр.).

Упродовж усіх трьох етапів було:

- забезпечено домінування професійно орієнтованого змісту, який на початку спирається на попередній іноземно-комунікативний досвід студентів;

- зреалізовано комунікативний, інтегративний і практико орієнтований підходи, що сприяли ефективному формуванню іноземної комунікативної компетентності майбутніх фахівців;

- оптимізовано навчальний час освітньої компоненти «Іноземна мова за професійним спрямуванням» через інтеграцію а) змісту загальної та професійно орієнтованої

іншомовної підготовки здобувачів у межах однієї навчальної дисципліни, б) змісту іншомовної та професійної підготовки загалом через уведення у фахові дисципліни іншомовного контенту.

Перспективу подальших досліджень убагаємо в аналізі педагогічних умов формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права.

Список бібліографічних посилань

- Бабенко, 2025 – Бабенко, К. (2025). Сучасні тенденції у практиці викладання англійської мови студентам закладів вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2: 54-59. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-54-59>.
- Белянський, 2025 – Белянський, О.М. (2025). Змістовий компонент формування іншомовної комунікативної компетентності бакалаврів права аналітичний огляд. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*, 1(11): 126-140. Doi: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(11\).2025.0008](https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0008).
- Гаманюк, 2020 – Гаманюк, В.А. (2020). Нові акценти в мовній освіті: зміни в додатковому томі «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти». *Філологіка*, 21: 264-274.
- Гаманюк, 2012 – Гаманюк, В.А. (2012). Теорія та практика іншомовної освіти у Німеччині в контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: дис. ... д-ра пед. наук. Кривий Ріг: Криворізький педагогічний інститут. Кривий Ріг. 504 арк.
- Кравцова, 2024 – Кравцова, Н.Г. (2024). Інформаційні технології у контексті формування комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права. *Педагогічна академія: наукові записки*, 13. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14547944>.
- Краснопольський, 2019 – Краснопольський, В.Е. (2019). Іншомовна підготовка студентів нефілологічних -спеціальностей на основі створення і використання Web-технологій: дис. ... д-ра пед. наук. Київ: Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. 437 арк.
- Король, 2023 – Король, Т.Г. (2023). Іноземна мова за професійним спрямуванням: робоча програма для студентів спеціальності 081 Право. Полтава: НУ «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка». 35 с.
- Микитенко, Н.О. (2010). Особливості формування іншомовної професійної компетентності науковців-мігрантів у США, Канаді та Великобританії. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*, 15: 316-326.
- Нітенко, 2015 – Нітенко, О.В. (2015). Іншомовна підготовка фахівців права в трицикловій системі вищої освіти: європейський досвід: дис. ... д-ра пед. наук. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. 446 арк.
- Перебийніс, 2023 – Перебийніс, Ю.В. (2023). Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування: дис. ... д-ра філософії. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава. 275 арк.
- Царьова, 2025 – Царьова, І.В. (Ред.), Краснопольський, В.Е., Декусар, Г.Г., Пакулова, Т.В., Галенко, Ю.П., Серафимова, О.М. (2025). «Правоохоронна діяльність». *Professional English Language Guide for Police*. Дніпро: Дніпровський державний університет внутрішніх справ. 148 с.
- Про застосування англійської мови, 2024 – Про застосування англійської мови в Україні: Закон України за № 3760-IX від 4 червня 2024 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>.
- Bukhhalo et al., 2023 – Bukhhalo, S.I., Ageicheva, A.O., Belyanskiy, O.M., Moskalenko, M.V., Derkunska, ZhV., & Iglin, S.P. (2023). Innovative approaches to teaching at higher educational institutions in examples and tasks. *Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Серія: Інноваційні дослідження у наукових роботах студентів*, 1: 78-85. Doi: <https://doi.org/10.20998/2220-4784.2023.02.03>.
- Cherednichenko et al., 2024 – Cherednichenko, O., Yanholenko, O., Badan, A., Onishchenko, N., Akopiants, N. (2024). Large language models for foreign language acquisition. *CEUR Workshop Proceedings*, 3722: 101-130. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3722/paper8.pdf>.
- Council of Europe, 2018 – Council of Europe: Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. (2018). URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Di Sarno-García, 2025 – Di Sarno-García, S. (2025). *Acquiring Pragmatic and Intercultural Communicative Competences in the Digital Era: A Telecollaboration Study*. Amsterdam: Elsevier. 206 p.
- Kalamarz, 2014 – Kalamarz, R. (2014). Blending foreign language learning with key competences. Does e-learning do the trick. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 24 (1): 77-95. Doi: <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2014.059336>.
- Samoilova, Serhiienko, 2021 – Samoilova, Yu.I., Serhiienko, T.M. (2021). Formation of foreign language communicative competence of future law-enforcement officers and servicemen in modern professional training. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 76 (3): 110-113. Doi: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.19>.

References

- Babenco, K. (2025). Current tendencies in the practice of teaching english to students of higher education institutions. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series «Pedagogical Science»*, 2: 54-59. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2025-2-54-59> [in Ukr.].
- Belyanskiy, O.M. (2025). Forming foreign language communicative competence content component for bachelors in law: analytical review. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*, 1(11): 126-140. Doi: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(11\).2025.0008](https://doi.org/10.35387/ucj.1(11).2025.0008) [in Ukr.].
- Hamaniuk, V.A. (2020). New accents in language education: changes in the "Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors". *Philologica*, 21: 264-274 [in Ukr.].
- Hamaniuk, V. A. (2013). Theory and practice of foreign language education in Germany in the context of pan-European integration processes: Theses of Doctor Science Dissertation. Kryvyi Rih: Pedagogical Institute. Kryvyi Rih. 504 p. [in Ukr.].
- Kravtsova, N. (2024). Information technologies in the context of formation of communicative competence of future bachelors of law. *Pedagogical Academy: Scientific Notes*, 13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14547944> [in Ukr.].
- Krasnopolskyi, V. E. (2019). Foreign language training of students of non-philological specialties based on creation and use of Web technologies. Theses of Doctor Science Dissertation. Kyiv: Volodymyr Dahl East Ukrainian National University. 437 p. [in Ukr.].

- Korol, T.H. (2023). Foreign language for professional purposes: a work program for students of the specialty 081 Law. Poltava: National University "Yuriy Kondratyuk Poltava Polytechnic". 35 p. [in Ukr.].
- Nitenko, O. V. (2015). Foreign Language Training of the Future Lawyers in frame of the Three-Cycle Higher Education System: European Experience. Kyiv: Institute of Higher Education NAES of Ukraine. 446 p. [in Ukr.].
- Perebyinis, Yu.V. (2023). Formation of Future Bachelors' of Law Readiness to Professionally Oriented Foreign Language Communication. Theses of Ph.D Dissertation. Poltava: Poltava V.H. Korolenko National Pedagogical University. 275 p. [in Ukr.].
- Tsareva, I.V. (Ed.), Krasnopolsky, V.E., Dekusar, H.H., Pakulova, T.V., Halenko, Yu.P., & Serafimova, O.M. (2025). "Law enforcement activities". Professional English Language Guide for Police. Dnipro: Dnipro State University of Internal Affairs. 148 p. [in Ukrainian; in English].
- On the use of the English language in Ukraine: Law of Ukraine 3760-IX of 4.06.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text>
- Bukhhalo, S.I., Ageicheva, A.O., Belyanskiy, O.M., Moskalenko, M.V., Derkunska, ZhV., & Iglin, S.P. (2023). Innovative approaches to teaching at higher educational institutions in examples and tasks. *Вісник Національного технічного університету "ХПІ". Серія: Інноваційні дослідження у наукових роботах студентів*, 1: 78-85. DOI: <https://doi.org/10.20998/2220-4784.2023.02.03>
- Cherednichenko, O., Yanholenko, O., Badan, A., Onishchenko, N., Akopiants, N. (2024). Large language models for foreign language acquisition. *CEUR Workshop Proceedings*, 3722: 101-130. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3722/paper8.pdf>
- Council of Europe: Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. (2018). URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Di Sarno-Garcia, S. (2025). Acquiring Pragmatic and Intercultural Communicative Competences in the Digital Era: A Telecollaboration Study. Amsterdam: Elsevier. 206 p.
- Kalamarz, R.. (2014). Blending foreign language learning with key competences. Does e-learning do the trick. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 24 (1): 77-95. Doi: <https://doi.org/10.1504/IJCEELL.2014.059336>
- Samoilova, Yu.I., Serhiienko, T.M. (2021). Formation of foreign language communicative competence of future law-enforcement officers and servicemen in modern professional training. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 76 (3): 110-113. Doi: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-3.19>

BIELIANSKYI Oleksandr

Senior Lecturer at the Department of Public Management, Administration and Law, PhD Student, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

STAGES IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG UNDERGRADUATE LAW STUDENTS IN PROFESSIONAL TRAINING

Summary. Ukraine's integration into the global multi-cultural landscape places high demands on the development of foreign-language communication skills among law students in higher education institutions. This is emphasized in regulatory documents, particularly the Law of Ukraine "On the Use of the English Language in Ukraine" (2024).

The purpose of this article is to examine the stages of developing foreign language communicative competence among law students during their professional training at institutions of higher education, using National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic» as an example.

To achieve this goal, the following research methods were employed: theoretical methods (analysis, systematization, generalization, abstraction), which made it possible to justify the relevance of the study, examine its representation in the scientific literature, and formulate general conclusions; a pedagogical experiment, which encompassed a wide range of empirical methods (questionnaires, surveys, diagnostic interviews, testing, observation, etc.); the prognostic method contributed understanding of the prospects for further research on the issue.

As a result of the experiment, the names and characteristics of the three stages in the development of foreign-language communicative competence among law undergraduates were identified and substantiated: the motivational-introductory stage (2023-2024); epistemological-communicative (2024-2025); and integrative-practical (2025-2026). Each stage presents methodological approaches, objectives, and tasks, and highlights key aspects.

The scientific novelty of the study's findings lies in the systematization of the professionally oriented content

component of each stage, the specification of its tasks in accordance with the objectives and structure of the phenomenon under study, as well as in the development of a logical framework for organizing the process of developing foreign-language communicative competence among law students.

The author's conclusions and specific recommendations. Thus, 1) professionally oriented content was prioritized throughout the three stages; 2) communicative, integrative, and practice-oriented approaches were implemented, contributing to the effective development of foreign language communicative competence among future specialists; 3) the instructional time for the educational component "Foreign Language for Professional Purposes" through the integration of a) the content of general and professionally oriented foreign language training for students within a single academic discipline, and b) the content of foreign language and professional training as a whole through the introduction of foreign language content into professional disciplines.

We see potential for further research in the analysis of the pedagogical conditions for developing foreign-language communicative competence among law students.

Keywords: foreign language communicative competence; foreign language for professional purposes (English); bachelor's degree in law; professional training; institutions of higher education; pedagogical experiment; stages of developing foreign language communicative competence.

Одержано редакцію 01.03.2026
Прийнято до публікації 17.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-196-204>

 <https://orcid.org/0000-0002-1000-262X>

ТКАЧЕНКО Вадим

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 tkvadim41@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-1235-8523>

КОНДРАТЕНКО Сергій

аспірант кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 Kondratenko.se5@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4711-5211>

АТАМАСЬ Ольга

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 olha_atamas@vu.cdu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-4532-2391>

ОСТАПЕНКО Анна

кандидатка педагогічних наук,
старша викладачка кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 17annyway@gmail.com

УДК: 378.018.8:796.4.012.656(045)

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ХОРЕОГРАФІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ГІМНАСТИКИ
ЗАСОБАМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

У статті проаналізовано науковий доробок щодо підготовки майбутніх хореографів у системі вищої мистецької освіти крізь призму здоров'язбережувальних технологій. Особливу увагу приділено методиці занять із гімнастики як концептуальній основі для зміцнення функціональної стійкості та професійного довголіття студентів.

Синтезовано наукові погляди на специфіку хореографічної діяльності, що висуває екстремальні вимоги до опорно-рухового апарату, координації та психофізичної витривалості. Окреслено проблему поширення типових фахових порушень від м'язових дисбалансів до функціонального виснаження, що виникають під час навчання.

Обґрунтовано роль гімнастики не лише як засобу фізичного гартування, а й як гнучкого інструменту реалізації здоров'язбереження. На основі міждисциплінарного аналізу (педагогіка, медицина, біомеханіка) систематизовано підходи до застосування корекційних, дихальних та релаксаційних методик. Висвітлено значущість індивідуалізації навантажень та формування у майбутніх артистів культури самоконтролю й безпечного руху.

Підсумовано, що інтеграція інноваційних моделей гімнастичної підготовки у здоров'язбережувальну парадигму є ключовим вектором модернізації мистецької освіти. Це дозволяє забезпечити професійну надійність фахівців та мінімізувати ризики перевантажень у їхній майбутній сценічній діяльності.

Ключові слова: майбутні фахівці хореографії; професійна підготовка; гімнастика; здоров'язбережувальні технології; професійне здоров'я; профілактика травматизму; рухова культура.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку хореографічного мистецтва та професійної хореографічної освіти характеризується посиленням інтеграційних процесів, зумовлених необхідністю підвищення якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до зростаючих вимог професійної діяльності. Хореографія нині розглядається не лише як форма художньо-естетичного самовираження, а як складний вид рухової діяльності, що потребує високого рівня фізичної підготовленості, функціональної надійності організму, досконалої координації рухів та здатності до тривалого виконання інтенсивних навантажень. Саме тому елементи гімнастики органічно інтегрувалися в структуру сучасної хореографії, ставши важливим засобом формування професійно значущих рухових умінь і навичок.

У системі фахової підготовки майбутніх хореографів заняття з гімнастики виконують комплексну функцію, спрямовану на розвиток гнучкості, сили, витривалості, рівноваги, просторової орієнтації та точності рухового контролю. Водночас інтенсифікація освітнього процесу, рання спеціалізація та зростання обсягів рухової діяльності призводять до підвищення ризику функціональних перенапружень, порушень опорно-рухового апарату й травматизації, що актуалізує проблему збереження здоров'я здобувачів хореографічної освіти.

Особливої гостроти ця проблема набуває в умовах сучасних соціальних викликів, зумовлених надмірним психоемоційним навантаженням, інформаційним стресом та трансформаціями в організації навчання. Дослідники наголошують: поєднання стресогенних чинників із високою інтенсивністю фізичних занять виснажує функціональні резерви студентів творчих спеціальностей. Це призводить до швидкої втомлюваності, уповільнення відновних процесів та зростання ризику травматизму (Сосіна, 2018; Ткаченко, 2021; Ліманська, 2022). З огляду на це, збереження психофізичного здоров'я майбутніх хореографів виходить за межі суто освітнього питання, набуваючи соціальної ваги, адже від нього безпосередньо залежать працездатність, сценічна стабільність та професійне довголіття артиста.

Наукові розвідки у сферах хореографічної педагогіки, теорії фізичного виховання та медицини підтверджують: танець вимагає граничної віддачі опорно-рухового апарату та виняткового рівня розвитку гнучкості, сили, координації й витривалості (Волошина, 2014; Бермудес, 2023). Проте вже під час навчання у студентів часто фіксують м'язові дисбаланси, деформації постави та перевантаження суглобів. Це зумовлює потребу розглядати здоров'язбереження як міждисциплінарну проблему, що потребує синтезу педагогічних, біомеханічних, фізіологічних та медико-профілактичних підходів.

У структурі професійної підготовки гімнастика посідає особливе місце, оскільки виступає не лише засобом розвитку фізичних якостей, а й ефективним педагогічним інструментом формування раціональних рухових стереотипів, удосконалення міжм'язової взаємодії, корекції функціональних порушень та підвищення культури рухової діяльності. Саме гімнастичні заняття створюють сприятливе середовище для впровадження здоров'язбережувальних технологій, які дозволяють оптимізувати навантаження, запобігати перевантаженням, активізувати відновні процеси та формувати навички самоконтролю й саморегуляції фізичного стану.

Водночас у науковому просторі зберігається суперечність між високими психофізичними вимогами професійної хореографічної діяльності та недостатньою систематизацією науково обґрунтованих підходів до реалізації здоров'язбережувальних технологій у змісті гімнастичної підготовки студентів-хореографів. Попри наявність окремих досліджень, присвячених фізичній підготовці та профілактиці травматизму, проблема цілісного осмислення гімнастики як ефективного засобу впровадження здоров'язбе-

режувальних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців хореографії залишається недостатньо розробленою.

Отже, актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного узагальнення та наукового обґрунтування потенціалу занять з гімнастики як важливого компонента реалізації здоров'язбережувальних технологій у системі професійної підготовки майбутніх фахівців хореографії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика підготовки майбутніх фахівців хореографії в умовах упровадження здоров'язбережувального підходу в освітній процес, зокрема у межах занять з гімнастики, перебуває у полі наукової уваги вітчизняних і зарубіжних дослідників. Водночас аналіз наукових джерел свідчить про те, що гімнастична підготовка лише в поодиноких працях розглядається безпосередньо як середовище реалізації здоров'язбережувальних технологій у хореографічній освіті, а наявні дослідження мають переважно фрагментарний характер.

У вітчизняному науковому дискурсі значна увага приділяється впливу фізичної підготовки, координаційних вправ і гімнастичних засобів на розвиток фізичних якостей та формування рухової культури танцюристів. Зокрема, В. Сосіна (2018) аналізує базові засоби гімнастики та акробатики у підготовці танцюристів, наголошуючи на їх ролі у формуванні фізичних якостей, що є визначальними для ефективної та безпечної хореографічної діяльності (Сосіна, 2018). У працях І. Ткаченко (2021) розкрито взаємозв'язок між хореографічною та фізичною підготовкою, зокрема в контексті підготовки спортсменів естетичних видів спорту, що концептуально наближається до ідей здоров'язбереження в освітньому процесі (Ткаченко, 2021).

У педагогічних дослідженнях суттєвий масив наукових напрацювань присвячено формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів фізичної культури. Так, Д. Гарбар (2025) обґрунтовує необхідність інтеграції теоретичних знань і практичних умінь у зміст освітніх програм із метою розвитку мотиваційного, фізкультурно-оздоровчого та психофізіологічного компонентів професійної компетентності, що відповідає сучасним європейським підходам до здоров'язбереження (Гарбар, 2025). Аналогічні положення відображено в роботах Т. Гулько (2025), яка визначає педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності, зокрема через оновлення змісту освітніх програм і використання інноваційних методів навчання (Гулько, 2025). Окреслені підходи мають значний потенціал для адаптації у системі підготовки майбутніх фахівців хореографії.

Українські науковці також підкреслюють значення гімнастичних засобів як ефективного педагогічного інструмента формування рухової культури та мотивації до фізичної активності. Зокрема, у дослідженнях А. Дейнеко (2015) доведено, що організаційно-педагогічні технології формування культури рухової діяльності засобами базової гімнастики позитивно впливають на розвиток рухових умінь і рівень фізичної активності, що створює методичне підґрунтя для інтеграції гімнастичних вправ у здоров'язбережувальні практики фізичного виховання (Дейнеко, 2015).

У професійному танцювальному середовищі дослідження О. Ліманської та співавторів (2020) засвідчують, що фізична підготовка у дисциплінах, пов'язаних із танцем, суттєво впливає на рівень фізичної форми студентів-танцівників, підкреслюючи доцільність цілісного підходу до розвитку рухових навичок і підтримання здоров'я в процесі професійної підготовки (Ліманська та ін., 2020).

Зарубіжні наукові праці, хоча й не завжди зосереджені безпосередньо на гімнастиці як навчальній дисципліні, послідовно розвивають міждисциплінарний напрям *dance science*, що поєднує досягнення фізіології, медицини, психології та педагогіки з метою збереження здоров'я танцівників. Значний внесок у розвиток цього напрямку здійснює International Association for Dance Medicine & Science (IADMS), діяльність якої спрямована на формування доказових підходів до тренування, профілактики травматизму та освітньої підготовки танцівників, зокрема через публікації у фаховому журналі *Journal of Dance Medicine & Science*.

Систематичні огляди українських науковців також акцентують увагу на проблемі профілактики травматизму та ролі фізичної підготовки у хореографічному середовищі.

Так, В. Алтухов (2025) підкреслює значення комплексної фізичної підготовки студентів-хореографів для розвитку координації, витривалості та гнучкості як чинників зниження ризику травм (Алтухов, 2025). Подібні висновки містяться у працях С. Борщова (2020), де доведено позитивний вплив систематичного застосування спеціалізованих вправ і тренувальних програм на фізичний стан танцівників за умови адаптації навантажень до індивідуальних особливостей здобувачів освіти (Борщов, 2020).

Окремий науковий напрям становлять дослідження, присвячені соматичним практикам як засобу підвищення тілесної усвідомленості та саморегуляції рухів. У працях Г. Ніколаї та В. Ключко (2013), Я. Левченко та Я. Чжуан (2021) наголошується на

доцільності інтеграції усвідомленого руху та соматичних методик у підготовку студентів-хореографів з метою формування правильної постави, координації, гнучкості та рухової стабільності (Ніколаї & Ключко, 2013; Левченко & Чжуан, 2021). Зазначені підходи концептуально узгоджуються із завданнями здоров'язбережувальних технологій у гімнастичній підготовці, оскільки спрямовані на профілактику перевантажень і підвищення психофізичної стійкості майбутніх фахівців.

Таким чином, аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел свідчить про визнання провідної ролі фізичної підготовки та інтеграції оздоровчих підходів у професійній підготовці майбутніх хореографів, у межах якої гімнастичні засоби виступають основою розвитку фізичних якостей, рухової культури та профілактики травматизму. Водночас наявні наукові напрацювання не забезпечують цілісної систематизації підходів до використання здоров'язбережувальних технологій саме у змісті гімнастичної підготовки студентів-хореографів, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного узагальнення, поглибленого аналізу механізмів їх впливу та розробки ефективних моделей інтеграції в освітній процес.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та розкритті педагогічного потенціалу гімнастики як базового засобу реалізації здоров'язбережувальних технологій у системі фахової підготовки майбутніх хореографів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх хореографів характеризується високими вимогами до рівня фізичної, функціональної та психофізичної готовності, що зумовлено специфікою хореографічної діяльності як складної рухової системи з багатокомпонентною координацією та значним навантаженням на опорно-руховий апарат. Як зазначає Д. Бермудес (2023), ефективність хореографічної діяльності безпосередньо залежить від рівня розвитку базових фізичних якостей і сформованості рухової культури, що визначає безпечність і довговічність професійної реалізації танцівника (Бермудес, 2023).

За таких умов заняття з гімнастики варто розглядати не просто як елемент фізичної підготовки, а як педагогічно кероване середовище для впровадження здоров'язбережувальних технологій. На думку Л. Волошиної (2014), саме гімнастика створює оптимальні умови для формування культури рухової діяльності, оскільки поєднує навчання раціональним рухам із розвитком здатності до контролю фізичного стану та рухової економичності (Волошина, 2014). Ці положення набувають особливої актуаль-

ності у хореографічній освіті, де помилки в техніці рухів часто призводять до хронічних перевантажень і травматизму.

Методологічно важливим є положення про необхідність інтеграції здоров'язбережувального підходу в освітній процес як системного явища. А. Олейник (2017) та О. Добрянська (2025) наголошують, що здоров'язбережувальні технології повинні охоплювати не лише фізичний компонент, а й мотиваційний, когнітивний і психофізіологічний рівні професійної підготовки (Олейник, 2017; Добрянська, 2025). Саме під час занять з гімнастики це реалізується через поєднання вправ на розвиток сили, гнучкості та координації з формуванням усвідомленого ставлення студентів до власного рухового досвіду та функціонального стану організму.

Результати досліджень І. Ткаченко (2021) свідчать, що ефективна взаємодія фізичної та хореографічної підготовки сприяє оптимізації рухових стереотипів і підвищенню якості виконання складних координаційних елементів (Ткаченко, 2021). Це підтверджує доцільність використання гімнастичних вправ як засобу підготовки до специфічних хореографічних навантажень, водночас забезпечуючи профілактичну спрямованість навчального процесу.

Особливу роль у реалізації здоров'язбережувальних технологій відіграє диференціація та індивідуалізація фізичних навантажень. Як зазначає Є. Гусак та В. Ворона (2021), адаптація тренувальних програм до індивідуальних можливостей танцівників є ключовою умовою зниження ризику функціональних порушень і перевтоми (Гусак & Ворона, 2021). У межах гімнастичної підготовки це досягається шляхом варіативності вправ, регулювання інтенсивності та поєднання навантажувальних і відновлювальних компонентів.

Важливим напрямом удосконалення гімнастичної підготовки майбутніх хореографів є інтеграція соматичних практик та елементів тілесної усвідомленості. За даними В. Косиченко (2021), застосування усвідомленого руху сприяє формуванню правильної постави, стабілізації м'язового тону та розвитку пропріоцептивної чутливості (Косиченко, 2021). Подібні висновки подають В. Ткаченко та співавтори (2024), підкреслюючи, що соматичні методики підвищують здатність студентів-хореографів до саморегуляції рухів і зменшують ризик професійно зумовлених перевантажень (Ткаченко та ін., 2024).

Отже, інтеграція гімнастичних засобів і соматичних практик не лише вдосконалює фізичні та координаційні якості студентів, а й закладає фундамент для комплексного

впливу на їхній психофізичний стан (Сердюк, 2015). Заняття з гімнастики, побудовані на засадах здоров'язбереження, постають ефективним інструментом оптимізації професійної підготовки майбутніх хореографів. Вони забезпечують цілісний вплив на фізичний, функціональний і психоемоційний статус молодих фахівців, створюючи передумови для формування високої рухової культури, фахової надійності та готовності до тривалої виконавської й педагогічної діяльності.

Відтак, особливої ваги набуває обґрунтування педагогічних умов для органічної інтеграції здоров'язбережувальних практик у структуру занять із гімнастики. Науковці підкреслюють, що процес має базуватися на принципах індивідуалізації, диференціації та науково обґрунтованого дозування навантажень (Рудніцька, Пітин & Синиця, 2023).

Індивідуалізація навчання передбачає ретельне врахування фізичного стану, рівня координаційних навичок та соматотипу кожного студента. Як зазначають Є. Гусак та В. Ворона (2021), усвідомлений рух і адаптація навантажень до індивідуальних можливостей здобувачів освіти сприяють формуванню безпечних рухових стереотипів та зменшенню ризику травматизму (Гусак & Ворона, 2021).

Важливим, на нашу думку, є принцип диференціації навантажень, що реалізується через варіативність вправ і дозволяє гнучко модулювати інтенсивність та складність рухових завдань відповідно до рівня підготовленості студентів. Такий підхід забезпечує гармонійний розвиток фізичних і координаційних якостей, одночасно мінімізуючи ризики перевантажень, що цілком відповідає засадам здоров'язбережувальної педагогіки (Чжень, 2022).

Вагоме значення має впровадження системи контролю та саморегуляції, що інтегрує соматичні методики, дихальні практики та вправи на тілесну усвідомленість. Г. Ніколаї та В. Ключко (2013) і А. Дейнеко (2015) зазначають, що такі підходи гармонізують психофізичний стан студентів, розвивають здатність до самоконтролю рухів та забезпечують своєчасне коригування інтенсивності навантажень. Реалізація цієї системи дозволяє запобігати перевтомі, мінімізувати ризики функціональних порушень та травматизму, що є засадничим фактором у професійній підготовці майбутніх хореографів (Ніколаї & Ключко, 2013; Дейнеко, 2015).

Окрему увагу слід приділити створенню безпечного фізичного середовища та належному оснащенню навчальних залів. Це є базовою передумовою для дотримання коректної техніки виконання вправ. Як зазначає К. Омеляненко (2025), раціональна

організація освітнього простору та систематичний контроль за точністю рухів є фундаментальними складниками здоров'язбереження у фаховій підготовці танцівників (Омельяненко, 2025).

Отже, педагогічні умови реалізації здоров'язберезувальних технологій у гімнастичній підготовці майбутніх хореографів визначаються через поєднання індивідуалізації, диференціації, контролю навантажень та створення безпечного освітнього середовища. Такий підхід забезпечує системний вплив на фізичний, функціональний і психоемоційний статус студентів, формуючи передумови для сталого професійного розвитку та довготривалої виконавської діяльності.

На основі цих принципів вибудовується методика занять із гімнастики, що ґрунтується на засадах цілісності, системності та поступовості. Це сприяє оптимізації фізичних навантажень і якісному засвоєнню рухових умінь. На переконання сучасних дослідників, структуроване поєднання базових гімнастичних вправ із акробатичними елементами інтенсифікує розвиток сили, гнучкості та координації, що є критично важливим для безпечного виконання складних хореографічних завдань (Осадців, Токар & Жайло, 2022).

З огляду на зазначені методологічні підходи, заняття з гімнастики слід розглядати як цілісну педагогічну систему, що синтезує підготовку рухових систем, розвиток спеціальних фізичних якостей та відновлення психофізичного стану. Така організація забезпечує послідовне й безпечне зростання професійної майстерності майбутніх хореографів, реалізуючи парадигму здоров'язбереження через ретельний контроль навантажень, індивідуалізацію вправ та інтеграцію соматичних методик.

На основі цих засад вибудовується структура заняття, що охоплює три взаємопов'язані блоки: підготовчий, основний та заключний. Кожен із них виконує специфічну функціонально-педагогічну роль, забезпечуючи системний вплив на фізичний розвиток, функціональні резерви та психоемоційний статус студентів.

Підготовчий блок спрямований на адаптацію серцево-судинної, дихальної та м'язово-суглобової систем до майбутніх фізичних навантажень, а також на профілактику травматизму. Включення динамічних розтягувань, вправ на мобільність суглобів та базових пропріоцептивних вправ для стабілізації корпусу дозволяє активувати нервово-м'язові ланцюги, покращити координаційні зв'язки та підвищити готовність рухових систем до складних хореографічних завдань. Таким чином, підготовчий

блок виконує роль фундаменту для безпечного і ефективного виконання основних елементів заняття.

Основний блок забезпечує цілеспрямований розвиток сили, витривалості, гнучкості, координації та рухової економічності, що є критично важливим для виконання професійно значущих рухових дій у хореографії. Науковці підкреслюють, що системне поєднання силових, координаційних та акробатичних елементів сприяє формуванню раціональних рухових стереотипів, міжм'язової координації та стабільності центру тяжіння (Плахотнюк, 2020; Усатова та ін., 2025; Омельяненко, 2025). Важливим є також варіативне модулювання інтенсивності і складності вправ відповідно до рівня підготовленості студентів, що реалізує принцип диференціації навантажень і дозволяє оптимізувати професійне зростання без шкоди для здоров'я.

Заключний блок спрямований на нормалізацію функціонального стану організму, зниження психоемоційного навантаження та профілактику перевтомлення. Його реалізація включає статичне розтягування, дихальні вправи та елементи соматичних практик для розвитку тілесної усвідомленості. Дослідження показують, що інтеграція таких методик сприяє гармонізації психофізичного стану, підвищенню адаптаційних можливостей організму та формуванню здатності до саморегуляції рухів, що є ключовим для забезпечення стійкого професійного розвитку та тривалої виконавської діяльності (Чжень, 2022).

Комплексне поєднання підготовчого, основного та заключного блоків формує цілісну систему педагогічного впливу, що інтегровано охоплює фізичні, функціональні та психоемоційні аспекти підготовки майбутніх хореографів. Така структурна організація заняття забезпечує не фрагментарний, а системний характер навантаження, узгоджений із закономірностями адаптації організму до рухової діяльності. Саме за цієї умови реалізуються принципи здоров'язбереження через безперервний контроль інтенсивності навантажень, індивідуалізацію змісту вправ, їх варіативність та інтеграцію соматичних практик, що у сукупності формує безпечне й ефективне освітнє середовище.

Зазначений підхід спрямований не лише на фізичний розвиток та вдосконалення техніки студентів, а й на підтримку їхнього психофізичного здоров'я запоруки професійного довголіття в хореографії. Відтак, гімнастична підготовка постає як поліфункціональний інструмент, що гармонійно

поєднує навчальні, корекційні та відновлювальні завдання

У структурі реалізації здоров'язбережувальних технологій у гімнастичній підготовці майбутніх хореографів доцільно виокремити чотири ключові принципи, що визначають методiku побудови занять.

Індивідуалізація навантажень передбачає добір вправ відповідно до функціонального стану, рівня фізичної підготовленості та морфофункціональних особливостей кожного студента, що дозволяє запобігати перевантаженням і знижувати ризик травматизму.

Прогресивність і варіативність забезпечують поступове ускладнення рухових дій із урахуванням адаптаційних можливостей організму, що сприяє стабільному розвитку фізичних якостей і формуванню рухових умінь без шкоди для здоров'я.

Соматична інтеграція ґрунтується на поєднанні традиційних гімнастичних елементів із вправами на усвідомлений рух, що сприяє формуванню раціональних рухових стереотипів, оптимізації міжм'язової координації та розвитку пропріоцептивної чутливості.

Моніторинг функціонального стану передбачає систематичний контроль частоти серцевих скорочень, дихання, м'язового тону та суб'єктивного самопочуття, що забезпечує своєчасну корекцію навантаження і профілактику перевтоми та функціональних порушень.

Комплексна реалізація цих принципів забезпечує багатовекторний педагогічний вплив на фізичний, функціональний і психоемоційний стан студентів, формуючи підґрунтя для стійкого професійного розвитку, високої рухової культури та довготривалої виконавської діяльності.

Практичне впровадження здоров'язбережувальних принципів передбачає застосування інтегрованих методичних підходів, спрямованих на одночасний розвиток фізичних, функціональних і психоемоційних компонентів підготовки.

Комбіновані вправи на координацію та гнучкість включають серії балансувальних дій у поєднанні з динамічним розтягуванням кінцівок. Така організація рухів активізує пропріоцептивні механізми, підвищує еластичність м'язово-зв'язкового апарату та сприяє формуванню точності й економічності рухів.

Силові вправи з власною вагою (підйоми корпусу, вправи для м'язів черевного преса й спини, поєднання з елементами акробатичних підтримок) формують функціонально стійкий м'язовий корсет, що забезпечує безпечне виконання складних рухових

комбінацій і підвищує загальну фізичну готовність студентів.

Соматичні вправи, спрямовані на релаксацію м'язів шиї, плечового поясу та нижніх кінцівок у поєднанні з контрольованим диханням, виконують відновлювальну функцію, покращують психоемоційний стан та підвищують рівень тілесної усвідомленості.

У сукупності зазначені методичні підходи забезпечують системний вплив на підготовку майбутніх хореографів, поєднуючи розвиток рухової майстерності з профілактикою перевантажень, травматизму та психоемоційного виснаження. Таким чином, заняття з гімнастики постають не лише ефективним засобом формування спеціальних рухових умінь, а й ключовим інструментом реалізації здоров'язбережувального підходу у сучасній вищій мистецькій освіті.

Висновки. Підготовка майбутніх хореографів на заняттях із гімнастики на засадах здоров'язбереження постає як цілісна педагогічна система. У її межах фізичний розвиток, функціональна адаптація та психоемоційна стабільність розглядаються як невід'ємні складники професійного становлення. Гімнастика в цьому контексті виконує не лише тренувальну, а й корекційно-профілактичну, відновлювальну та освітньо-формувальну функції, створюючи обґрунтовану базу для опанування складноординаційної хореографічної діяльності.

З позицій сучасної педагогіки та фізіології, гімнастична підготовка забезпечує оптимальні умови для формування раціональних рухових стереотипів, розвитку пропріоцептивної чутливості, міжм'язової координації та постурального контролю. Саме ці механізми визначають технічну точність і безпеку виконання хореографічних елементів. Інтеграція здоров'язбережувальних технологій надає цьому процесу керованого характеру завдяки принципам індивідуалізації, поступової прогресії навантажень та систематичного моніторингу функціонального статусу студентів.

Особливого значення набуває синтез традиційних гімнастичних засобів із соматичними практиками, спрямованими на усвідомлення руху та оптимізацію м'язового тону. Така інтеграція сприяє гармонізації нервово-м'язових процесів, запобігає надмірній напрузі та розвиває здатність до саморегуляції, що є критичним в умовах високих психофізичних навантажень. Відтак, обраний підхід не обмежується лише профілактикою травматизму, а забезпечує загальну функціональну надійність організму та запобігає професійному виснаженню.

Методична структура занять (підготовчий, основний та заключний блоки) гаран-

тує логічну послідовність активації, розвитку та відновлення функціональних систем. Це відповідає закономірностям фізіологічної адаптації та дозволяє безпечно нарощувати руховий потенціал.

Отже, упровадження здоров'язбережувальних технологій у гімнастичну підготовку забезпечує синергію освітніх, тренувальних і профілактичних завдань. Такий підхід формує високу рухову культуру, тілесну усвідомленість та відповідальне ставлення до власного здоров'я як головного ресурсу професійної довговічності артиста.

Список бібліографічних посилань

- Deineko, 2015 – Deineko A. (2015). Organizational-pedagogic technology of formation of motor functioning culture as mean of physical fitness improvement of 5 form. *Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports*, 19(8): 24–31. Doi: <https://doi.org/10.15561/18189172.2015.0804>
- Limanskaya et al., 2020 – Limanskaya, O.V., Kriventsova, I.V., Podrigalo, L.V., Yefimova, O.V., & Jagiello, M. (2020). The influence of professional training disciplines on the physical fitness level of the folk dance department students. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(5): 248–254. Doi: <https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0505>
- Алтухов, 2025 – Алтухов, В.А. (2025). Методичні рекомендації з навчального курсу «Гімнастика у хореографії». Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. 68 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6f503e20-9733-4d00-986e-6e4ba2280379/content>.
- Бермудес, 2023 – Бермудес, Д.В. (2023). Моделювання професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та хореографії: монографія. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. 222 с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e15a6888-e6e9-44f5-85d6-7c906610aaaf/content>.
- Борщов, 2020 – Борщов, С.М. (2020). Ефективність застосування компонентів артистизму засобами хореографії у процесі занять спортивно-педагогічним удосконаленням зі студентами. *Інноваційна педагогіка*, 25(1): 49–52. Doi: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.9>.
- Волошина, 2014 – Волошина, А. (2014). Особливості підготовки фахівців-хореографів. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтво*, (14): 267–273.
- Гарбар, 2025 – Гарбар, Д. (2025). Обґрунтування програми формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1(1): 107–113. Doi: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).14](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).14).
- Гулько, 2025 – Гулько, Т.Ю. (2025). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної та здоров'язрозвивальної компетентностей у майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*, 2(6): 23–34. Doi: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-3>.
- Гусак & Ворона, 2021 – Гусак, Є., & Ворона, В. (2021). Особливості використання спортивних танців у сфері фізичної культури і спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 1(129): 27–31. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.1\(129\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.1(129).06)
- Добрянська, 2025 – Добрянська, О. (2025). Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх хореографів в умовах євроінтеграції. *Перспективи та інновації науки*, 3(49): 474–486. Doi: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-474-486](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-474-486).
- Косиченко, 2021 – Косиченко, В.А. (2021). Танок як засіб самовдосконалення особистості. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті: міжнародний періодичний збірник наукових праць Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства*, Вип. 3: 102–105. URL: <https://dSPACE.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10121>.
- Левченко & Ян, 2021 – Левченко, Я.Є., & Ян, Ч. (2021). Професійна підготовка майбутніх хореографів як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*, (80): 10–13. Doi: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.02>.
- Ніколаї & Ключко, 2013 – Ніколаї, Г.Ю., Ключко, В.В. Ритміка: навчальний посібник для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. 136 с. URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/23-3.pdf>.
- Олейник, 2017 – Олейник, А. І. (2017). Теоретико-методичні аспекти використання хореографії як напрямку здоров'язберігаючих технологій на уроках фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 144: 383–386. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/689/1/90.pdf>.
- Омельяненко, 2025 – Омельяненко, К.А. (2025). Хореографічна підготовка в художній гімнастиці: інтеграція технічних і художніх аспектів для розвитку спортивної майстерності. *Олімпійський та паралімпійський спорт*, (1): 86–90. Doi: <https://doi.org/10.32782/olimpsspu/2025.1.16>.
- Осадців, Токар & Жайло, 2022 – Осадців, Т., Токар, Т., & Жайло, А. (2022). Контроль технічної підготовки спортсменів у бальних танцях. *Наука і осягма*, (1): 42–47. Doi: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-1-6>.
- Плахотнюк, 2020 – Плахотнюк, О.А. (ред.). (2020). Кінезіологія танцю: колективна монографія. Львів: СПОЛОМ. 244 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/27672>.
- Рудніцька, Пітин & Синиця, 2023 – Рудніцька, Д.О., Пітин, М.П., & Синиця, А.В. (2023). Хореографічна підготовка юних спортсменок у спортивній гімнастиці: перспективи досліджень. *Фізичне виховання та спорт*, (3): 113–120. Doi: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-3-16>.
- Сердюк, 2015 – Сердюк, Т.І. (2015). Національна спрямованість фахової підготовки студентів-хореографів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту імені Павла Тичини*, (12, ч. 2), 281–290. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2015/12_2/37.pdf.
- Сосіна, 2018 – Сосіна, В. (2018). Засоби гімнастики і акробатики у підготовці фахівців танцювального мистецтва. *Танцювальні студії*, (2): 86–92. Doi: <https://doi.org/10.31866/2616-7646.2.2018.154497>.
- Ткаченко та ін., 2024 – Ткаченко, В., Маслова, І., Усатова, І., Цвячка, О., & Рубан, А. (2024). Фізична підготовка майбутніх хореографів: теорія, методика, діагностика: навчально-методичний посібник. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького. 127 с.

- Ткаченко, 2021 – Ткаченко, І. (2021). Роль хореографії в підготовці спортсменів з естетичної групової гімнастики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(111): 257–265. Doi: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.07/257-265>.
- Усатова та ін., 2025 – Усатова, І., Пустовалов, В., Король, Т., Супрунович, В., & Халявка, Р. (Уклад.). (2025). Термінологічний словник з ігрових видів спорту. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького. 41 с. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/7102/1/СЛОВНИК-2025.pdf>.
- Чжень, 2022 – Чжень, Ч. (2022). Особливості підготовки майбутніх фахівців хореографічного мистецтва у процесі навчання закладів вищої освіти кнр. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(7): 50–53. Doi: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-008>.
- ### References
- Deineko, A. (2015). Organizational and pedagogical technology of forming a culture of motor functioning as a means of improving physical fitness of fifth-grade students. *Pedagogics, Psychology, Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 19(8): 24–31. Doi: <https://doi.org/10.15561/18189172.2015.0804>.
- Limanskaya, O. V., Kriventsova, I. V., Podrigalo, L. V., Yefimova, O. V., & Jagiello, M. (2020). The influence of professional training disciplines on the physical fitness level of folk dance department students. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(5): 248–254. Doi: <https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0505>.
- Altukhov, V. A. (2025). Methodological recommendations for the course “Gymnastics in choreography” [Electronic edition]. Kharkiv: Kharkiv National Pedagogical University. 68 p. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/6f503e20-9733-4d00-986e-6e4ba2280379/content> [in Ukr.].
- Bermudes, D. V. (2023). Modeling professional training of future teachers of physical culture and choreography: Monograph. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, 222 p. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e15a6888-e6e9-44f5-85d6-7c906610aaaf/content> [in Ukr.].
- Borshchov, S. M. (2020). Effectiveness of using artistry components by means of choreography in the process of sports and pedagogical improvement of students. *Innovative Pedagogy*, 25(1), 49–52. Doi: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-1.9> [in Ukr.].
- Voloshyna, L. (2014). Peculiarities of training choreographer specialists. *Visnyk of Lviv University. Series: Art*, (14), 267–273 [in Ukr.].
- Harbar, D. (2025). Substantiation of the program for forming health-preserving competence of future physical education teachers in the process of professional training. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 1(1), 107–113. Doi: [https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1\(1\).14](https://doi.org/10.31891/pcs.2025.1(1).14) [in Ukr.].
- Hulko, T. Yu. (2025). Pedagogical conditions for forming health-preserving and health-developing competencies in future specialists in physical culture and sports. *Scientific Notes. Series: Problems of Natural-Mathematical, Technological and Professional Education*, 2(6), 23–34. Doi: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-2-3> [in Ukr.].
- Husak, Ye., & Vorona, V. (2021). Peculiarities of using sports dances in the field of physical culture and sports. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, 1(129), 27–31. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.1\(129\).06](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2021.1(129).06) [in Ukr.].
- Dobrianska, O. (2025). Formation of health-preserving competence of future choreographers in the conditions of European integration. *Perspectives and Innovations of Science*, 3(49): 474–486. Doi: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3\(49\)-474-486](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)-474-486) [in Ukr.].
- Kosichenko, V.A. (2021). Dance as a means of personal self-improvement. In *Spiritual and Intellectual Education and Training of Youth in the 21st Century* (Vol. 3, pp. 102–105). Kharkiv. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10121> [in Ukr.].
- Levchenko, Ya.E., & Yang, Zhuang. (2021). Professional training of future choreographers as a pedagogical problem. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 5*, (80): 10–13. Doi: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.02> [in Ukr.].
- Nikolai, H.Yu., & Kliuchko, V.V. (2013). Rhythmics: Textbook for students of art faculties of pedagogical universities. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 136 p. URL: <https://library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/23-3.pdf> [in Ukr.].
- Oleinyk, A. I. (2017). Theoretical and methodological aspects of using choreography as a direction of health-preserving technologies in physical education lessons. *Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical Sciences*, (144): 383–386. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/689/1/90.pdf> [in Ukr.].
- Omelianenko, K. A. (2025). Choreographic training in rhythmic gymnastics: Integration of technical and artistic aspects for the development of sports mastery. *Olympic and Paralympic Sport*, (1): 86–90. Doi: <https://doi.org/10.32782/olimpstu/2025.1.16> [in Ukr.].
- Osadtsiv, T., Tokar, T., & Zhailo, A. (2022). Control of technical preparedness of athletes in ballroom dancing. *Science and Education*, (1): 42–47. Doi: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2022-1-6> [in Ukr.].
- Plakhotniuk, O.A. (Ed.). (2020). Dance kinesiology: collective monograph. Lviv: SPOLOM, 244 p. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/27672> [in Ukr.].
- Rudnitska, D.O., Pityn, M.P., & Synytsia, A.V. (2023). Choreographic training of young female athletes in artistic gymnastics: Research perspectives. *Physical Education and Sport*, (3): 113–120. Doi: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2023-3-16> [in Ukr.].
- Serdiuk, T.I. (2015). National orientation of professional training of choreography students in higher pedagogical educational institutions. *Problems of Modern Teacher Training*, 12(2): 281–290. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2015/12_2/37.pdf [in Ukr.].
- Sosina, V. (2018). Means of gymnastics and acrobatics in training specialists in dance art. *Dance Studies*, (2): 86–92. Doi: <https://doi.org/10.31866/2616-7646.2.2018.154497> [in Ukr.].
- Tkachenko, V., Maslova, I., Usatova, I., Tsviachka, O., & Ruban, A. (2024). Physical training of future choreographers: Theory, methodology, diagnostics. Cherkasy: Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy. 127 p. [in Ukr.].
- Tkachenko, I. (2021). The role of choreography in training athletes in aesthetic group gymnastics. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 7(111): 257–265. Doi: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.07/257-265> [in Ukr.].
- Usatova, I., Pustovalov, V., Korol, T., Suprunovych, V., & Khaliavka, R. (Comp.). (2025). Terminological dictionary of game sports. Cherkasy: Bohdan Khmelnytskyi National University in Cherkasy. 41 p. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/7102/1/СЛОВНИК-2025.pdf> [in Ukr.].
- Zheng, Z. (2022). Peculiarities of training future specialists in choreographic art in the process of higher education in the PRC. *Education. Innovation. Practice*, 10(7): 50–53. Doi: <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol10i7-008> [in Ukr.].

TKACHENKO Vadim

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

KONDRATENKO Serhii

Postgraduate at the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

ATAMAS Olha

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Physical Education,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

OSTAPENKO Anna

Ph.D in Pedagogy, Senior Teacher at the Department of Educational Management,
Art Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

**TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY SPECIALISTS IN GYMNASICS CLASSES THROUGH
HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES**

Summary. The article analyzes the scholarly discourse on the training of future choreographers within the higher arts education system through the lens of health-preserving technologies. Special emphasis is placed on the methodology of gymnastics classes as a conceptual foundation for enhancing students' functional stability and professional longevity.

The study synthesizes scientific perspectives on the specific nature of choreographic activity, which imposes extreme demands on the musculoskeletal system, coordination, and psychophysical endurance. It outlines the prevalence of typical occupational disorders ranging from muscle imbalances to functional exhaustion that occur during the educational process.

The role of gymnastics is substantiated not merely as a means of physical conditioning, but as a flexible tool for health preservation. Based on an interdisciplinary analysis (encompassing pedagogy, medicine, and biomechanics), the paper systematizes approaches to the application of

corrective, breathing, and relaxation techniques. It further highlights the significance of individualized workloads and the cultivation of self-control and safe movement culture among future performers.

The article concludes that integrating innovative gymnastics training models into the health-preserving paradigm is a key vector for modernizing arts education. This approach ensures the professional reliability of specialists and minimizes the risks of overexertion in their future stage careers.

Keywords: future choreography specialists; professional training; gymnastics; health-preserving technologies; professional health; injury prevention; motor culture.

Одержано редакцією 02.02.2026
Прийнято до публікації 16.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-204-213>

 <https://orcid.org/0000-0001-6089-7794>

ТУРЧИНОВ Артем

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент катедри спеціальної фізичної та бойової підготовки,
Національна академія Служби безпеки України

 artem_bizzz@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-5471-280X>

БОГДАНОВ Михайло

старший викладач катедри спеціальної фізичної та бойової підготовки,
Національна академія Служби безпеки України

 mikh-bogdanov@ukr.net

УДК: 378.035:796.011.3(045)

**ФІЗИЧНА ПІДГОТОВКА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ПСИХОФІЗИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МОЛОДІ**

Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування фізичної підготовки у закладах вищої освіти як інтегративного освітнього ресурсу формування професійної стійкості та психофізичної готовності молоді. Встановлено, що фізична підготовка в умовах трансформації освітнього простору набуває функцій не лише соматичного вдосконалення, а й розвитку стресостійкості, адаптаційного потенціалу, емоційно-вольової регуляції та здатності до ефективної діяльності в умовах підвищених навантажень.

Визначено взаємозв'язок між рівнем фізичної підготовленості здобувачів освіти та показниками їхньої працездатності, психоемоційної

стабільності, витривалості до інформаційного й соціального стресу.

Виокремлено структурні компоненти психофізичної готовності молоді (функціональний, психоемоційний, мотиваційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний) та окреслено роль засобів фізичного виховання у їх формуванні.

Вмотивовано доцільність оновлення змісту фізичної підготовки у ЗВО з урахуванням професійно орієнтованої спрямованості, індивідуалізації навантажень і впровадження здоров'язбережувальних технологій. Вивчено наукові позиції щодо впливу рухової активності на когнітивну продуктивність і психічну саморегуляцію студентської молоді.

Порівняно традиційні та інноваційні моделі організації фізичної підготовки у ЗВО в контексті їх ресурсності для розвитку професійно значущих якостей особистості. Розроблено узагальнену концептуальну рамку розгляду фізичної підготовки як чинника формування професійної надійності. Спроектовано логіку інтеграції фізкультурно-оздоровчої діяльності у систему професійної підготовки студентів.

Запропоновано напрями модернізації освітнього процесу, спрямовані на посилення психофізичного компоненту підготовки молоді. Узагальнено теоретичні положення щодо ролі фізичної активності у забезпеченні довготривалої працездатності та психологічного благополуччя.

Рекомендовано використовувати фізичну підготовку як педагогічний інструмент формування стійкості до професійних стресорів і підвищення адаптивних можливостей здобувачів освіти. Підсумовано, що фізична підготовка у ЗВО виступає стратегічним ресурсом зміцнення психофізичного потенціалу молоді та підвищення її готовності до ефективної професійної самореалізації.

Ключові слова: фізична підготовка; професійна стійкість; психофізична готовність; професійно орієнтоване фізичне виховання; рухова активність.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням інтенсивності освітніх, інформаційних і соціально-психологічних навантажень на молодь, що навчається у закладах вищої освіти. Професійне становлення здобувачів освіти відбувається в умовах високої динаміки соціальних процесів, невизначеності, конкуренції на ринку праці, цифровізації життєвого простору та необхідності швидкої адаптації до змінних професійних вимог. У таких умовах зростає значення не лише інтелектуальної підготовки, а й психофізичної спроможності особистості підтримувати стабільну працездатність, ефективно діяти в стресогенних ситуаціях і зберігати функціональну надійність протягом тривалого часу.

Особливої гостроти зазначена проблема набуває в умовах сучасних суспільних викликів, пов'язаних із повномасштабними воєнними подіями, що впливають на всі сфери життєдіяльності молоді. Освітній процес у ЗВО функціонує в ситуації тривалого психоемоційного напруження, інформаційного перевантаження, порушення звичних соціальних зв'язків, вимушеної мобільності та змін у режимі навчання. Науковці відзначають зростання рівня тривожності, емоційного виснаження, зниження концентрації уваги, порушення сну та загального функціонального стану студентської молоді. У цих умовах проблема збереження психофізичного здоров'я та підтримання функціональної надійності особистості набуває не

лише освітнього, а й соціально значущого характеру (Ареф'єв, Михайлова, Саламаха, 2023).

Наукові дослідження доводять, що професійна стійкість молоді формується як інтегративна якість, що поєднує фізичну витривалість, психоемоційну врівноваженість, здатність до саморегуляції, адаптивність і мотиваційно-ціннісну спрямованість на збереження здоров'я (Юденко, 2024). Водночас простежується тенденція до зниження рівня рухової активності студентів, погіршення показників фізичної підготовленості, посилення гіподинамії, що в поєднанні зі стресовими чинниками призводить до зменшення адаптаційного потенціалу організму. Виникає суперечність між зростаючими вимогами до психофізичної витривалості майбутніх фахівців і реальним рівнем їхньої готовності до професійної діяльності в умовах підвищених навантажень та стресу.

Фізична підготовка у закладах вищої освіти в сучасному науковому дискурсі розглядається як багатовимірний педагогічний ресурс, що забезпечує розвиток механізмів психофізіологічної адаптації, стресостійкості, емоційної саморегуляції, когнітивної продуктивності та відновлювальних можливостей організму. Дослідники обґрунтовують її роль у профілактиці дезадаптаційних станів, підвищенні рівня життєстійкості, формуванні здатності до мобілізації внутрішніх ресурсів у кризових ситуаціях (Пожидаєв, 2024; Гнидюк, Куценко, 2022). Таким чином, фізична підготовка постає не лише складовою фізичного виховання, а системним чинником підтримання психофізичного балансу особистості в умовах тривалого стресового впливу.

Актуальність проблеми також зумовлена необхідністю трансформації змісту фізичної підготовки у ЗВО з орієнтацією на формування життєстійкості, адаптивності, здатності до саморегуляції та відновлення, що відповідає сучасним безпековим і соціальним реаліям. Проте потенціал фізичної підготовки як ресурсу формування професійної стійкості та психофізичної готовності молоді реалізується недостатньо системно, що актуалізує потребу в теоретичному узагальненні та науковому обґрунтуванні відповідних підходів.

Отже, постає наукова проблема осмислення фізичної підготовки у закладах вищої освіти як цілісного педагогічного ресурсу формування професійної стійкості та психофізичної готовності молоді в умовах підвищених соціально-психологічних навантажень і воєнних викликів, розв'язання якої має важливе значення для збереження людського потенціалу та забезпечення

ефективної професійної самореалізації майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема фізичної підготовки у закладах вищої освіти в сучасному науковому дискурсі розглядається як багатовекторний феномен, що виходить за межі традиційного фізичного виховання і набуває значення ресурсу формування професійної стійкості та психофізичної готовності молоді. Дослідники дедалі частіше наголошують, що фізична підготовка студентства виконує не лише оздоровчу, а й адаптаційну, регуляторну та особистісно-розвивальну функції.

Так, З. Сироватко, В. Єфременко та Д. Міщук (2023) підкреслюють, що інноваційні підходи у фізичному вихованні студентів сприяють формуванню стійкої мотивації до рухової активності, розвитку самоконтролю фізичного стану та здатності до функціональної саморегуляції. На думку авторів, саме ці механізми лежать в основі підвищення адаптаційного потенціалу молоді, що є складовою психофізичної готовності до діяльності в умовах інтенсивних навантажень (Сироватко, Єфременко, Міщук, 2023).

З позицій здоров'язбережувального підходу О. Мороз, В. Мороз та Л. Духнова (2022) обґрунтовують доцільність упровадження інноваційних технологій фізичного виховання, які забезпечують гармонізацію фізичного й психоемоційного стану здобувачів освіти. Дослідники стверджують, що систематична рухова діяльність, організована на науково обґрунтованих засадах, сприяє зниженню психоемоційного напруження, підвищенню стресостійкості та формуванню довготривалої працездатності (Мороз, Мороз, Духнова, 2022).

Значний внесок у розуміння ролі рухової активності як чинника професійної стійкості зробили В. Базильчук, О. Базильчук та Ю. Дутчак (2022), які довели, що використання засобів спортивних ігор у фізичному вихованні студентів сприяє розвитку витривалості, координаційних здібностей та функціональних можливостей організму. Автори підкреслюють, що ці якості є базовими для підтримання ефективності діяльності в умовах тривалого навантаження (Базильчук, Базильчук, Дутчак, 2022).

У контексті сучасних соціальних викликів важливими є положення Г. Афузової, В. Кротенка та Г. Найдьонової (2023) щодо формування резильєнтності здобувачів вищої освіти. Дослідники наголошують, що фізична активність є дієвим механізмом розвитку здатності до подолання стресу, збереження внутрішньої рівноваги та швидкого відновлення після психоемоційних перевантажень. Таким чином, фізична підготовка

розглядається як складова формування психологічної стійкості молоді (Афузова, Кротенко, Найдьонова, 2023).

У роботах, присвячених підготовці курсантів і військовослужбовців, О. Гнидюк і А. Куценко (2022) та М. Пожидаєв (2024) підкреслюють, що фізична підготовка безпосередньо впливає на рівень психофізичної надійності особистості, здатність діяти в екстремальних умовах, зберігати концентрацію та ефективність у ситуаціях підвищеного стресу. Хоча ці дослідження орієнтовані на специфічні контингенти, їхні положення мають методологічне значення для осмислення механізмів формування професійної стійкості загалом (Гнидюк, Куценко, 2022; Пожидаєв, 2024).

Комплексний підхід до оцінювання фізичної підготовленості в умовах постковідного та воєнного періодів представлений у дослідженні В. Пустовалова та співавторами, де обґрунтовано необхідність урахування індивідуальних адаптаційних можливостей молоді. Автори доводять, що фізична підготовка виступає засобом підтримання функціонального резерву організму, що прямо пов'язано з психофізичною готовністю до професійної діяльності (Пустовалов та ін., 2025).

Отже, аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про поступове зміщення акцентів у трактуванні фізичної підготовки у ЗВО від вузько оздоровчого підходу до розуміння її як інтегративного ресурсу формування професійної стійкості, життєстійкості та психофізичної готовності молоді. Водночас залишається недостатньо систематизованим питання цілісної концептуалізації фізичної підготовки як педагогічного ресурсу професійної надійності, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного узагальнення.

Мета дослідження – визначити роль фізичної підготовки у закладах вищої освіти як ресурсу формування професійної стійкості та психофізичної готовності молоді.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому просторі фізична підготовка у закладах вищої освіти набуває якісно нового змісту, виходячи за межі традиційного розуміння як засобу розвитку рухових якостей чи зміцнення здоров'я. У науковому дискурсі вона дедалі частіше розглядається як ресурс особистісної та професійної життєздатності молоді, що забезпечує здатність майбутніх фахівців ефективно функціонувати в умовах інтенсифікації праці, підвищеного психоемоційного напруження та соціальної нестабільності. Такий підхід узгоджується з ідеями людиноцентризму освіти, обґрунтованими Є. Рябенко (2013), відповідно до яких освітній процес має бути

спрямований на гармонійний розвиток особистості, її адаптаційний потенціал і готовність до самореалізації (Рябенко, 2013).

Класичні положення теорії фізичного виховання в Україні (В. Сухарев, О. Палевич, Б. Піддубний) визначають фізичну підготовку як педагогічно організований процес розвитку фізичних якостей, функціональних можливостей організму та рухових умінь. Водночас сучасні наукові підходи розширюють це трактування, акцентуючи на її психофізіологічному та особистісному вимірах. З позицій фізіологічних уявлень про адаптацію систематична рухова діяльність виступає природним механізмом підвищення резистентності організму до несприятливих чинників середовища, сприяє оптимізації нейроендокринної регуляції та формує фізіологічну основу стресостійкості (Голяка, Возний, 2015).

За результатами досліджень С. Соги, В. Михайленка та В. Добровольського (2022), фізичне виховання студентів розглядається як системоутворювальний компонент професійної підготовки, що забезпечує підтримання працездатності, розвиток витривалості, прискорення відновних процесів і стабілізацію функціонального стану організму під час тривалої інтелектуальної діяльності (Сога, Михайленко, Добровольський, 2022). Вітчизняні науковці також підкреслюють, що систематична рухова активність сприяє оптимізації психофізіологічних функцій, підвищенню стійкості до емоційних і навчальних навантажень та формуванню психофізичної готовності студентської молоді до професійної діяльності в умовах підвищеної напруженості (Палевич та ін., 2019).

Згідно з позицією М. Москаленко та співавт. (2022), професійна стійкість є інтегральною властивістю особистості, що забезпечує стабільність мотиваційної сфери, ефективність саморегуляторних механізмів, волюву готовність до діяльності, стресостійкість і збереження продуктивності в умовах підвищеної складності (Москаленко та ін., 2022). У цьому контексті фізична підготовка постає як ключовий чинник формування психофізичної готовності, який інтегрує фізичні, функціональні та психічні компоненти в цілісну систему адаптаційних можливостей організму.

Сучасні наукові підходи дозволяють трактувати фізичну підготовку у закладах вищої освіти як інтегративний освітній ресурс, що синтезує фізіологічні, психологічні та педагогічні чинники розвитку особистості. Вона забезпечує не лише підтримання фізичної працездатності, а й формування професійної стійкості, психофізичної надій-

ності та готовності молоді до ефективної діяльності в умовах сучасних викликів.

Розширення функціонального поля фізичної підготовки у сучасних дослідженнях зумовлене міждисциплінарним осмисленням взаємозв'язку рухової активності з психофізіологічними механізмами адаптації людини. Її інтегративний характер проявляється в забезпеченні узгодженої взаємодії нервової, серцево-судинної та ендокринної систем, оптимізації регуляторних процесів та удосконаленні механізмів саморегуляції, що підвищує функціональні резерви організму. Такий підхід створює фізіологічне підґрунтя зростання адаптаційних можливостей особистості, що є особливо актуальним для студентської молоді в умовах інтенсифікації освітнього процесу (Усатова, Король, Ведмедюк, 2024).

У межах сучасних адаптаційних концепцій фізичне навантаження розглядається як керований стресор, який за умови раціонального дозування стимулює формування стійких механізмів нейроендокринної регуляції, підвищує толерантність до психоемоційних перевантажень і знижує негативний вплив хронічного стресу. Саме тому фізична підготовка набуває значення природного інструменту формування стресостійкості, що забезпечує збереження когнітивної продуктивності та емоційної стабільності в процесі інтенсивної інтелектуальної діяльності (Вітренко, 2024).

Узагальнюючи викладене, можна констатувати, що фізична підготовка у системі вищої освіти в сучасному науковому розумінні трансформується в багатофункціональний адаптаційно-розвивальний феномен, стратегічно значущий для формування професійної стійкості, психофізичної надійності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Подальший аналіз проблематики дозволяє розглядати психофізичну готовність молоді як багатовимірне інтегративне утворення, що формується під системним впливом фізичної підготовки та відображає рівень узгодженості функціональних, психоемоційних, мотиваційно-ціннісних і поведінково-діяльнісних компонентів. Така готовність не зводиться до окремих показників фізичної підготовленості, а постає як цілісна характеристика адаптаційного потенціалу особистості, здатної до ефективного функціонування в умовах підвищених інтелектуальних і психоемоційних навантажень.

Функціональний компонент психофізичної готовності визначає рівень фізичної працездатності, витривалості та резервних можливостей організму, що становить базис для стабільного виконання навчально-професійних завдань. Психоемоційний компо-

нент відображає здатність до саморегуляції, емоційної стабільності та протидії стресовим чинникам, характерним для сучасного освітнього й професійного середовища. Мотиваційно-ціннісний вимір пов'язаний з формуванням усвідомленого ставлення до фізичної активності, здорового способу життя та внутрішньої готовності до саморозвитку, тоді як поведінково-діяльнісний компонент проявляється у здатності підтримувати високу продуктивність, дисциплінованість і відповідальність за умов інтенсивного навантаження.

У цьому контексті систематична рухова активність постає не ізольованим засобом фізичного впливу, а системоутворювальним чинником, що інтегрує соматичні та психічні ресурси в єдину структуру адаптаційних можливостей особистості. Вона створює фізіологічні та психологічні передумови для формування професійної стійкості й психофізичної надійності студентів, забезпечуючи узгодженість регуляторних механізмів організму. В умовах сучасного освітнього простору ефективність цього процесу посилюється завдяки цифровізації фізичної підготовки та інтеграції здоров'язбережувальних технологій, які забезпечують точне дозування навантажень, моніторинг функціонального й психоемоційного стану та підвищення результативності навчально-професійної діяльності (Усатова та ін., 2025).

Зазначене зумовлює необхідність оновлення змісту фізичної підготовки у закладах вищої освіти з позицій професійної спрямованості, індивідуалізації та комплексного здоров'язбереження.

Вагомого значення у цьому контексті набуває професійно орієнтована фізична підготовка, що передбачає цілеспрямоване узгодження змісту та структури фізичних навантажень зі специфікою майбутньої професійної діяльності. Наукові дані свідчать, що розвиток саме тих фізичних, психофізіологічних і вольових якостей, які детермінують успішність професійної діяльності, істотно підвищує прикладну цінність фізичної підготовки (Петрушин, Анісімов, Пожидаєв, 2019). За такого підходу вона трансформується з універсального оздоровчого засобу у стратегічний інструмент формування прикладної психофізичної готовності майбутнього фахівця.

Професійна спрямованість фізичної підготовки ґрунтується на принципі відповідності фізичних навантажень структурі професійної діяльності, її динаміці, рівню відповідальності та психоемоційної напруженості. Це зумовлює диференціацію змісту занять залежно від професійного профілю підготовки: розвиток витривалості, концентрації уваги та емоційної стабільності для

соціономічних і педагогічних спеціальностей; поєднання статичної та динамічної витривалості з координаційною мобільністю для технічних напрямів; формування силової витривалості, швидкості реагування та стресостійкості для силових і безпекових професій. Така диференціація підвищує професійну релевантність фізичної підготовки та її внесок у розвиток професійної стійкості особистості (Тьорло та ін., 2023).

Органічним продовженням зазначеного підходу є індивідуалізація фізичних навантажень, яка в сучасній парадигмі фізичної підготовки розглядається як провідна методологічна умова ефективного розвитку адаптаційних ресурсів студентської молоді. Доведено, що стандартизовані програми не враховують індивідуальних відмінностей у рівні фізичної підготовленості, психоемоційній реактивності та типологічних властивостях нервової системи студентів (Сущенко, Жоффчак, 2023). Натомість індивідуалізоване дозування навантажень забезпечує оптимальне використання функціональних резервів, запобігає перевантаженню та сприяє сталому розвитку психофізичних можливостей.

Практична реалізація індивідуального підходу передбачає впровадження варіативних навчальних модулів, диференційованих режимів інтенсивності та систематичний моніторинг функціонального й психоемоційного стану студентів. Залучення цифрових засобів контролю дає змогу оперативно коригувати навантаження, підвищуючи їх безпечність і результативність.

Водночас вагомим чинником підвищення ефективності фізичної підготовки є здоров'язбережувальні технології, які інтегрують фізичні вправи з психорегуляційними практиками, освітніми компонентами та профілактичними заходами. Поєднання рухової активності з дихальними техніками, методами релаксації, майндфулнес-практиками та розвитком навичок самоконтролю сприяє зниженню рівня хронічного стресу, підвищенню суб'єктивної життєздатності та формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я (Гінзбург, 2022).

Порівняльний аналіз моделей організації фізичної підготовки у закладах вищої освіти свідчить, що традиційна, нормативно зорієнтована модель має обмежений потенціал щодо розвитку професійно значущих якостей студентів. Натомість інноваційні моделі, засновані на компетентнісному, особистісно орієнтованому та адаптивному підходах, характеризуються значно вищою ресурсністю у формуванні професійної стійкості, психофізичної готовності та здатності до саморегуляції (Мороз, Мороз, Духнова, 2022).

Отже, фізична підготовка у закладах вищої освіти в сучасному науковому розумінні постає як динамічна, адаптивна та професійно зорієнтована система, що інтегрує фізичні, психічні та професійно значущі ресурси особистості. Її оновлення на засадах індивідуалізації, здоров'язбереження та професійної спрямованості створює надійне підґрунтя для підготовки фахівців, здатних зберігати високу працездатність, психологічну стабільність і ефективність діяльності в умовах зростаючих викликів сучасного суспільства.

Водночас у сучасному освітньому просторі особливу наукову увагу привертає психофізичний компонент підготовки студентської молоді, який виступає не автономним елементом навчального плану, а наскрізним інтегративним чинником, що визначає ефективність взаємодії навчальної, професійної та оздоровчої складових освітнього середовища. Саме цей компонент забезпечує здатність студентів до тривалого підтримання працездатності, психоемоційної рівноваги та ефективної професійної самореалізації (Голяка, Возний, 2015; Сога, Михайленко, Добровольський, 2022).

У системному вимірі психофізичний компонент виконує функцію інтегративної ланки, що забезпечує узгодженість когнітивних, емоційних і фізіологічних процесів у структурі діяльності особистості. Така узгодженість розглядається як ключова умова формування професійної надійності, стійкості до хронічних навантажень і зниження ризику емоційного вигорання, що є особливо актуальним на ранніх етапах професійного становлення молодих фахівців (Пождаєв, 2024).

Особливе значення в цьому контексті має фізична активність у часовій перспективі. Узагальнення теоретичних положень і результатів сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що систематична рухова діяльність формує стійкі адаптаційні механізми, які забезпечують збереження високого рівня функціональної готовності протягом тривалого періоду навчальної та професійної діяльності.

Довготривала працездатність при цьому розглядається як інтегральна характеристика психофізичного стану, що відображає здатність особистості підтримувати ефективність когнітивної та професійної діяльності без зниження якості виконання завдань. Вона забезпечується оптимізацією процесів відновлення, енергозабезпечення, нейропсихічної регуляції та формуванням навичок самоуправління функціональним станом.

У цьому контексті акцент на психофізичному компоненті підготовки студентської

молоді дозволяє переосмислити роль фізичної підготовки у системі вищої освіти від допоміжного навчального елемента до стратегічного ресурсу забезпечення довготривалої працездатності та психологічного благополуччя майбутніх фахівців. Це створює теоретико-методологічне підґрунтя для обґрунтування напрямів модернізації освітнього процесу та розроблення ефективних моделей психофізичного супроводу студентської молоді.

Окремого наукового осмислення потребує питання впливу фізичної підготовки на когнітивні функції студентської молоді, які безпосередньо визначають ефективність навчально-професійної діяльності. Сучасні психофізіологічні дослідження переконливо доводять, що систематична рухова активність позитивно впливає на процеси уваги, оперативної та довготривалої пам'яті, швидкість прийняття рішень і когнітивну гнучкість. Ці ефекти зумовлені поліпшенням церебрального кровообігу, оптимізацією нейромедіаторного балансу та підвищенням пластичності нервових процесів, що створює нейрофізіологічне підґрунтя для стійкої інтелектуальної працездатності (Голяка, Возний, 2015).

У цьому контексті фізична підготовка постає не лише як засіб підтримання соматичного здоров'я, а як чинник опосередкованого впливу на якість пізнавальної діяльності та здатність студентів до засвоєння складних навчальних програм. Особливою актуальності це набуває в умовах інтенсифікації освітнього процесу, цифрового перенасичення та зростання когнітивних навантажень, які висувають підвищені вимоги до ресурсів центральної нервової системи.

Водночас наукові дані засвідчують, що дефіцит рухової активності в студентському середовищі асоціюється зі зниженням адаптаційних резервів, порушеннями регуляції функціонального стану, зростанням рівня хронічної втоми та психоемоційного виснаження. За відсутності системної фізичної підготовки зростає ризик формування дезадаптивних стратегій подолання стресу, емоційного вигорання та зниження професійної надійності вже на ранніх етапах фахового становлення (Базильчук, Базильчук, Дутчак, 2022).

Узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє представити фізичну підготовку у закладах вищої освіти як багаторівневу систему причинно-наслідкових зв'язків, у межах якої керована рухова активність активізує фізіологічні механізми адаптації, оптимізує процеси саморегуляції та відновлення, формує психофізичну готовність і, зрештою, забезпечує професійну стійкість особистості. Така логіка

взаємозумовленості підкреслює стратегічне значення фізичної підготовки як базового ресурсу довготривалої працездатності, когнітивної ефективності та психологічного благополуччя студентської молоді.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти зумовляють необхідність модернізації освітнього процесу, спрямованої на системне посилення психофізичного компонента підготовки студентів. Одним із провідних напрямів такого оновлення є інтеграція фізичної підготовки з професійною та психологічною складовими навчання, що забезпечує формування цілісної моделі підготовки майбутнього фахівця.

Вагомим аспектом трансформації є переорієнтація змісту фізичної підготовки з нормативно-контрольної на адаптаційно-розвивальну парадигму, у межах якої пріоритет надається розвитку здатності студентів до саморегуляції, управління працездатністю та відновленням. Такий підхід сприяє формуванню довготривалих психофізичних ресурсів, необхідних для стабільної професійної діяльності.

Важливим напрямом оновлення виступає впровадження індивідуалізованих освітніх траєкторій, що враховують рівень фізичного стану, психоемоційної реактивності та професійні потреби студентів. Поєднання індивідуалізації з цифровими технологіями моніторингу створює умови для науково обґрунтованого управління психофізичним розвитком молоді.

Окремий акцент у процесі модернізації пов'язаний із розширенням спектра здоров'язбережувальних технологій, які інтегрують рухову активність, психорегуляційні практики, освітні модулі та профілактичні заходи. Така інтеграція формує культуру психофізичного самозбереження та відповідальне ставлення до власного здоров'я, що поступово набуває статусу важливої професійної цінності.

Реалізація зазначених напрямів дозволяє розглядати фізичну підготовку у закладах вищої освіти як інноваційний ресурс розвитку професійної стійкості, психофізичної готовності та життєздатності студентської молоді, що відповідає сучасним запитам суспільства й ринку праці та забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах високих інтелектуальних і емоційних навантажень.

У практиці закладів вищої освіти поступово впроваджуються моделі фізичної підготовки, зорієнтовані на розвиток психофізичної готовності студентів з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. Зокрема, у підготовці студентів соціономічних та педагогічних спеціальностей застосовуються комплекси вправ помірної

інтенсивності, спрямовані на розвиток загальної витривалості, стабільності уваги та емоційної саморегуляції, що дозволяє знижувати рівень психоемоційного напруження в умовах комунікативно насиченої діяльності (Палевич та ін., 2019).

У технічних і інженерних освітніх програмах фізична підготовка дедалі частіше поєднується з вправами, що розвивають статико-динамічну витривалість, координаційну точність та здатність до тривалого зосередження, що має безпосереднє прикладне значення для діяльності, пов'язаної з високою відповідальністю та точністю виконання професійних дій (Сироватко, Єфременко, Міщук, 2023).

Практичний інтерес становить використання елементів психофізичного тренування у вигляді поєднання рухової активності з дихальними техніками, вправами на концентрацію уваги та короткочасними релаксаційними паузами. Такі інтегровані заняття сприяють швидшому відновленню функціонального стану, зниженню втоми та підтриманню стабільної когнітивної продуктивності впродовж навчального дня (Гінзбург, 2022).

Важливим практичним інструментом реалізації індивідуалізованого підходу є використання засобів функціонального та психоемоційного моніторингу. У навчальному процесі застосовуються показники серцево-судинної реактивності, варіабельності серцевого ритму, суб'єктивної оцінки втоми та рівня напруженості, що дозволяє коригувати обсяг і інтенсивність фізичних навантажень відповідно до актуального психофізичного стану студентів.

Результати впровадження таких практик свідчать про підвищення адаптаційної стійкості студентської молоді, покращення показників довготривалої працездатності та зниження частоти проявів психоемоційного виснаження, що підтверджує доцільність інтеграції психофізично орієнтованої фізичної підготовки в освітній процес закладів вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасному освітньому просторі фізична підготовка студентської молоді зазнає суттєвої трансформації: вона перестає бути лише допоміжним елементом навчального процесу і стає стратегічним ресурсом формування психофізичної готовності, професійної стійкості та довготривалої працездатності. Систематична рухова активність виступає інтегративним чинником, який забезпечує узгоджену взаємодію соматичних, когнітивних, емоційних і поведін-

кових ресурсів особистості, створюючи основу для ефективного функціонування в умовах високих інтелектуальних і психоемоційних навантажень.

Психофізичний компонент підготовки виступає ключовим фактором цієї інтеграції. Він забезпечує оптимізацію нейроендокринних і когнітивних процесів, підвищує стресостійкість, сприяє формуванню професійної надійності та психофізичної стабільності. Сучасні дослідження переконливо доводять, що систематична фізична активність сприяє поліпшенню уваги, пам'яті, швидкості прийняття рішень та когнітивної гнучкості, що створює міцне підґрунтя для інтелектуальної працездатності та академічної успішності.

Особливої актуальності роль фізичної підготовки набуває в умовах соціально-політичних викликів, зокрема війни, яка істотно підвищує психоемоційне навантаження на студентську молодь. У цих умовах рухова активність виступає не лише фактором збереження фізичного здоров'я, а й критично важливим інструментом підтримки психологічної стабільності, когнітивної ефективності та адаптаційних можливостей, забезпечуючи професійну надійність навіть у складних і екстремальних ситуаціях.

Модернізація освітнього процесу у вищих навчальних закладах передбачає інтеграцію фізичної підготовки з професійною та психологічною складовими навчання, впровадження індивідуалізованих освітніх траєкторій і цифрового моніторингу. Такий підхід дозволяє науково обґрунтовано управляти психофізичним розвитком студентів, забезпечувати оптимальне дозування навантажень та ефективно формувати довготривалі ресурси працездатності і саморегуляції.

Здоров'язбережувальні технології, що поєднують фізичні вправи з психорегуляційними практиками, методами релаксації та освітніми модулями, стають невід'ємною складовою адаптаційно-розвивальної парадигми фізичної підготовки. Вони формують культуру психофізичного самозбереження, відповідальне ставлення до власного здоров'я і є важливим фактором професійної компетентності майбутніх фахівців.

Отже, сучасна фізична підготовка у закладах вищої освіти постає як багаторівнева система взаємопов'язаних причинно-наслідкових механізмів, де керована рухова активність активізує фізіологічні адаптації, оптимізує процеси саморегуляції, підтримує психофізичну готовність і забезпечує професійну стійкість особистості. У контексті

сучасних викликів, включно з військовими та кризовими обставинами, вона стає ключовим ресурсом довготривалої праце-здатності, когнітивної ефективності та психологічного благополуччя студентської молоді.

Таким чином, акцент на психофізичному та когнітивному вимірах фізичної підготовки створює теоретико-методологічне підґрунтя для модернізації освітнього процесу, впровадження адаптаційно-розвивальних моделей та розроблення ефективних стратегій психофізичного супроводу студентів. Це забезпечує підготовку конкурентоспроможних, професійно стійких і життєздатних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах зростаючих інтелектуальних, емоційних і соціальних навантажень сучасного світу.

Список бібліографічних посилань

- Ареф'єв, Михайлова, Саламаха, 2023 – Ареф'єв, В., Михайлова, Н., Саламаха, О. (2023). Стан і перспективи диференціації занять з фізичної культури учнівської молоді. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15, 3К(162): 30–34. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).04).*
- Афузова, Найдюнова, Кротенко, 2023 – Афузова, Г.В., Найдюнова, Г.О., Кротенко, В.І. (2023). Особливості резильєнтності першокурсників закладу вищої освіти в умовах воєнного стану. *Національна безпека України в умовах сучасних викликів: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, С. 22–25. Doi: https://doi.org/10.54929/conf_22_08_2023-02-02.*
- Базильчук, Базильчук, Дутчак, 2022 – Базильчук, В., Базильчук, О., Дутчак, Ю. (2022). Роль рухової активності студентів у процесі використання засобів спортивних ігор на заняттях з фізичного виховання. *Молодь і ринок, (5): 105–110.*
- Вітренко, 2024 – Вітренко, Ю.М. (2024). Вища освіта в умовах відновлення України від наслідків війни: якою має бути стратегія? *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 6(2): 1–10. Doi: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6214>.*
- Гінзбург, 2022 – Гінзбург, І. (2022). Удосконалення спеціальної фізичної та функціональної підготовленості курсантів ЗВО засобами джигу-джитсу. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective, 10(155): 48–51. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/931>.*
- Гнидюк, Куценко, 2022 – Гнидюк, О.П., Куценко, А.Я. (2022). Фізична підготовка військовослужбовців: основні проблеми та шляхи вирішення. *Академічні студії. Серія «Педагогіка», (2): 36–41. Doi: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.6>.*
- Голяка, Возний, 2015 – Голяка С.К., Возний С.С. (2015). Фізіологічні основи фізичної культури та спорту: навч.-метод. посібн. для студ. – Херсон: Вишемирський В.С. 230 с. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/45046c8d-df9e-458c-b13a-14c45f292265/content>.
- Мороз, Мороз, Духнова, 2022 – Мороз, О., Мороз, В., Духнова, А. (2022). Особливості використання інноваційних здоров'язберігаючих технологій у процесі фізичного виховання здобувачів вищої освіти. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту,*

- (4): 50–55. <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2022.4.50-55>. Doi: 10.32652/tmfvs.2022.4.50-55.
- Москаленко та ін., 2022 – Москаленко, М.В., Откидач, В.С., Корчагин, М.В., Балдецький, А.А. (2022). Формування психофізичної готовності військовослужбовців засобами спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 9(154): 63–67. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.9\(154\).15](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.9(154).15).
- Палевич та ін., 2019 – Палевич, С.В., Піддубний, О.Г., Цимбалюк, Ж.О., Ткачук, О.А. (2019). Вплив психологічних факторів на ефективність формування фізичної підготовленості. *Спортивний вісник Придніпров'я*, (1): 119–130. Doi: 10.32540/2071-1476-2019-1-119.
- Петрушин, Анисімов, Пожидаєв, 2019 – Петрушин, Д., Анисімов, Д., Пожидаєв, М. (2019). Методика розвитку спеціальних фізичних якостей курсантів ЗВО Національної поліції України з використанням системи кросфіт. *Молодий вчений*, 2(66): 345–348. Doi: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-75>.
- Пожидаєв, 2024 – Пожидаєв, М. (2024). Фізична підготовка і спорт курсантів системи МВС: проблеми та перспективи. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 3(175): 138–143. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3\(175\).26](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3(175).26).
- Пустовалов та ін., 2025 – Пустовалов, В., Усатова, І., Король, Т., Супрунович, В., Халявка, Р. (2025). Обґрунтування комплексної оцінки фізичної підготовленості школярів середнього шкільного віку в умовах постковідного та воєнного періодів. *Освіта. Інноватика. Практика*, 4(13): 61–67.
- Рябенко, 2013 – Рябенко Є.М. (2013). Принцип людинорієнтованості в управлінні вищою освітою: мотиваційні аспекти професійної діяльності викладача як суб'єкта освітнього процесу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 56: 33–42. Doi: <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2014.22702>.
- Сироватко, Єфременко, Мішук, 2023 – Сироватко, З.В., Єфременко, В.М., Мішук, Д.М. (2023). Використання інноваційних підходів у фізичному вихованні студентів. *Науковий часопис УДУ імені М. Драгоманова. Серія 15*, 3К(162): 361–365.
- Сога, Михайленко, Добровольський, 2022 – Сога, С., Михайленко, В., Добровольський, В. (2022). Вплив фізичного виховання на психофізичний стан студентів. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*, 12(158): 31–33. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12\(158\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12(158).07).
- Сущенко, Жоффчак, 2023 – Сущенко, І., Жоффчак, Є. (2023). Рухова активність як засіб формування здорового способу життя студентської молоді. *Україна. Здоров'я нації*, (2): 202–203.
- Тьорло та ін., 2023 – Тьорло, О., Червоношапка, М., Гнип, І., Котов, С., Кмицяк, М. (2023). Силова підготовка курсантів закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*, 40: 87–90.
- Усатова та ін., 2025 – Усатова, І., Ведмедюк, А., Усатов, Б., Шмиголь, Р. (2025). Синергія здоров'язбережувальної та цифрової компетентності в професійній підготовці майбутніх педагогів: міждисциплінарний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(144): 168–180. Doi: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/168-180>.
- Усатова, Король, Ведмедюк, 2024 – Усатова, І., Король, Т., Ведмедюк, А. (2024). Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, (1): 51–57. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57>.
- Юденко, 2024 – Юденко, О.В. (2024). Інноваційні технології фізичного виховання і спорту: навч. посіб. Київ: Національний університет оборони України. 360 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/40571/1/fizk.pdf>.

References

- Arefiev, V., Mykhailova, N., Salamakha, O. (2023). The state and prospects of differentiation of physical education classes for student youth. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, 3K(162): 30–34. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).04](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).04) [in Ukr.].
- Afuzova, H.V., Naidonova, H.O., Krotenko, V.I. (2023). Peculiarities of resilience of first-year higher education students under martial law. *National Security of Ukraine in the Context of Modern Challenges: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Pp. 22–25. Doi: https://doi.org/10.54929/conf_22_08_2023-02-02 [in Ukr.].
- Bazylchuk, V., Bazylchuk, O., Dutchak, Yu. (2022). The role of student physical activity in the use of sports games in physical education classes. *Youth and the Market*, (5): 105–110 [in Ukr.].
- Vitrenko, Yu.M. (2024). Higher education in the context of Ukraine's post-war recovery: what should the strategy be? *Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 6(2): 1–10. Doi: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6214> [in Ukr.].
- Hinzburg, I. (2022). Improving special physical and functional training of university cadets using jiu-jitsu. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*, 10(155): 48–51. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/931> [in Ukr.].
- Hnidyuk, O.P., Kutsenko, A.Ya. (2022). Physical training of military personnel: main problems and solutions. *Akademichni studii. Series "Pedagogy"*, (2): 36–41. Doi: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.6> [in Ukr.].
- Holyaka, S.K., Vozny, S.S. (2015). *Physiological foundations of physical culture and sport: textbook and methodological manual for students*. Kherson: Publisher Vishemirskyi V.S. 230 p. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstream/45046c8d-df9e-458c-b13a-14c45f292265/content> [in Ukr.].
- Moroz, O., Moroz, V., Dukhnova, L. (2022). Features of using innovative health-preserving technologies in the physical education of higher education students. *Theory and Methods of Physical Education and Sport*, (4): 50–55. Doi: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2022.4.50-55> [in Ukr.].
- Moskalenko, M.V., Otkydach, V.S., Korchahin, M.V., Baldetskyi, A.A. (2022). Formation of psychophysical readiness of military personnel through special physical training. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, 9(154): 63–67. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.9\(154\).15](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.9(154).15) [in Ukr.].
- Palevych, S.V., Piddubnyi, O.H., Tsybaliuk, Zh.O., Tkachuk, O.A. (2019). Influence of psychological factors on the effectiveness of physical fitness formation. *Sportivnyi visnyk Prydniprov'ia*, (1): 119–

130. Doi: <https://doi.org/10.32540/2071-1476-2019-1-119> [in Ukr.].
- Petrushin, D., Anisimov, D., Pozhidayev, M. (2019). Methods of developing special physical qualities of cadets of the National Police of Ukraine using the CrossFit system. *Young Scientist*, 2(66): 345–348. Doi: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-75> [in Ukr.].
- Pozhidayev, M. (2024). Physical training and sports of cadets of the Ministry of Internal Affairs system: problems and prospects. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, 3(175): 138–143. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3\(175\).26](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2024.3(175).26) [in Ukr.].
- Pustovalov, V., Usatova, I., Korol, T., Suprunovych, V., Khaliavka, R. (2025). Justification of a comprehensive assessment of physical fitness of middle school students in post-COVID and wartime conditions. *Education. Innovation. Practice*, 4(13): 61–67 [in Ukr.].
- Ryabenko, Ye.M. (2013). The principle of human-centrism in higher education management: motivational aspects of the teacher's professional activity as a subject of the educational process. *Humanitarian Bulletin of Zaporizhzhia State Engineering Academy*, (56): 33–42. Doi: <https://doi.org/10.30839/2072-7941.2014.22702> [in Ukr.].
- Syrovatko, Z.V., Yefremenko, V.M., Mishchuk, D.M. (2023). The use of innovative approaches in physical education of students. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, 3K(162): 361–365. [in Ukr.].
- Soga, S., Mykhailenko, V., Dobrovolskyi, V. (2022). Influence of physical education on the psychophysical condition of students. *Scientific Journal of Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University. Series 15*, 12(158): 31–33. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12\(158\).07](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2022.12(158).07) [in Ukr.].
- Sushchenko, I., Zhoffchak, Ye. (2023). Physical activity as a means of forming a healthy lifestyle among student youth. *Ukraine. Health of the Nation*, (2): 202–203 [in Ukr.].
- Tyorlo, O., Chervonoshapka, M., Hnyp, I., Kotov, S., & Kmytsiak, M. (2023). Strength training of cadets of higher education institutions under specific training conditions. *Bulletin of Prykarpattia University. Physical Culture*, 40: 87–90 [in Ukr.].
- Usatova, I., Vedmediuk, A., Usatov, B., Shmyhol, R. (2025). Synergy of health-preserving and digital competence in the professional training of future teachers: An interdisciplinary approach. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 4(144): 168–180. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/168-180> [in Ukr.].
- Usatova, I., Korol, T., Vedmedyuk, A. (2024). Interdisciplinary approach in the professional training of future specialists. *Bulletin of Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences"*, (1): 51–57. Doi: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57> [in Ukr.].
- Yudenko, O.V. (2024). *Innovative technologies of physical education and sport: textbook*. Kyiv: National Defense University. 360 p. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/40571/1/fizk.pdf> [in Ukr.].

TURCHINOV Artem

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical and Combat Training, National Academy of the Security Service of Ukraine

BOHDANOV Mykhailo

Senior lecturer of the Department of Physical and Combat Training, National Academy of the Security Service of Ukraine

PHYSICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL RESILIENCE AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL READINESS OF YOUTH

Summary. The article analyzes contemporary scientific approaches to interpreting physical training in higher education institutions as an integrative educational resource for the formation of professional resilience and psychophysiological readiness of youth. It is established that, under conditions of transformation of the educational environment, physical training acquires functions beyond somatic development, contributing to the development of stress resistance, adaptive capacity, emotional-volitional regulation, and the ability to perform effectively under increased workloads.

The relationship between the level of physical fitness of students and indicators of their working capacity, psycho-emotional stability, and resistance to informational and social stress is identified. Structural components of psychophysiological readiness of youth-functional, psycho-emotional, motivational-value-based, and behavioral-activity-related-are distinguished, and the role of physical education tools in their formation is outlined.

The expediency of updating the content of physical training in higher education institutions is substantiated, taking into account professional orientation, individualization of physical loads, and the implementation of health-preserving technologies. Scientific perspectives on the impact of physical activity on cognitive performance and mental self-regulation of students are examined.

Traditional and innovative models of organizing physical training in higher education institutions are compared

in terms of their resource potential for developing professionally significant personal qualities. A generalized conceptual framework for considering physical training as a factor in the formation of professional reliability is developed, and the logic of integrating physical culture and health-related activities into the system of professional training of students is designed.

Directions for modernizing the educational process aimed at strengthening the psychophysiological component of youth training are proposed. Theoretical provisions regarding the role of physical activity in ensuring long-term working capacity and psychological well-being are summarized. It is recommended to use physical training as a pedagogical tool for developing resistance to professional stressors and enhancing the adaptive capabilities of students. The study concludes that physical training in higher education institutions serves as a strategic resource for strengthening the psychophysiological potential of youth and increasing their readiness for effective professional self-realization.

Keywords: physical training; professional resilience; psychophysiological readiness; professionally oriented physical upbringing; physical activity.

Одержано редакцію 02.02.2026
Прийнято до публікації 17.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-214-222>

 <https://orcid.org/0009-0006-3315-055X>

САДОВСЬКИЙ Павло

викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки,
Національна академія Служби безпеки України

 pashasadovskiy4@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1302-7344>

ВОЛКОВ Михайло

старший викладач кафедри спеціальної фізичної та бойової підготовки,
Національна академія Служби безпеки України

 kati4kaz2018@gmail.com

УДК 378:355.233.2:796(045)

РОЗВИТОК ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ КУРСАНТІВ СЕКТОРУ БЕЗПЕКИ

Проаналізовано сучасні підходи до розвитку фізичних якостей курсантів сектору безпеки, зокрема в контексті професійної підготовки та вимог до фізичної витривалості, сили, швидкості та координації рухів.

Встановлено, що ефективність фізичної підготовки залежить від системності тренувального процесу, індивідуалізації навантажень та використання комплексних методик, що поєднують загальну та спеціальну фізичну підготовку.

Визначено ключові фактори формування фізичних якостей, серед яких мотиваційна готовність курсантів, психологічна стійкість та здатність до самоконтролю під час інтенсивних навантажень. Виокремлено провідні методичні підходи до розвитку силових, витривалих та швидко-координаційних компонентів, спираючись на аналіз наукових досліджень останніх років.

Вмотивовано необхідність інтеграції сучасних технологій тренувань, електронних засобів контролю та тестування фізичної підготовленості. Вивчено вплив різних форм фізичної активності на профілактику травматизму та підвищення працездатності курсантів.

Порівняно результати тренувальних програм різних навчальних закладів і встановлено загальні закономірності формування фізичних якостей. Розроблено пропозиції щодо оптимізації планування фізичної підготовки, спроектовано структуру тренувальних занять з урахуванням індивідуальних особливостей курсантів.

Запропоновано методичні рекомендації для практичного використання у підготовці силових структур. Узагальнено сучасні наукові підходи та методики, підкреслено значущість комплексного підходу до розвитку фізичних якостей курсантів сектору безпеки.

Рекомендовано впровадження інтегрованих програм фізичної підготовки, що поєднують теоретичну підготовку, практичні навички та психологічну стійкість.

Підсумовано, що ефективний розвиток фізичних якостей курсантів потребує системного, науково обґрунтованого підходу, що забезпечує готовність до виконання службових обов'язків у складних умовах діяльності сектору безпеки.

Ключові слова: фізична підготовка; фізичні якості; курсант; сектор безпеки; тренувальні методики; професійна готовність; фізичне виховання.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку сектору безпеки відзначається істотним ускладненням професійної діяльності, що зумовлено зростанням інтенсивності службових навантажень, динамічністю оперативної обстановки, підвищеним рівнем ризику та необхідністю оперативного прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. За таких умов особливої ваги набуває якісна професійна підготовка майбутніх фахівців, у структурі якої цілеспрямований і науково обґрунтований розвиток фізичних якостей курсантів сектору безпеки виступає одним із ключових чинників формування їх професійної готовності.

Фізичні якості є функціональною основою ефективного виконання службово-бойових завдань, оскільки забезпечують здатність організму протистояти значним фізичним і психоемоційним навантаженням, підтримувати стабільний рівень працездатності та зберігати надійність професійних дій у складних і екстремальних умовах. Водночас специфіка діяльності у секторі безпеки передбачає не лише високий рівень розвитку окремих фізичних характеристик, а й їх цілісну інтеграцію зі здатністю до швидкого відновлення, саморегуляції, психофізіологічної адаптації та точного контролю рухових дій.

Разом із тим проблема системного, комплексного та диференційованого розвитку фізичних якостей курсантів сектору безпеки з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, індивідуальних і психофізіологічних особливостей, а також сучасних вимог службового середовища залишається недостатньо вирішеною. Існуючі підходи до організації фізичної підготовки не завжди повною мірою відповідають реальним умовам професійної діяльності, мають обмежений прикладний характер і не забезпечують необхідної інтеграції фізичних, функціональних та психологічних компонентів підготовленості.

Зазначені обставини актуалізують потребу в оновленні змісту, форм і методів тренувального процесу, впровадженні інноваційних програм фізичної підготовки, використанні сучасних засобів моніторингу фізичного стану та адаптації тренувальних навантажень до індивідуальних можливостей курсантів. Особливого значення при цьому набуває орієнтація фізичної підготовки не лише на досягнення нормативних показників, а й на збереження здоров'я, профілактику професійно зумовлених захворювань і травматизму, формування високого рівня загальної та спеціальної працездатності впродовж усього періоду професійної діяльності.

Таким чином, наукова проблема полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні та практичній реалізації ефективних шляхів розвитку фізичних якостей курсантів сектору безпеки з урахуванням сучасних професійних вимог, індивідуальних і психофізіологічних особливостей, що забезпечить формування їх комплексної готовності до виконання службових завдань у складних та екстремальних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика розвитку фізичних якостей у системі професійної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки посідає провідне місце в сучасних педагогічних, спортивних і військово-прикладних дослідженнях. У вітчизняній та зарубіжній науковій думці фізична підготовка інтерпретується як системоутворювальний компонент професійної готовності, що забезпечує працездатність, функціональну надійність і стійкість організму до дії екстремальних чинників службової діяльності.

Низка емпіричних і теоретичних досліджень переконливо доводить базову роль фізичних якостей у структурі рухової діяльності та професійно орієнтованої працездатності. Зокрема, у працях Є. Анохіна зі співавторами (2022) та О. Пермякова зі співавторами (2020) обґрунтовано положення про те, що рівень розвитку сили, витривалості, швидкісних, координаційних і спритнісних здібностей безпосередньо визначає ефективність виконання складних службових дій. Автори наголошують на необхідності їх цілісного та збалансованого формування як передумови високої фізичної підготовленості та адаптаційної стійкості до значних фізичних навантажень (Анохін та ін., 2022; Пермяков та ін., 2020).

Подальший розвиток цієї наукової позиції представлено в дослідженнях, присвячених спеціальній фізичній підготовці військовослужбовців і курсантів правоохоронних органів. Так, В. Богуславський (2023), В. Воловник і В. Ліподат (2024) акцентують

увагу на прикладному характері фізичної підготовки у секторі безпеки, підкреслюючи її нерозривний зв'язок із психофізіологічною стійкістю, здатністю до швидкої мобілізації функціональних резервів та ефективного відновлення в умовах дефіциту часу і підвищеного стресового навантаження. У цих працях фізичні якості розглядаються не ізольовано, а як інтегрована система, що забезпечує надійність професійної діяльності в реальних службово-бойових умовах (Богуславський, 2023; Воловник, Ліподат, 2024).

Водночас у сучасних дослідженнях простежується тенденція до критичного переосмислення традиційних підходів до організації фізичної підготовки курсантів. М. Волков (2025) та О. Гордієнко зі співавторами (2025) звертають увагу на обмежену ефективність уніфікованих програм, орієнтованих переважно на досягнення нормативних показників. Науковці аргументують доцільність переходу до диференційованих і варіативних моделей підготовки, які враховують індивідуальні морфофункціональні особливості, рівень початкової підготовленості та специфіку майбутньої професійної спеціалізації курсантів (Волков, 2025; Гордієнко та ін., 2025).

Окремий напрям досліджень становлять роботи, присвячені взаємозв'язку фізичної підготовленості з психоемоційною стабільністю та професійною надійністю майбутніх фахівців сектору безпеки. А. Литвин і Л. Руденко (2024), а також І. Шевченко (2024) доводять, що оптимальний розвиток фізичних якостей сприяє підвищенню рівня саморегуляції, зниженню тривожності, зростанню концентрації уваги та ефективності прийняття рішень в екстремальних ситуаціях. У цьому контексті фізична підготовка постає як універсальний засіб комплексного психофізіологічного вдосконалення особистості (Литвин, Руденко, 2024; Шевченко, 2024).

Разом із тим узагальнення наукових джерел засвідчує наявність низки дискусійних і недостатньо опрацьованих аспектів. Зокрема, обмеженою залишається кількість досліджень, у яких розвиток фізичних якостей курсантів сектору безпеки розглядається комплексно з урахуванням професійної спрямованості підготовки, індивідуально-психофізіологічних характеристик та сучасних вимог до службової діяльності. Недостатньо розробленими є питання впровадження інноваційних тренувальних технологій, систем моніторингу функціонального стану та науково обґрунтованої оптимізації фізичних навантажень.

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що за наявності значного теоретико-методичного доробку у сфері фізичної підготовки представників

силових структур проблема цілеспрямованого, системного й диференційованого розвитку фізичних якостей курсантів сектору безпеки залишається актуальною та потребує подальшого наукового осмислення. Це обумовлює необхідність проведення досліджень, спрямованих на обґрунтування й упровадження ефективних моделей фізичної підготовки, адекватних сучасним професійним викликам.

Мета статті – проаналізувати та узагальнити сучасні наукові дослідження з проблеми розвитку фізичних якостей курсантів сектору безпеки з метою визначення ефективних підходів до вдосконалення їх фізичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науково-педагогічній парадигмі фізичні якості розглядаються як інтегральна характеристика функціональних можливостей організму, що відображає рівень його готовності до виконання рухової діяльності різної складності та інтенсивності. Як зазначають І. Луценко і Н. Долбишева (2022), фізичні якості є базовими складниками рухового потенціалу особистості та формуються у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу з урахуванням біологічних, психофізіологічних і соціальних чинників (Луценко, Долбишева, 2022).

Дослідники А. Лісняк та М. Пожидаєв М. (2024) наголошують, що розвиток фізичних якостей не може розглядатися ізольовано, оскільки вони функціонують як взаємопов'язана система, у якій зміни одного компонента зумовлюють трансформацію інших. У цьому контексті сила, витривалість, швидкість, спритність і координаційні здібності виступають не як сума окремих характеристик, а як цілісний функціональний комплекс, що забезпечує ефективність рухових дій та адаптацію організму до різних умов діяльності (Лісняк, Пожидаєв, 2024).

Варто підкреслити, що специфіка професійної підготовки курсантів сектору безпеки визначає особливі вимоги до структури та рівня розвитку їхніх фізичних якостей. За результатами досліджень військово-прикладного та правоохоронного спрямування, фізичні якості у даній професійній групі набувають прикладного характеру, оскільки безпосередньо пов'язані з виконанням службово-бойових завдань, що потребують високого рівня витривалості, сили, швидкісно-силових та координаційних можливостей в умовах підвищеного психоемоційного напруження (Шинкарук, Біланюк, 2023).

Науковці Д. Кисленко та В. Бондаренко (2024) також наголошують на адаптаційній функції фізичних якостей. За їхнім баченням, достатній рівень фізичної підготовленості забезпечує не лише ефективне

виконання рухових дій, а й сприяє формуванню стійкості організму до тривалих і повторюваних навантажень, швидкому відновленню працездатності та зниженню негативного впливу стресових чинників (Кисленко, Бондаренко, 2024). У цьому аспекті розвиток фізичних якостей розглядається як процес підвищення адаптаційного потенціалу організму майбутніх фахівців сектору безпеки.

Окремо слід підкреслити, що ефективний розвиток фізичних якостей курсантів можливий лише за умови інтеграції рухової, енергетичної та регуляторної сфер діяльності організму, на що звертають увагу сучасні дослідники В. Откидач зі співавторами (2025). З позицій системного підходу фізична підготовка має будуватися на комплексному поєднанні фізичних, функціональних та психофізіологічних компонентів, що є критично важливим для підготовки до професійної діяльності в екстремальних умовах (Откидач та ін., 2025).

З огляду на особливості професійної діяльності курсантів сектору безпеки, розвиток фізичних якостей має ґрунтуватися на принципі професійної спрямованості фізичної підготовки. Формування фізичної підготовленості повинно здійснюватися з урахуванням характеру службових завдань, умов їх виконання та вимог до функціональної й психофізіологічної надійності фахівця. Такий підхід забезпечує практичну значущість фізичної підготовки та її відповідність реальним потребам сектору безпеки. Отже, розвиток фізичних якостей курсантів доцільно здійснювати комплексно, інтегруючи фізичні, функціональні та психофізіологічні компоненти, що сприяє ефективній адаптації до екстремальних умов і формуванню професійної готовності.

Зазначені методологічні положення зумовлюють необхідність звернення до науково обґрунтованого розуміння структури фізичної підготовленості та змісту фізичних якостей як її базових складників. За таких умов особливої актуальності набуває аналіз їх класифікації та функціонального значення в системі професійної підготовки.

У теорії фізичного виховання фізичні якості традиційно класифікуються відповідно до їх функціонального призначення та механізмів прояву в руховій діяльності. Зокрема, О. Пермяков зі співавторами (2020) розглядають силу, витривалість, швидкість, спритність і координаційні здібності як базові компоненти фізичної підготовленості, які в сукупності формують руховий потенціал особистості та визначають ефективність виконання професійно значущих дій. Для курсантів сектору безпеки така класифікація набуває виразного прикладного

характеру, оскільки кожна з означених фізичних якостей безпосередньо корелює зі специфікою майбутньої службової діяльності (Пермяков та ін., 2020).

Таким чином, після окреслення класифікації фізичних якостей та визначення їх функціональної ролі у формуванні фізичної підготовленості, доцільним є більш детальний розгляд окремих компонентів цієї системи. Зокрема, розгляд сили як провідної фізичної якості дозволяє підкреслити її ключову роль у професійно орієнтованій діяльності курсантів сектору безпеки та зв'язок із виконанням специфічних службових завдань.

Сила, за визначенням дослідників І. Шлямара та О. Івахна (2023), характеризує здатність організму долати або протидіяти зовнішньому опору за рахунок м'язових зусиль і є однією з провідних фізичних якостей у структурі підготовленості курсантів сектору безпеки. Автори зазначають, що рівень розвитку силових можливостей визначає ефективність виконання дій, пов'язаних із подоланням перешкод, утриманням і переміщенням об'єктів, застосуванням спеціальних засобів та виконанням силових елементів у службово-бойових умовах. Особливого значення при цьому набуває розвиток швидко-силових якостей, які забезпечують вибухову силу й оперативність рухових реакцій (Шлямар, Івахно, 2023).

Водночас підтримання високої ефективності таких дій упродовж тривалого часу зумовлює необхідність розвитку витривалості як наступної ключової фізичної якості.

Витривалість, за визначенням Д. Петрушина та Сторчеуса (2024), являє собою здатність організму протистояти втоми та підтримувати необхідний рівень працездатності протягом тривалого часу. Для курсантів сектору безпеки пріоритетним є розвиток як загальної, так і спеціальної витривалості, оскільки професійна діяльність часто передбачає тривалі фізичні навантаження, чергування періодів інтенсивної та відносно спокійної роботи, а також виконання рухових дій у стані втоми. Розвинена витривалість, за оцінкою дослідників, є фундаментом функціональної стійкості та надійності професійних дій (Петрушин, Сторчеус, 2024).

Швидкісні якості є важливим компонентом фізичної підготовки, що визначає здатність організму виконувати рухи за мінімальний час із високою точністю та координацією. У теорії фізичного виховання швидкість розглядається як здатність реагувати на зовнішні подразники та здійснювати рухові дії в найкоротший проміжок часу. В. Яковлів та співавторами (2024) зазначають, що ці можливості є критично важливими для ефективного реагування в умовах дефіциту часу, прийняття оперативних рішень і

виконання точних рухових дій у динамічній обстановці (Яковлів та ін., 2024). Для курсантів сектору безпеки швидкість визначає здатність до швидкої орієнтації, миттєвого перемикавання уваги та виконання складних координаційних дій.

Спритність і координаційні здібності, за визначенням Р. Шостака, Д. Кисленка та В. Поливанюка (2024), характеризуються як здатність ефективно керувати рухами, швидко засвоювати нові рухові дії та адаптувати рухову діяльність до змінних умов. Дослідники підкреслюють, що високий рівень координаційної підготовленості забезпечує точність, економічність і варіативність рухів, що особливо важливо при виконанні службових завдань у обмеженому просторі, нестабільних умовах або за наявності зовнішніх перешкод (Шостак, Кисленко, Поливанюк, 2024).

Зауважимо, що у наукових підходах фізичні якості розглядаються як інтегральні, оскільки в реальній професійній діяльності вони проявляються не ізольовано, а у тісній взаємодії. Ефективність виконання службово-бойових дій визначається не максимальним розвитком окремої якості, а оптимальним поєднанням сили, витривалості, швидкості та координаційних можливостей, адаптованих до конкретних професійних завдань.

Отже, класифікація та характеристика фізичних якостей курсантів сектору безпеки демонструють їх комплексний і прикладний характер, що зумовлює необхідність цілеспрямованого, збалансованого та професійно орієнтованого розвитку в системі фізичної підготовки. Професійна діяльність курсантів відзначається високою динамічністю, непередбачуваністю обстановки та виконанням складних завдань в умовах підвищеного ризику. Це висуває особливі вимоги до підготовленості, адже ефективність службових дій визначається не лише технічними навичками та знаннями, а й рівнем розвитку фізичних, функціональних та психофізіологічних компонентів готовності.

За визначенням В. Ягодзінського (2020), службово-бойові завдання сектору безпеки передбачають виконання рухових дій високої інтенсивності, що комбінують силові, швидко-силові та координаційні характеристики. При цьому ключову роль відіграє здатність організму швидко адаптуватися до зміни умов навантаження та ефективно орієнтуватися у просторі. Автор підкреслює, що фізична підготовленість у цьому контексті стає основою не лише продуктивності, а й безпеки виконання завдань, оскільки зменшує ризик професійного травматизму та функціональних розладів (Ягодзінський, 2020).

Сучасні наукові підходи до визначення вимог до фізичної підготовленості курсантів, запропоновані А. Неділько та Д. Бачинською (2025), виділяють три ключові аспекти. Перший – професійно значущі фізичні якості, що безпосередньо впливають на результативність службових дій: сила, витривалість, швидкість, спритність та координаційні здібності. Другий – функціональна стійкість, яка забезпечує здатність організму витримувати високі навантаження, швидко відновлюватися та ефективно регулювати рухові й психофізіологічні процеси в стресогенних умовах. Третій – адаптаційна здатність, що визначає мобільність організму у відповідь на непередбачувані зміни обстановки та оперативне реагування на зовнішні фактори (Неділько, Бачинська, 2025).

Є. Анохін та співавторами (2022) відзначають, що для професій, пов'язаних із сектором безпеки, критичною є інтеграція фізичних якостей із психологічною стійкістю та саморегуляцією. Оптимальний рівень фізичної підготовленості сприяє підвищенню концентрації уваги, швидкості прийняття рішень та контролю рухових дій у складних умовах. Водночас автори підкреслюють, що розвиток фізичних якостей повинен здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей курсантів, оскільки функціональні резерви організму залежать від віку, рівня підготовленості та психофізіологічних характеристик (Анохін та ін., 2022).

Особливої уваги потребує професійно орієнтований підхід до підготовки. Ефективність розвитку фізичних якостей визначається не лише досягненням нормативних показників, а й їх відповідністю специфіці професійної діяльності. Тренувальний процес має моделювати реальні умови службових завдань, включати комплексні рухові дії та варіативні навантаження, наближені до професійної практики.

Таким чином, специфіка професійної діяльності курсантів сектору безпеки висуває комплексні вимоги до фізичної підготовленості, яка повинна забезпечувати інтегровану функціональну готовність, адаптаційні можливості та психофізіологічну стійкість, що є основою ефективного й безпечного виконання службових завдань у складних і екстремальних умовах.

Розвиток фізичної підготовки доцільно трактувати як багатовимірний і цілісний процес, у межах якого відбувається органічна взаємодія фізіологічних механізмів адаптації, педагогічних закономірностей навчання та виховання і психологічних детермінант мотивації, саморегуляції та стресостійкості. Такий підхід дає змогу розглядати фізичну підготовку не лише як засіб

удосконалення рухових умінь і фізичних якостей, а як фундаментальний компонент формування професійної готовності, що безпосередньо враховує реальні умови та вимоги службової діяльності.

Сучасні наукові дослідження акцентують увагу на необхідності системного й цілеспрямованого формування фізичних якостей, що має ґрунтуватися на інтеграції положень фізіології, педагогіки та психології. У цьому контексті В. Воловник та В. Ліподат (2024) наголошують, що ефективне розкриття рухового потенціалу курсантів можливе лише за умови комплексного поєднання методичних, технологічних і психофізіологічних аспектів підготовки. Науковці переконливо доводять, що фізична підготовка не може розглядатися як сукупність ізольованих вправ, оскільки її результативність визначається узгодженою взаємодією всіх структурних компонентів, підпорядкованих єдиній стратегічній меті формуванню високого рівня професійної готовності майбутніх фахівців сектору безпеки (Воловник, Ліподат, 2024).

У межах сучасної наукової парадигми виокремлюють низку концептуальних підходів до розвитку фізичних якостей курсантів. Провідним серед них є системний підхід, який передбачає організацію тренувального процесу на засадах цілісності, логічної послідовності та функціонального взаємозв'язку всіх складових фізичної підготовки. За переконанням М. Волкова (2025), саме системність забезпечує гармонійний розвиток сили, витривалості, швидко-силових і координаційних здібностей, створюючи передумови для стійкої адаптації організму до інтенсивних і специфічних професійних навантажень (Волков, 2025).

Важливе місце посідає диференційований підхід, орієнтований на врахування індивідуальних особливостей курсантів, рівня розвитку функціональних систем, обсягу фізіологічних резервів і психофізіологічних характеристик. І. Шевченко (2024) підкреслює, що диференціація навчально-тренувальних впливів дає змогу оптимізувати навантаження, підвищити ефективність фізичної підготовки та мінімізувати ризики перевтоми й травматизації, що є особливо актуальним в умовах високої інтенсивності службової діяльності (Шевченко, 2024).

Не менш значущим є професійно орієнтований підхід, який фокусується на розвитку фізичних якостей у тісному зв'язку з майбутніми професійними завданнями. А. Литвин і Руденко (2024) зазначають, що реалізація цього підходу передбачає активне використання моделювання службових ситуацій, варіативних і комплексних вправ, максимально наближених до реальних умов

діяльності. Така організація тренувального процесу забезпечує його прикладну спрямованість та сприяє інтеграції фізичних, функціональних і психологічних компонентів професійної готовності, формуючи у курсантів здатність ефективно діяти в складних і динамічних умовах службової практики (Литвин, Руденко, 2024).

Сучасні наукові дослідження дедалі виразніше акцентують увагу на ролі інноваційних технологій і вдосконалених методів контролю як важливих чинників підвищення ефективності розвитку фізичних якостей курсантів. За таких умов обґрунтовується доцільність упровадження функціональних тренувальних програм, програмованих і дозованих навантажень, а також цифрових засобів моніторингу фізичного стану, що дають змогу оперативно відстежувати показники працездатності, рівень втоми та адаптаційні реакції організму. На думку сучасних дослідників О. Гордієнка зі співавторами (2025), використання таких технологічних рішень забезпечує не лише оптимізацію процесу розвитку фізичних якостей, а й створює надійний механізм зворотного зв'язку, який дає змогу своєчасно коригувати інтенсивність і спрямованість тренувальних впливів відповідно до індивідуальних можливостей курсантів (Гордієнко та ін., 2025).

У межах сформованої наукової логіки та сучасних наукових підходів особливого значення набуває принцип комплексності розвитку фізичних якостей, відповідно до якого тренувальні програми спрямовані на одночасне формування кількох взаємопов'язаних компонентів підготовленості (силових, витривалісних, швидко-силових і координаційних). Такий підхід реалізується з обов'язковим урахуванням психофізіологічних характеристик курсантів, рівня розвитку їх функціональних систем і здатності до відновлення. Саме комплексне поєднання різних видів навантажень створює передумови для формування стійких адаптаційних змін, що забезпечують ефективну професійну діяльність в умовах підвищеної динамічності, невизначеності та психоемоційного напруження.

Узагальнюючи викладене, слід констатувати, що сучасна наукова думка розглядає розвиток фізичних якостей курсантів як цілісний, диференційований і професійно орієнтований процес, у межах якого гармонійно поєднуються педагогічні, фізіологічні та технологічні аспекти підготовки. Інтеграція систем контролю адаптації організму з інноваційними методами тренування створює надійне методологічне підґрунтя для цілеспрямованого формування високого рівня фізичної готовності, що виступає

ключовою умовою ефективної професійної діяльності курсантів у секторі безпеки.

Не менш важливим аспектом багаторівневого розуміння фізичної підготовки курсантів є впровадження інноваційних підходів, орієнтованих на забезпечення функціональної готовності та професійної стійкості майбутніх фахівців сектору безпеки.

Одним із провідних напрямів сучасної фізичної підготовки курсантів сектору безпеки є функціональний тренінг, який інтегрує розвиток різних фізичних якостей у єдиному циклі цілісних рухових дій, максимально наближених до умов професійної діяльності. За результатами досліджень Д. Петрушина та Я. Сторчеус (2024), функціональний підхід забезпечує одночасне підвищення показників сили, витривалості, швидко-силових і координаційних здібностей, активізуючи інтегративні процеси в системах енергетичного, нервово-м'язового та психофізіологічного забезпечення рухової діяльності.

Реалізація такого тренінгу сприяє зростанню адаптивного потенціалу організму, підвищенню здатності до саморегуляції та ефективного функціонування в умовах значних фізичних і психоемоційних навантажень (Петрушин, Сторчеус, 2024).

У контексті впровадження сучасних педагогічних і тренувальних технологій особливої актуальності набуває моделювання професійних ситуацій як структурного компонента фізичної підготовки. На думку І. Шлямар та О. Івахно (2023), імітація реальних службових завдань у контрольованих умовах дозволяє цілеспрямовано формувати спеціалізовані рухові навички, удосконалювати координацію, оперативність реагування та здатність до прийняття рішень у динамічному середовищі. Такий підхід, на переконання авторів, забезпечує ефективне перенесення результатів тренувальної діяльності в реальні умови служби та мінімізує ризик невідповідності рівня фізичної підготовленості вимогам професійної діяльності (Шлямар, Івахно, 2023).

Окремо слід наголосити, що важливою інноваційною складовою процесу фізичної підготовки є впровадження цифрових і біометричних технологій для об'єктивного моніторингу функціонального стану та науково обґрунтованого управління тренувальним процесом. Систематичне відстеження ключових фізіологічних показників, зокрема ЧСС, параметрів дихання, рівня м'язової сили й витривалості створює передумови для індивідуалізації тренувальних навантажень, адаптації програм підготовки до реальних фізіологічних можливостей кожного курсанта та підвищення ефективності розвитку фізичних якостей за умови

мінімізації ризику надмірного функціонального напруження організму.

Особливого значення набувають комплексні методики інтегрованого розвитку фізичних і психофізіологічних компонентів, що передбачають одночасну стимуляцію рухових, когнітивних і регуляторних механізмів. Застосування таких методик сприяє формуванню високого рівня стресостійкості, оптимізації міжм'язової координації, розвитку швидко-силових і витривалих якостей, а також підвищенню здатності курсантів до самоконтролю та ефективної діяльності в екстремальних умовах (Откидач та ін., 2025).

Отже, розвиток фізичних якостей курсантів сектору безпеки ґрунтується на принципах інноваційності, системності, комплексності та адаптивності. Реалізація зазначених підходів забезпечує оптимальне формування фізичних і психофізіологічних компонентів професійної готовності та виступає ключовою умовою підвищення ефективності виконання службових завдань у складних і екстремальних умовах діяльності.

Висновки. У підсумку можна констатувати, що в умовах воєнного стану фізична підготовка курсантів сектору безпеки набуває характеру цілеспрямованого керованого процесу, орієнтованого на забезпечення високого рівня функціональної готовності та надійності професійної діяльності. Її результативність зумовлюється узгодженістю змісту, методів і форм організації навчально-тренувального процесу, а також здатністю системи підготовки забезпечувати стійкість до тривалих фізичних і психоемоційних навантажень. Сучасні безпекові виклики об'єктивно потребують впровадження системного, комплексного й професійно спрямованого підходу, що враховує індивідуальні можливості курсантів і специфіку виконання службових завдань у динамічних та екстремальних умовах.

Класифікація фізичних якостей, їх змістовна характеристика та інтегративний характер розвитку переконливо свідчать про недоцільність ізольованого вдосконалення окремих компонентів підготовленості. Ефективність службових дій у сучасних умовах визначається оптимальним поєднанням сили, витривалості, швидко-силових і координаційних якостей у межах єдиної системи функціональної готовності, здатної забезпечувати надійність і стабільність професійної діяльності за дефіциту часу, високого фізичного та психоемоційного напруження.

Методологічну основу розвитку фізичних якостей курсантів становлять принципи системності, диференціації, професійної орієнтованості, комплексності та адаптивності

тренувальних навантажень. Упровадження інноваційних підходів, зокрема функціонального тренінгу, моделювання професійних ситуацій, інтеграції психофізіологічних компонентів, а також цифрових і біометричних технологій моніторингу суттєво підвищує наукову обґрунтованість і результативність тренувального процесу, забезпечуючи формування стійкої професійної готовності майбутніх фахівців сектору безпеки.

Особливої значущості в умовах воєнного стану набуває адаптаційна складова фізичної підготовки, спрямована на розвиток здатності організму до ефективного відновлення після інтенсивних навантажень, підтримання працездатності в умовах тривалого стресу та реалізації механізмів саморегуляції. Саме інтеграція фізичних, функціональних і психофізіологічних аспектів підготовки створює передумови для досягнення високого рівня професійної надійності та комплексної готовності курсантів до виконання службових завдань у динамічних і екстремальних умовах сучасних безпекових викликів.

Таким чином, розвиток фізичних якостей курсантів сектору безпеки має розглядатися як науково обґрунтований, цілеспрямований і комплексний процес, що поєднує класичні теоретичні засади фізичного виховання з інноваційними методиками підготовки, адаптується до індивідуальних особливостей курсантів та відповідає актуальним вимогам професійної діяльності в умовах воєнного стану. Реалізація зазначених підходів сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, збереженню та зміцненню їхнього здоров'я, а також забезпеченню високого рівня професійної компетентності та функціональної готовності до служби.

Список бібліографічних посилань

- Анохін та ін., 2022 – Анохін, С., Бобко, Ю., Матвейко, О., Пилипчак, І., Лотоцький, І., & Кузнецов, М. (2022). Дослідження рівня мотиваційно-ціннісного ставлення курсантів до фізичного вдосконалення на початку навчання у військовій академії. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*, 1(57): 24–30. Doi: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2022-01-24-30>.
- Богуславський, 2023 – Богуславський, В.В. (2023). Фізична підготовка та фізичне виховання курсантів в умовах воєнного стану. *Актуальні проблеми службово-бойової діяльності сил сектору безпеки та оборони України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Дніпро, 28 квітня 2023 р.). Дніпро: ДДУВС. (с. 24–25). URL: <https://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/13875/1/2.pdf>.
- Волков, 2025 – Волков, М. (2025). Вплив функціонального тренування на розвиток фізичної підготовки фахівців сектору безпеки й оборони України. *Національні інтереси України*, 9(14): 45–64. Doi: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-9\(14\)-45-64](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-9(14)-45-64).

- Воловник, Ліподат, 2024 – Воловник, В.Є., Ліподат, В.С. (2024). Формування фізичних якостей у майбутніх офіцерів Збройних Сил України під час занять з єдиноборств. *Інноваційна педагогіка*, 74: 111–115. Doi: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.20>.
- Гордієнко та ін., 2025 – Гордієнко, О.І., Лісняк, Ю.В., Новгородченко, В.В., & Калашник, Н.Я. (2025). Особливості організації занять з фізичного виховання курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану. *Інноваційна педагогіка*, 83(1): 137–142. Doi: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.26>.
- Кисленко, Бондаренко, 2024 – Кисленко, Д., Бондаренко, В. (2024). Підвищення рівня фізичної готовності майбутніх офіцерів Збройних сил України до сучасних викликів у секторі безпеки й оборони. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 1(32): 35–43. Doi: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1\(32\)-35-43](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-35-43).
- Литвин, Руденко, 2024 – Литвин, А.В., Руденко, Л.А. (2024). Психологічна підготовка майбутніх офіцерів: досвід, пропозиції та рекомендації. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*, 1(12): 169–186. Doi: <https://doi.org/10.32755/sjeducation.2024.01.169>.
- Лісняк, Пожидаєв, 2024 – Лісняк А., Пожидаєв М. (2024). Фізична підготовка курсантів ЗВО зі специфічними умовами навчання під час воєнного стану в Україні. *Scientific Collection «InterConf»*, (204): 290–296. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/6509>.
- Луценко, Долбишева, 2022 – Луценко, І.Н., Долбишева, Н.Г. (2022). Рухова активність студентської молоді в умовах сьогодення. *Фізичне виховання та спорт*, (1): 28–35. Doi: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2022-1-04>.
- Неділько, Бачинська, 2025 – Неділько, А., Бачинська, Д. (2025). Розвиток рухових якостей у курсантів в умовах суспільно-політичної ситуації в Україні. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 39(4): 102–116. Doi: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v39i4.1796>.
- Откидач та ін., 2025 – Откидач, В.С., Корчагін, М.В., Бланк, А.О., Воронцов, О.С. (2025). Вплив програми спеціальної фізичної підготовки з використанням засобів військово-спортивних багатоборств на фізичну підготовленість курсантів сектору безпеки і оборони. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*, 3(189): 125–129. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03\(189\).21](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03(189).21).
- Пермяков та ін., 2020 – Пермяков, О., Оніщук, Л., Йоп, Т., & Остапов, А. (2020). Сучасна система фізичного виховання в умовах ЗВО. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (13): 102–112. Doi: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222853>.
- Петрушин, Сторчеус, 2024 – Петрушин, Д., Сторчеус, Я. (2024). Спеціальна фізична підготовка в умовах воєнного стану. *Scientific Collection «InterConf»*, (203): 421–425. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/6443>.
- Шевченко, 2024 – Шевченко, І.Ю. (2024). Психологічні аспекти підготовки фахівців у сфері сектору безпеки і оборони для роботи в умовах війни. *Соціальні аспекти військово-професійної діяльності сектору безпеки і оборони: виклики сьогодення*: зб. тез доп. IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Вінниця, 28 лютого 2024 р.) (с. 233–237). Вінниця: Національна академія Національної гвардії України. URL: <https://dspace.univd.edu.ua/entities/publication/d7f1cc77-b1dc-4088-9cfd-e47d66e42130>.
- Шинкарук, Біланюк, 2023 – Шинкарук, В.О., Біланюк, А.В. (2023). Особливості фізичної підготовки в Державній прикордонній службі України. *Молодий вчений*, 10(122): 115–118. Doi: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-10-122-23>.
- Шлямар, Івахно, 2023 – Шлямар, І.А., Івахно, О.В. (2023). Аналіз організації фізичної підготовки у Збройних Силах провідних країн світу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, (4): 208–215. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163)).
- Шостак, Кисленко, Поливанюк, 2024 – Шостак, Р.Г., Кисленко, Д.П., & Поливанюк, В.В. (2024). Спеціальна фізична підготовка структур сектору безпеки і оборони: навч. посіб. Київ: НУОУ, 76 с. URL: <https://elar.navs.edu.ua/items/ce4a994d-d97a-4760-9e26-8f802c8b62d9>.
- Ягодзінський, 2020 – Ягодзінський, В.П. (2020). Методика розвитку фізичних якостей курсантів-десантників засобами кросфіту у процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. пед. наук, спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання: фізична культура, основи здоров'я. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 19 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32136>.
- Яковлів та ін., 2024 – Яковлів, В.А., Ніколаєв, С.В., Кириченко, В.М., Ребрина, А.А., Чудик, А.В. (2024). Особливості фізичної підготовки військовослужбовців під час воєнного стану. *Фізичне виховання та спорт*, (1): 139–145. Doi: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2024-1>.

References

- Anokhin, Ye., Bobko, Yu., Matveiko, O., Pylypchak, I., Lototskyi, I., & Kuznetsov, M. (2022). Study of the level of motivational and value-based attitudes of cadets toward physical improvement at the beginning of training at a military academy. *Physical Education, Sports and Health Culture in Modern Society*, 1(57): 24–30. Doi: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2022-01-24-30> [in Ukr.].
- Bohuslavskiy, V.V. (2023). Physical training and physical education of cadets under martial law. In *Current Issues of Service and Combat Activity of the Security and Defense Sector of Ukraine: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference* (pp. 24–25). Dnipro: DDUVS. URL: <https://er.dduvs.edu.ua/bitstream/123456789/13875/1/2.pdf> [in Ukr.].
- Volkov, M. (2025). Influence of functional training on the development of physical fitness of security and defense sector specialists in Ukraine. *National Interests of Ukraine*, 9(14): 45–64. Doi: [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-9\(14\)-45-64](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-9(14)-45-64) [in Ukr.].
- Volovnyk, V.Ye., Lipodat, V.S. (2024). Development of physical qualities in future officers of the Armed Forces of Ukraine during combat sports classes. *Innovative Pedagogy*, 74: 111–115. Doi: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/74.20> [in Ukr.].
- Hordiienko, O.I., Lisniak, Yu.V., Novhorodchenko, V.V., & Kalashnyk, N.Ya. (2025). Specifics of organizing physical education classes for cadets of higher education institutions with special training conditions under martial law. *Innovative Pedagogy*, 83(1): 137–142. Doi: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.1.26> [in Ukr.].
- Kyslenko, D., Bondarenko, V. (2024). Improving the level of physical readiness of future officers of the Armed Forces of Ukraine to modern challenges in the security and defense sector. *Pedagogical Innovations: Ideas, Realities, Perspectives*, 1(32): 35–43. Doi: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1\(32\)-35-43](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-35-43) [in Ukr.].

- Lytvyn, A.V., Rudenko, L.A. (2024). Psychological training of future officers: Experience, proposals, and recommendations. *Scientific Bulletin of Sivershchyna. Series: Education. Social and Behavioral Sciences*, 1(12): 169–186. Doi: <https://doi.org/10.32755/sjeducation.2024.01.169> [in Ukr.].
- Lisniak, A., Pozhydaiev, M. (2024). Physical training of cadets of higher education institutions with special training conditions under martial law in Ukraine. *Scientific Collection "InterConf"*, (204): 290–296. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/6509> [in Ukr.].
- Lutsenko, I.N., Dolbysheva, N.H. (2022). Motor activity of student youth under current conditions. *Physical Education and Sport*, (1): 28–35. Doi: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2022-1-04> [in Ukr.].
- Nedilko, A., Bachynska, D. (2025). Development of motor qualities of cadets under the socio-political situation in Ukraine. *Scientific Works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 39(4): 102–116. Doi: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v39i4.1796> [in Ukr.].
- Otkydach, V.S., Korchahin, M.V., Blank, A.O., & Vorontsov, O.S. (2025). Influence of a special physical training program using military-sports all-around means on the physical fitness of security and defense sector cadets. *Scientific Journal of Ukrainian State University named after M. Drahomanov*, 3(189): 125–129. Doi: [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03\(189\).21](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series15.2025.03(189).21) [in Ukr.].
- Permiakov, O., Onishchuk, L., Yopa, T., Ostapov, A. (2020). The modern system of physical education in higher education institutions. *Professionalism of the Teacher: Theoretical and Methodological Aspects*, (13): 102–112. Doi: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.13.2020.222853> [in Ukr.].
- Petrushyn, D., Storcheus, Ya. (2024). Special physical training under martial law. *Scientific Collection "InterConf"*, (203): 421–425. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/6443> [in Ukr.].
- Shevchenko, I.Yu. (2024). Psychological aspects of training specialists in the security and defense sector for work under war conditions. In *Social Aspects of Military Professional Activity of the Security and Defense Sector: Challenges of Today: Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference* (pp. 233–237). URL: <https://dspace.univd.edu.ua/entities/publication/d7f1cc77-b1dc-4088-9cfd-e47d66e42130> [in Ukr.].
- Shynkaruk, V.O., Bilaniuk, A.V. (2023). Specifics of physical training in the State Border Guard Service of Ukraine. *Young Scientist*, 10(122): 115–118. Doi: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-10-122-23> [in Ukr.].
- Shliamar, I.L., & Ivakhno, O.V. (2023). Analysis of the organization of physical training in the Armed Forces of leading countries of the world. *Scientific Journal of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 15*, (4): 208–215. Doi: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04\(163\)](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.04(163)) [in Ukr.].
- Shostak, R.H., Kyslenko, D.P., Polyvaniuk, V.V. (2024). Special physical training of security and defense sector structures: Textbook. Kyiv: NUOU. URL: <https://elar.navs.edu.ua/items/ce4a994d-d97a-4760-9e26-8f802c8b62d9> [in Ukr.].
- Yahodzinskyi, V.P. (2020). Methodology for developing physical qualities of airborne cadets using CrossFit during physical education: Abstract of Ph.D Dissertation. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32136> [in Ukr.].
- Yakovyv, V.L., Nikolaiev, S.V., Kyrychenko, V.M., Rebryna, A.A., Chudyk, A.V. (2024). Specifics of physical training of military personnel under martial law. *Physical Education and Sport*, (1): 139–145. Doi: <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2024-1> [in Ukr.].

SADOVSKYI Pavlo

lecturer at the Department of special physical and combat training,
National Academy of the Security Service of Ukraine

VOLKOV Mykhailo

senior lecturer at the Department of special physical and combat training,
National Academy of the Security Service of Ukraine

DEVELOPMENT OF PHYSICAL QUALITIES OF CADETS IN THE SECURITY SECTOR

Summary. The article analyzes modern approaches to the development of physical qualities of cadets in the security sector, particularly in the context of professional training and the requirements for physical endurance, strength, speed, and coordination. It has been established that the effectiveness of physical training depends on the systematic organization of the training process, individualization of workloads, and the use of comprehensive methods combining general and specialized physical preparation.

Key factors in the development of physical qualities have been identified, including cadets' motivational readiness, psychological resilience, and self-control under intensive loads. Leading methodological approaches to the development of strength, endurance, and speed-coordination components have been highlighted, based on an analysis of recent scientific research. The necessity of integrating modern training technologies, electronic monitoring tools, and physical fitness testing has been substantiated. The impact of various forms of physical activity on injury prevention and the enhancement of cadets' performance has been studied. The results of training programs from different educational institutions have been compared, and general patterns in the development of physical qualities have been determined.

Proposals for optimizing physical training planning have been developed, and the structure of training sessions has been designed considering the individual characteristics of cadets.

Methodological recommendations for practical implementation in the preparation of security personnel have been proposed. Modern scientific approaches and methods have been summarized, emphasizing the importance of a comprehensive approach to the development of cadets' physical qualities in the security sector. The implementation of integrated physical training programs combining theoretical preparation, practical skills, and psychological resilience has been recommended. It is concluded that the effective development of cadets' physical qualities requires a systematic, scientifically grounded approach that ensures readiness to perform official duties under complex operational conditions.

Keywords: physical training; physical qualities; cadet; security sector; training methods; professional readiness; physical upbringing.

Одержано редакцією 27.02.2026
Прийнято до публікації 11.03.2026

**СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)**

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-223-228>

 <https://orcid.org/0000-0003-1109-0534>

ТРОЦЕНКО Валерій

кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спортивних ігор,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

 trotsenko_vv@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0006-7519-4446>

ТРОЦЕНКО Дмитро

доктор філософії (Ph.D), викладач кафедри спортивних дисциплін і туризму,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

 trocenkodima@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8589-6007>

СЕМБРАТ Сергій

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри спортивних ігор,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

 Sembrat.s@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-2954-2714>

АРТЮШЕНКО Андрій

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

 kudo-cherkasy@ukr.net

 <https://orcid.org/0009-0000-5339-8954>

ЛЕСИК Володимир

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спортивних ігор,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі

 lesikv661@gmail.com

УДК 373.5.016:796]:796.012.1-053.6(045)

**ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ КОМПЛЕКСНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ
ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО
ВИХОВАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Концепція Нової Української Школи передбачає врахування індивідуальних особливостей підлітків. В її основі – педагогіка партнерства, яка ґрунтується на співпраці між учителем, учнем і батьками. Усі учасники освітнього процесу виступають як рівноправні партнери.

У статті, на основі систематизації та аналізу літературних даних та передового практичного досвіду розкрито доцільність комплексного розвитку фізичної підготовки, удосконалення фізичної підготовленості молодших підлітків у процесі фізичного виховання в умовах НУШ.

Для вчителя це відкриває нові можливості: розробка авторських програм, використання сучасних методів, стратегій та засобів навчання відповідно до потреб учнів.

Одним з головних завдань сучасної школи є: врахування індивідуальних якостей молодших підлітків, збереження їх фізичного та психічного здоров'я, впровадження педагогіки партнерства, створення психологічно комфортного та безпечного освітнього середовища.

Ключові слова: молодші підлітки; фізичне виховання; фізична підготовленість; НУШ.

Постановка проблеми, аналіз останніх досліджень і публікацій. У державній системі виховання підростаючого покоління особливе місце займають сучасні підходи до побудови ефективної моделі фізичного виховання, що відповідає вимогам часу та концепції Нової Української Школи.

Фізичне виховання розглядається не лише як засіб фізичного розвитку, а як інструмент гармонійного виховання особистості, формування соціальних навичок та позитивного ставлення до здорового способу життя.

Аналіз наукових доробок останніх десятиріч дає змогу констатувати, що значно активізувалося вивчення певних аспектів проблеми фізичної підготовки молодших підлітків, а саме: руховий режим; зміст навчальних програм із фізичної культури; санітарно-гігієнічний стан і режим навчання дітей молодшого підліткового віку; методи формування в них здорового способу життя;

зв'язок фізичного розвитку та фізичної підготовленості молодших підлітків. Проблема педагогічних і галузевих досліджень охоплює значне коло питань, тим чи іншим чином пов'язаних із фізичною підготовленістю дітей.

Ці дослідження охоплюють широке коло проблем, що тим чи іншим чином пов'язані з ефективністю фізичного виховання молодших підлітків, і демонструють усвідомлення ролі фізичної культури як невід'ємного компонента цілісного освітнього процесу.

Нагальною проблемою у системі реформування шкільної освіти є визначення сутності та особливостей фізичної підготовленості дітей молодшого підліткового віку у контексті Нової української школи, а також формування нових напрямів і способів навчання і виховання підростаючого покоління.

Проблемами адаптації організму дітей до фізичних навантажень займалися Л.В. Волков (Волков, 2018), Н.В. Москаленко зі співавторами (Москаленко та ін., 2012), Т.Ю. Круцевич з Пангеловими (Круцевич, Пангелова, Пангелов, 2021), Б.М. Шиян і О.І. Омеляненко (Шиян, Омеляненко, 2012). Ними доведено необхідність диференційованого фізичного виховання, обґрунтовано теорію сенситивних періодів у розвитку фізичних якостей Л.В. Волков (Волков, 2018), визначено оптимальну форму поступового підвищення величини фізичного навантаження В.Н. Платонов (Платонов, 2016).

Організація повноцінної фізичної підготовленості молодших підлітків вимагає адекватної всебічності фізичних навантажень для розвитку усіх рухових функцій організму. Поряд з цим у теорії фізичного виховання немає належного обґрунтування методики одночасного розвитку всього комплексу рухових функцій, зокрема, швидкісно-силових якостей, анаеробної та аеробної витривалості, гнучкості у різних сутлобах. Фахівці зосереджені, головним чином, на вдосконаленні кожної рухової функції зокрема, а не на одночасному розвитку цілого їх комплексу (Линець, 2015).

Рушійною силою розвитку тренуваності є поступове нашарування позитивних зрушень в організмі від заняття до заняття. Для цього фізичну підготовленість потрібно організувати так, щоб наступне заняття припадало на фазу надвідновлення від попереднього (через 24-48 год). Тому три уроки фізичного виховання на тиждень не є достатніми для фізичного удосконалення.

Це вимагає запровадження додаткових форм занять фізичною культурою в школі.

Мета дослідження – науково обґрунтувати особливості процесу комплексного удосконалення фізичної підготовленості молодших підлітків у процесі фізичного виховання в умовах НУШ.

В якості **методів дослідження** використовували аналіз психолого-педагогічної літератури, педагогічний експеримент, метод кількісної обробки отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. В процесі використання удосконаленої програми комплексного розвитку фізичних якостей молодших підлітків (дисертаційне дослідження С.В. Сембрата) нами було проведено повторне визначення рівня розвитку фізичних якостей учасників дослідження.

Результати тестування, які наведені в табл. 1 та на рис. 1, свідчать про те, що в усіх групах відбулися зрушення у фізичній підготовленості та соматичному розвитку. При цьому, їх величини та напрямки у різних груп не однакові. Так, в експериментальній групі всі показники покращились; в контрольній – деякі з них дещо покращились, інші не зазнали значних змін.

Аналіз результатів тесту «Човниковий біг 4×9 м» у хлопців показав, що в контрольних та експериментальних класах відбулись позитивні зрушення у розвитку спритності. Враховуючи, що наша методика не передбачала завдань для цілеспрямованого розвитку цієї комплексної психофізичної якості, значного приросту ми тут не очікували. Проте, експеримент виявив протилежне: не дивлячись на незначний приріст абсолютних та відносних показників – у контрольних класах приріст становив 1,62%, в експериментальних – 5,6% (табл. 1).

Більш значний кількісний приріст результатів виконання тесту «Човниковий біг 4×9 м» спостерігається у дівчат: 5,4% контрольних класів, та 5,9% – експериментальних. Але у якісному відношенні такий значний приріст ніяк не відобразився на збільшенні суми балів згідно вимог сучасної програми для загальноосвітніх навчальних закладів.

Такі зрушення у обстежених класах, як на нашу думку, слід пов'язати з тим, що результат у виконанні тесту «Човниковий біг 4×9 м» у вирішальній мірі залежить від швидкості бігу, а не від усієї сукупності складних аферентних та центральних механізмів, що відповідають за управління просторовими, часовими і динамічними параметрами рухів та рухових дій.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика результатів тестування
кінцевого рівня фізичної підготовленості школярів**

Статистичні дані Тестові завдання			ЕГ (♂ = 30; ♀ = 26)			КГ (♂ = 32; ♀ = 24)			t	p
			М	± δ	± m	М	± δ	± m		
Шкільні тести										
1	Човниковий біг 4×9 м (с)	♂	11,7	0,23	0,04	12,1	0,42	0,07	4,71	< 0,05
		♀	12,5	0,5	0,09	12,4	0,63	0,13	0,95	> 0,05
2	Біг 30 м (с)	♂	6,1	0,31	0,07	6,5	0,69	0,12	5,54	< 0,05
		♀	6,7	0,46	0,09	7,0	0,38	0,07	2,63	< 0,05
3	Стрибок у довжину з місця (см)	♂	161,4	7,8	1,4	150,3	16,7	2,9	3,69	< 0,05
		♀	144,7	13,6	2,65	143,6	14,8	3,02	1,56	> 0,05
4	Віджимання в упорі лежачи (раз.)	♂	26,6	6,01	1,09	21,3	7,3	1,29	3,49	< 0,05
		♀	20,1	2,75	0,54	15,8	3,0	0,61	3,06	< 0,05
5	Підтягування (раз.)	♂	4,7	2,3	0,4	3,9	3,8	0,6	1,8	<0,05
		♀	12,17	3,51	0,68	8,6	3,23	0,65	3,4	< 0,05
6	Біг 1000 м (с)	♂	260,0	29,14	5,32	292,4	45,8	8,1	4,4	< 0,05
		♀	322,1	42,4	8,32	344,1	53,0	10,8	2,39	< 0,05
7	Нахил тулуба стоячи (см)	♂	9,2	4,9	0,9	7,9	4,3	0,7	3,24	< 0,05
		♀	11,0	5,49	1,07	8,8	5,09	1,04	2,97	< 0,05

Тому покращення результатів виконання цього тесту тут, очевидно, слід пов'язати із збільшенням максимальної швидкості бігу дітей (тест «Біг 30 м»), а не з удосконаленням провідних психофізичних здібностей (Рис. 1).

Так, зрушення в експериментальних та контрольних класах є вірогідними ($p < 0,05$) з причини низького вихідного рівня даних показників, а різниця між кінцевими показниками статистично не значна ($p > 0,05$).

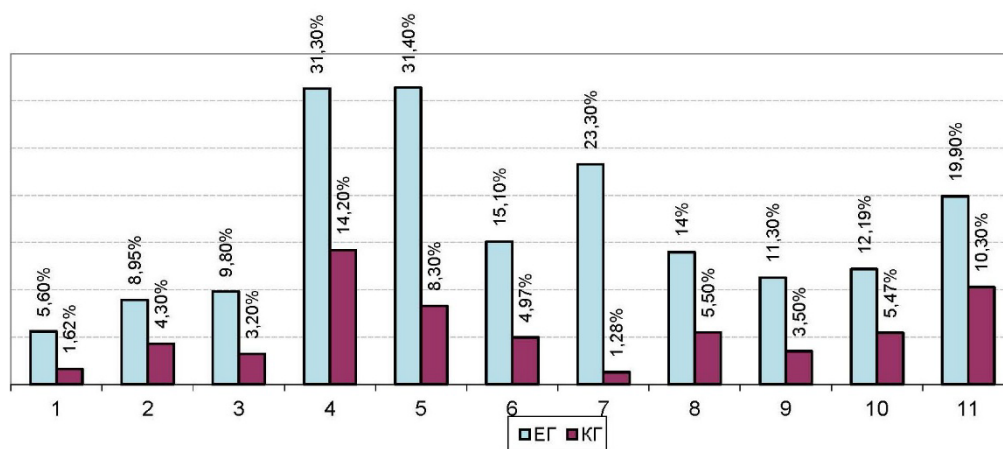


Рис. 1. Показники відносного приросту результатів фізичної підготовленості учнів досліджуваних груп.

Примітка: 1 – човниковий біг 4×9 м; 2 – біг 60 м; 3 – стрибок у довжину з місця; 4 – віджимання в упорі лежачи; 5 – підтягування; 6 – біг 1000 м.

Зважаючи на те, що сенситивний період розвитку частоти рухів припадає на молодший підлітковий вік, результати виконання тесту «Біг 60 м» свідчать про суттєві позитивні зрушення у показниках максимальної швидкості бігу в обстежених класах. Так у хлопців контрольних класів вони становлять 4,3%, а в експериментальних – 8,95%. У дівчат покращення результатів відбулось на 1,4% в контрольних, та 5,5% в експериментальних. Приріст результатів у цьому тесті слід пов'язувати із збільшенням темпу кроків та із збільшенням

їх амплітуди. Вона, в свою чергу, зумовлена збільшенням швидкісної сили ніг (тест «Стрибок у довжину з місця»). Тому ми вважаємо, що вірогідна різниця між кількісними показниками виконання цього тесту після експерименту у контрольних та експериментальних класів ($p < 0,05$ у хлопців та $p < 0,05$ у дівчат) тісно пов'язана із суттєвою різницею у кількісних показниках швидкісної сили ніг учнів даних груп.

Досить суттєві зрушення відбулися у розвитку швидкісної сили ніг. Про це свідчать результати виконання тесту

«Стрибок у довжину з місця». Для хлопців контрольних класів він становив 9,8%, для експериментальних – 3,2%. Кількісні характеристики приросту результатів між експериментальними та контрольними класами мають вірогідну різницю ($p < 0,001$), що свідчить про більшу ефективність експериментальної методики.

У дівчат контрольних класів зрушення становило 6,6%, у експериментальних – 8,07%. Абсолютний приріст у порівнянні з хлопцями тут дещо нижчий, що свідчить про те що у цьому віці починає виявлятися статеві різниця. Достовірної різниці між кінцевими результатами тут не виявлено ($p < 0,05$) (Рис.2).

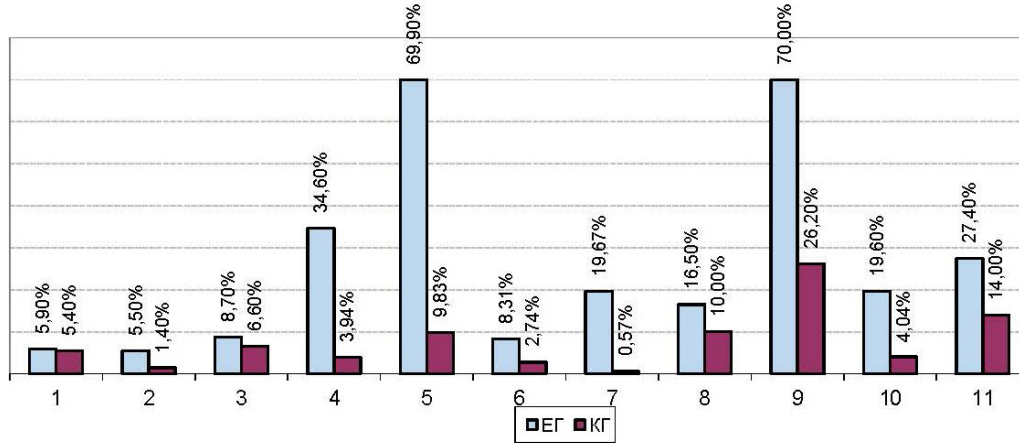


Рис. 2. Показники відносного приросту результатів фізичної підготовленості учнів досліджуваних груп

Примітка: 1 – човниковий біг 4×9 м; 2 – біг 60 м; 3 – стрибок у довжину з місця; 4 – віджимання в упорі лежачи; 5 – підтягування; 6 – біг 1000 м.

Досить суттєві зрушення відбулися у розвитку швидкісної сили ніг. Про це свідчать результати виконання тесту «Стрибок у довжину з місця». Для хлопців контрольних класів він становив 9,8%, для експериментальних – 3,2%.

Кількісні характеристики приросту результатів між експериментальними та контрольними класами мають вірогідну різницю ($p < 0,001$), що свідчить про більшу ефективність експериментальної методики.

У дівчат контрольних класів зрушення становило 6,6%, у експериментальних – 8,07%. Абсолютний приріст у порівнянні з хлопцями тут дещо нижчий, що свідчить про те що у цьому віці починає виявлятися статеві різниця. Достовірної різниці між кінцевими результатами тут не виявлено ($p < 0,05$).

Аналіз результатів тесту «Згинання та розгинання рук в упорі лежачи» у хлопців показав, що в контрольних та експериментальних класах також відбулись позитивні зрушення у розвитку силової витривалості розгиначів рук. При цьому, в експериментальних класах кількісні зрушення більш значні і становлять 31,3% проти 1,42% контрольних класів.

Це пов'язано із здатністю до значної тренуваності означеної якості дітей даного віку. Приріст результатів в обох групах слід пов'язувати із природним підвищенням в скелетних м'язах спеціалізованих білих волокон. Кількісні характеристики при-

росту результатів між експериментальними та контрольними класами мають вірогідну різницю ($p < 0,05$).

Помітні зрушення відбулись і у дівчат експериментальних класів – 34,6%. У контрольних класах спостерігається приріст на 3,94%. Різниця між абсолютними величинами кінцевих результатів є вірогідною ($p < 0,01$).

Виконання хлопцями тесту «Підтягування з вису» свідчать про значні зрушення в абсолютних показниках силової витривалості згиначів рук учнів експериментальних класів – 31,4%. У дітей контрольних класів – 8,3%. Великий відсоток зрушення можна пояснити малими абсолютними кількісними показниками цього тесту до експерименту. Значний якісний приріст результатів в дітей експериментальних класів ($p < 0,05$) переконує в ефективності експериментальної методики.

У дівчат спостерігалась зовсім інша картина. У контрольних класах приріст становив 69,9%, у експериментальних – 9,83%. Статистична вірогідність різниці між абсолютними величинами приросту результатів у обстежених групах по закінченні експерименту ($p < 0,05$) свідчить про доцільність цілеспрямованого вдосконалення силової витривалості молодших школярів.

Результати тесту «Біг 1000 м» у хлопців вказують на те, що в учнів експериментальної групи відбулись значні зрушення як

у абсолютних, так і відносних кількісних показниках аеробної витривалості. Вони покращились на 15,1%. У хлопців контрольних класів дистанція доладалась швидше на 4,97%. Це пов'язано з тим, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом у розвитку аеробної витривалості. Різниця між кількісними характеристиками приросту результатів у обстежених групах тут вірогідна ($p < 0,001$).

Дещо менші зрушення в рівні загальної витривалості відбулись в дівчат. Так в учнів експериментальних класів результат покращився на 2,74%. У дівчат же експериментальної групи зрушення становило 8,31%. Таким чином, даний період у дівчат характеризується підвищеною чутливістю до навантажень аеробної спрямованості. Підтверджує це і середня помилка різності ($p < 0,05$).

Виконання хлопцями тесту «Нахил тулуба вперед із положення стоячи» показало в учнів експериментальних класів високі відносні кількісні зрушення в гнучкості кульшових суглобів – 23,3%. У хлопців контрольних класів показники значно нижчі – 1,28%. Високий приріст результатів у хлопців експериментальних класів свідчить про позитивний вплив у молодшому шкільному віці пасивних вправ на гнучкість у поєднанні з розвитком інших фізичних якостей. Про це свідчить також статистично вірогідна різниця між абсолютними величинами кінцевих результатів ($p < 0,01$).

У дівчат контрольних класів амплітуда нахилу збільшилась на 0,57%, а в експериментальних – на 19,67%. Це свідчить про податливість м'язово-зв'язкового апарату дівчат до розтягування. Різниця між величинами приросту результатів досить вірогідна ($p < 0,05$). Проте, значне середнє квадратичне відхилення результатів вказує на визначальну роль в рівні розвитку гнучкості спадкових факторів.

Середній відносний приріст у загальній фізичній підготовленості у хлопчиків експериментальних класів становив 24%, контрольних – 5,7%. У дівчаток 26% та 6,73% відповідно.

Таким чином, статистичні параметри, що дають кількісні характеристики двох різних тренувальних методик третьокласників, свідчать про наявність вірогідної різниці між ними. Отже, знайдені характеристики двох методик пояснюються не випадковими, а закономірними чинниками, зокрема педагогічними.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень.

1. Аналіз літератури виявив великий інтерес дослідників до пошуку нових шляхів цілеспрямованої реалізації закономірностей довгострокової адаптації до фізичних

навантажень як однієї з найголовніших умов задоволення таких людських потреб, як підвищення продуктивності рухової діяльності та збереження і зміцнення здоров'я.

2. В умовах педагогічного експерименту рівень фізичної підготовленості хлопців і дівчат експериментальних класів порівняно із контрольними значно підвищився ($p < 0,05$). Відносний приріст у показниках фізичних якостей в експериментальних класах достовірно перевищив показники контрольної групи у більшості тестових завдань. Загальний рівень фізичної підготовленості за обов'язковим комплексним тестом після завершення експерименту в хлопців контрольних класів покращився на 5,7%, а в хлопців експериментальних зріс на 24%. У дівчат контрольних класів рівень фізичної підготовленості покращився на 6,73%. В дівчат експериментальних класів оцінка покращилась на 26%.

3. Темпи та величини приростів у розвитку показників сили і витривалості у хлопчиків кращі ніж у дівчаток, що засвідчує інтенсивний розвиток у хлопчиків таких різновидів прояву фізичних якостей, як швидкість, швидкісна сила та силова витривалість в зоні максимальної інтенсивності. Також молодший підлітковий вік є сприятливим для розвитку аеробної витривалості.

4. Отже, цілеспрямований безперервний вплив на усі рухові функції організму хлопців і дівчат у підлітковому віці сприяє всебічному фізичному розвитку, вдосконаленню чутливих для розвитку у цей вік фізичних якостей.

Перспективи подальших досліджень полягають у подальшому удосконаленні процесу фізичної підготовки старших підлітків в умовах НУШ.

Список бібліографічних посилань

- Волюков, 2018 – Волюков, А.В. (2018). Теорія і методика дитячого і юнацького спорту: навч. посіб. Київ: Олімпійська література. 294 с.
- Круцевич, Пангелова, Пангелов, 2021 – Круцевич, Т.Ю., Пангелова, Н.Є., Пангелов, С.В. (2021). Історія розвитку фізичної рекреації: навчальний посібник Київ: Академвидав. 159 с.
- Линець, 2015 – Линець, М.М. (2015). Основи методики розвитку рухових якостей. Львів: Штабар. 208 с.
- Москаленко та ін., 2012 – Москаленко, Н.В., Лаврова, А.В., Савченко, В.А., Гут, А.М. (2012). Орієнтовні уроки фізичної культури в початковій школі з інтерактивними методами навчання для 1–4 класів. Дніпропетровськ: Україна. 348 с.
- НУШ, 2018 – Нова українська школа (2018). Порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД. 160 с.
- Платонов, 2016 – Платонов, В.М. (2016). Фізична підготовка спортсмена. Київ: Олімпійська література. 256 с.
- Сембрат, 2003 – Сембрат, С.В. (2003). Ігрове спрямування фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вихов.

і спорту: 24.00.02 – Фізична культура, фіз. вихов. різних груп населення. Львів: Знання. 20 с.
 Шиян, Омеляненко, 2012 – Шиян, Б.М., Омеляненко, І.О. (2012). Оцінювання досягнень учнів загальноосвітньої школи з фізичної культури як засіб активізації їхньої діяльності. *Фізичне виховання в сучасній школі*, 3: 21–26.

References

Volkov, L.V. (2018). Theory and methodology of children's and youth sports: a textbook. Kyiv: Olympic Literature. 294 p. [in Ukr.].
 Krutsevich, T.Yu., Pangelova N.E., Pangelov S.B. (2021). History of the development of physical recreation: a textbook Kyiv: Akademvydav. 159 p. [in Ukr.].
 Lynets, M.M. (2015). Fundamentals of the methodology for developing motor qualities. Lviv: Shtabar. 208 p. [in Ukr.].

Moskalenko, N.V., Lavrova, L.V., Savchenko, V.A., Gut, L.M. (2012). Approximate physical education lessons in primary school with interactive teaching methods for grades 1–4. Dnipropetrovsk: Ukraine. 348 p. [in Ukr.].
 New Ukrainian School (2018). Teacher's Guide. In N.M. Bibik (ed.). Kyiv: Litera LTD. 160 p. [in Ukr.].
 Platonov, V.M. (2016). Physical training of an athlete. Kyiv: Olympic literature. 256 p. [in Ukr.].
 Sembrat, S.V. (2003). Game orientation of physical training of children of primary school age: author's abstract of Ph.D dissertation in physical education and sports. Lviv: Znannya. 20 p. [in Ukr.].
 Shiyani, B.M., Omelyanenko, I.O. (2012). Assessment of the achievements of secondary school students in physical education as a means of activating their activities. *Physical education in a modern school*, 3: 21–26 [in Ukr.].

TROTSSENKO Valerii

Ph.D in Pedagogy, professor, Head at the Department of sports games,
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

TROTSSENKO Dmytro

Ph.D in Pedagogy, lecturer at the Department of sports and tourism,
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

SEMBRAT Serhii

Ph.D in Physical Education and Sports, Associate Professor, associate professor at the Department of sports games,
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

ARTIUSHENKO Andrii

Doctor Science of Pedagogy, professor,
 professor at the Department of theory and methods of physical education and sports,
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

LESYK Volodymyr

Ph.D in Pedagogy, associate professor at the Department of sports games,
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

FEATURES OF THE METHODOLOGY FOR THE COMPREHENSIVE IMPROVEMENT OF PHYSICAL FITNESS OF YOUNGER ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Summary. The concept of the New Ukrainian School provides for taking into account the individual characteristics of adolescents. It is based on the pedagogy of partnership, which relies on cooperation between the teacher, the student, and the parents. All participants in the educational process act as equal partners.

Introduction. The article, based on the systematization and analysis of literature data and advanced practical experience, reveals the feasibility of the comprehensive development of physical training and improvement of the physical fitness of younger adolescents in the process of physical education in the conditions of the New Ukrainian School (NUS). For teachers, this opens new opportunities: the development of authorial programs and the use of modern methods, strategies, and teaching tools according to students' needs.

Purpose. The purpose of the research is to scientifically substantiate the features of the process of comprehensive improvement of the physical fitness of younger adolescents in the process of physical education in the conditions of the New Ukrainian School.

Methods. The research methods included analysis of psychological and pedagogical literature, a pedagogical experiment, and methods of quantitative processing of the obtained data.

Results. One of the main tasks of the modern school is to take into account the individual characteristics of younger adolescents, preserve their physical and mental health, implement the pedagogy of partnership, and create a psychologically comfortable and safe educational environment. The average relative increase in overall physical fitness among boys in the experimental classes was 24%, while in the control classes it was 5.7%. Among girls, the increase was 26% and 6.73%, respectively. Thus, the statistical parameters that provide quantitative characteristics

of two different training methodologies for third-grade students indicate the presence of a significant difference between them. Therefore, the identified characteristics of the two methodologies are explained not by random but by objective factors, in particular pedagogical ones.

Originality. The scientific novelty lies in substantiating the features of the process of comprehensive improvement of the physical fitness of younger adolescents in the process of physical education in the conditions of the New Ukrainian School.

Conclusion. The analysis of the literature revealed a significant interest of researchers in searching for new ways of purposeful implementation of the patterns of long-term adaptation to physical loads as one of the most important conditions for satisfying such human needs as increasing the productivity of motor activity and preserving and strengthening health. The rates and magnitudes of increases in the development of strength and endurance indicators in boys are higher than in girls, which indicates a more intensive development in boys of such manifestations of physical qualities as speed, speed-strength, and strength endurance in the zone of maximum intensity. The younger adolescent age is also favorable for the development of aerobic endurance. Thus, the results of the study allow us to conclude that purposeful and continuous influence on all motor functions of the body of boys and girls during adolescence contributes to comprehensive physical development and the improvement of physical qualities that are particularly sensitive to development at this age.

Keywords: younger adolescents; physical education; physical fitness; New Ukrainian School (NUS).

Одержано редакцією 02.03.2026
 Прийнято до публікації 14.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-229-237>

 <https://orcid.org/0000-0002-2361-3307>

ЛОШИЦЬКА Тамара

кандидатка наук з фізичного виховання і спорту,
доцентка катедри здоров'я людини та фізичної культури,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
 tamara.loshtyskaya@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-7118-9870>

НЕЧИПОРЕНКО Леонід

кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Навчально-наукового Інституту фізичної культури, спорту і здоров'я,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
 coachleo63@vu.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-7345-2348>

СОРОКІНА Світлана

старша викладачка катедри здоров'я людини та фізичної культури,
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
 sorokinasvitlana75@ukr.net

УДК 373.5.091.32:[796.011.3:796.2](045)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР ЯК ЗАСОБУ ТА МЕТОДУ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНИХ ЯКОСТЕЙ У ПРОГРАМНОМУ МАТЕРІАЛІ УРОКІВ ФІЗКУЛЬТУРИ З МОДУЛІВ «ЛЕГКА АТЛЕТИКА», «СПОРТИВНІ ІГРИ», «ГІМНАСТИКА»

Представлено класифікацію рухливих ігор за двома критеріями: за педагогічними завданнями, що вирішуються, та дотичністю до розуміння техніки фізичних вправ різних видів спорту. Порівняно класифікацію І. Боберського та сучасних педагогів-дослідників. Опитуванням вчителів виявлено причини падіння рейтингу уроку фізкультури старших класів.

Подано характеристику та поділ рухливих ігор на блоки щодо їх використання в програмному матеріалі уроків фізкультури в старших класах ЗЗСО. Запропоновано підбірку рухливих ігор для старшокласників за змістовими модулями «Легка атлетика», «Спортивні ігри» (баскетбол, волейбол та футбол), «Гімнастика».

Акцентовано увагу на термінології рухливих ігор, особливостях використання національних термінів у рухливих іграх, які пішли від часів Івана Боберського.

Виокремлено педагогічну цінність використання історичного спадку – українських національних ігор та забав – у патріотичної складовій виховної роботи.

Ключові слова: урок фізкультури; рейтинг; рухливі ігри; спортивні ігри; легка атлетика; гімнастика; класифікація; термінологія; патріотичне виховання; історична спадщина; мотивація; рухова активність.

Постановка проблеми. Завдання фізичного виховання в період навчання в школі спрямовані з одного боку – на розвиток фізичних якостей, формування потреби в здоровому способі життя, постійній руховій активності, на засвоєнні техніки виконання окремих вправ та рухів. З іншого – на розвиток і соціалізацію особистості учнів, формування в них національної свідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів (Наумчук, 2020; Бичук, Іваніцький та інші, 2018; Хлус, 2024). Використання на уроках

фізкультури та спортивних святах рухливих ігор, як сучасних, так і тих, які відроджені разом із українськими традиціями тілесного виховання, (зокрема – козацького), мотивує учнів до рухової активності, підвищує інтерес до таких уроків, формує національну свідомість (Семеренський., 1999). Але, перш за все, рухливі ігри розв'язують низку освітніх завдань програмного матеріалу (Кругляк О., 2003).

Однією з актуальних проблем фізичного виховання старшокласників є зниження мотивації до рухової активності (Біліченко, Круцевич, 014). У цьому контексті рухливі ігри виконують важливу мотиваційну функцію, оскільки створюють емоційно насичене та динамічне середовище занять, свою емоційність та сюжетний зміст (Безверхня, Семенов, 2014; Хлус, 2023, 2024 та ін.). Загалом 87,5 % вчителів назвали рухливі ігри обов'язковим компонентом уроку фізкультури (Антонова, Лошицька, 2025).

В педагогіці інтерес до рухливих ігор, як одночасно – засобу і методу фізичного виховання, – можна назвати постійним і неперервним, а вивчення прийомів їх використання на уроці – актуальною темою поза часом. Тому в процес підготовки бакалавра спеціальності А4.11 – «Середня освіта (фізична культура)» традиційно включають освітній компонент «Методика викладання рухливих ігор і забав», а серед програмних результатів навчання є наступний: «...уміти формувати в учнів стійку мотивацію до занять фізичною культурою, здорового способу життя, підтримання належного рівня фізичної активності...» (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої

освіти», 2024). Але не лише студенти, а й вчителі з досвідом свідчать, що підбір рухливих ігор до програмного матеріалу уроків фізкультури в старших класах є завданням, яке не завжди вдало вирішується, бо потребує творчого комплексного підходу.

Мета нашої роботи: підібрати рухливі ігри до змістових модулів уроків фізкультури в 10–11 класах ЗЗСО, обґрунтувати їх педагогічну доцільність, надати методичні рекомендації щодо їх проведення на уроці.

Завдання дослідження.

1. Провести аналіз літературних джерел за проблемою дослідження.

2. Виділити особливості класифікації рухливих ігор за різними авторами. Порівняти їх.

3. Провести опитування вчителів та школярів старшого віку щодо рейтингу уроку фізкультури. Проаналізувати.

4. Скласти таблицю рухливих ігор для дітей старшого шкільного віку відповідно до змістових модулів програмного матеріалу уроків фізкультури. Обґрунтувати її.

5. Скласти таблицю українських національних ігор, рекомендованих для використання у старшій школі.

Методи дослідження:

- аналіз наукових та методичних джерел;
- контент-аналіз робочої документації вчителів фізкультури ЗЗСО м. Кременчука та м. Черкаси;
- опитування вчителів та учнів старших класів;
- анкетування старшокласників для визначення рейтингу уроку фізкультури;
- методи математичної статистики.

Огляд результатів, дотичних до теми статті. Протягом століть рухливі ігри були і є одним із найпопулярніших засобів фізичного виховання дітей (Боберський, 1904; Кругляк & Кругляк, 2000; Семеренський, Черемський, 1999; Хлус, Петрикей, 2025; Челало, Маркова, 2018). Відомо, що дитина найбільше та найповніше розвивається у грі. Окрім того, гра – це потужний мотиваційний фактор до рухової активності, дефіцит якої є сумною ознакою сьогодення (Рухливі ігри з методикою, 2014; Сидорук та ін., 2021; 2).

Тема класифікації та використання рухливих ігор піднята у низці робіт українських педагогів, починаючи з часів Івана Боберського (Боберський, 1904; Кругляк, 2003; Наумчук, 2010; Рухливі ігри та методика, 2018; Сидорук та ін., 2021). Аналіз його педагогічної спадщини щодо рухливих ігор, показав, що класифікація рухливих ігор розкрита у його працях. Ігри в них групуються за педагогічною метою, змістом і характером рухової діяльності. У науково-методичній літературі класифікацію за І. Боберським подають наступним чином (Боберський, 1904):

1. Ігри на розвиток фізичних якостей

2. Ігри з елементами боротьби та суперництва

3. Ігри з предметами

4. Командні ігри

5. Народні рухливі ігри

6. Ігри виховного та організаційного характеру

Тобто головна ідея Боберського – використовувати гру як педагогічний інструмент для фізичного, морального й національного виховання. Цей підхід успадковано сучасними авторами і далі подано в роботах Г. Безверхньої, Н. Хлус, О. Кругляк, Н. Кругляк, О. Гончаренко, А. Цюся та інших (Рухливі ігри з методикою, 2014; Кругляк, 2003; Наумчук, 2010; Хлус, Петрикей, 2025).

У вивчених науково-методичних джерелах йдеться й про специфічну *термінологію рухливих ігор* (Наумчук, 2010; Питомець, 2008; Рухливі ігри та методика, 2018). Вона допомагає чітко описувати організацію гри, ролі учасників, структуру та правила проведення. Основні терміни, які найчастіше застосовуються у рухливих іграх, педагоги поділяють на (Рухливі ігри з методикою, 2014):

1. Основні організаційні терміни (рухлива гра, правила гри, сюжет, ігрове завдання тощо).

2. Терміни, що характеризують учасників гри (ведучий, гравці, команда тощо).

3. Терміни, що описують простір гри (ігровий майданчик, стартова лінія, фінішна лінія, зона безпеки тощо).

4. Терміни, пов'язані з ігровими діями (ловіння, переслідування, передача, переміщення предмета, вибування).

5. Методичні терміни (ігровий метод, естафета, ігрове навантаження, фізична втома тощо)

Щодо термінологічної спадщини Івана Боберського, то на підставі вивчених джерел можна стверджувати, що його внесок в термінологію рухливих ігор полягає не у створенні спеціального словника ігор, а у формуванні української спортивної лексики та методичної мови фізичного виховання (Хлус, Петрикей, 2025; Челало, Маркова, 2018). Завдяки його діяльності було закладено основи національної термінології, яка використовувалася і під час організації рухливих ігор у школах та спортивних товариствах. Однак, до цього часу використовують його терміни: «руханка», «відбиванка», «сітківка».

Нами також вивчені класифікації рухливих ігор за роботами авторів останніх 10 років. Вони, як правило, схожі між собою.

До названих вище класифікацій, на нашу думку, можна додати наступну (рис 1.).

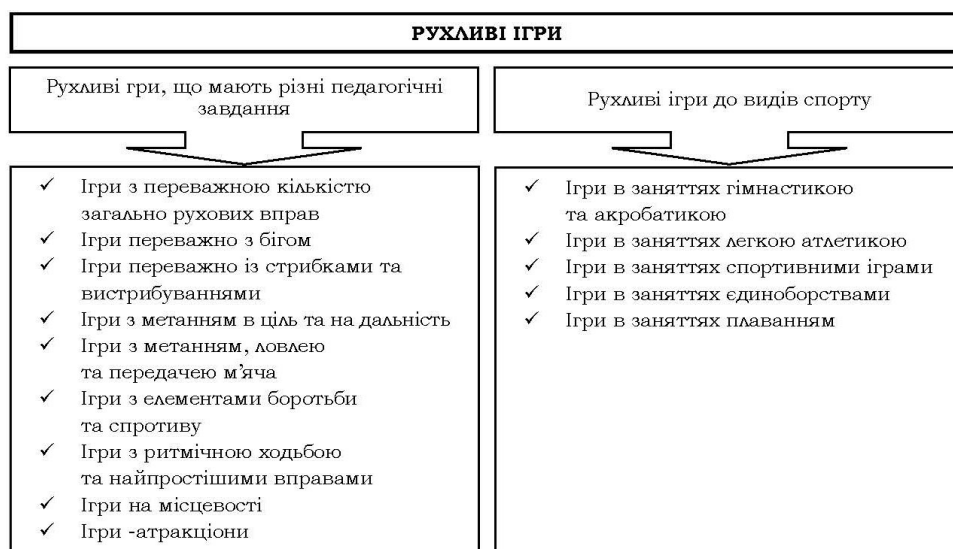


Рис. 1. Варіант класифікації рухливих ігор за двома критеріями

Результати власних досліджень. Наші попередні опитування вчителів (Лошицька, Антонова, 2025) засвідчили, що вони використовують рухливі ігри на уроці щонайменше для розв'язання декількох педагогічних завдань, найчастіше для:

- нівелювання дефіциту рухової активності внаслідок тривалого перебування у спокої чи в статичній позі на попередніх уроках (100 %);
- удосконалення фізичних якостей (100%);
- підвищення емоційності уроку фізкультури і інтересу до нього (87,5%);
- управління емоційним станом учнів за для наступних після фізкультури уроків, найчастіше – в заключній частині (50% опитаних вчителів).

У поточному опитуванні вчителів ЗЗСО № 2 та 11 м. Кременчука, які працюють зі старшокласниками, ми виявили наступне:

1. У старших класах рухливі ігри використовуються значно рідше, ніж у молодших та середніх класах.

Причини цього:

1) Специфіка освітніх завдань фізичного виховання. Зокрема, у 10–11 класах програма більше орієнтована на:

- розвиток витривалості, сили, швидко-сно-силових здібностей;
- спортивні ігри (волейбол, баскетбол, футбол);
- нормативну підготовку.

Висновок: рухливі ігри виконують допоміжну роль і не є провідним засобом фізичного виховання, як у молодшій чи середній школі.

2) Вікові особливості учнів (біологічні, психічні, фізичні). Учні 15–17 років часто сприймають прості рухливі ігри як «дитячі», тому вчителі мають проблему з вибором гри

і частіше використовують: спортивні ігри, тренувальні вправи, естафети.

3) Методична спрямованість рухливих ігор у старших класах. У 10–11 класах рухливі ігри зазвичай застосовують:

- під час розминки;
- для розвитку спритності та швидкісних здібностей;
- як підвідні вправи до спортивних ігор;
- традиційно – для підвищення емоційності уроку;
- для набуття емоційної рівноваги – в кінці уроку.

Висновок: рухливі ігри у старшій школі використовуються епізодично і не є основним змістом уроку.

Майже кожен другий вчитель (7 із 16) зазначив, що в старших класах ігри застосовують переважно для підвищення загальної фізичної підготовленості та спеціальної підготовки, рідше – як підвідні для вивчення техніки чи тактики спортивних ігор (Лошицька, Антонова, 2025).

2. Рейтинг уроку фізкультури у старших класах. Ми вивчали його в двох ЗЗСО, де опитали учнів 11 класів щодо рейтингу уроку фізкультури серед усіх інших уроків, присутніх в розкладі. Наводимо орієнтовний перелік уроків з тижневого розкладу 11-класників ліцею №11 м. Кременчука та № ліцею №6 м. Черкаси: інформатика, фізкультура, хімія, мистецтво, іноземна мова (англійська), фізика, всесвітня історія, історія України, математика, зарубіжна література, біологія, географія, правознавство. Усього – 13 предметів. Одинадятикласникам було запропоновано визначити місце фізкультури серед інших предметів, виходячи з того, що на 1 місці – найулюбленіший предмет, на останньому – той, який подобається найменше. Результати досліджень представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати опитувань
одинадцятикласників щодо рейтингу
уроку фізкультури (n=54)

Рейтинг уроку фізкультури	Кількість	
	осіб	%
1 місце	4	7,4
2 місце	2	3,7
3 місце	0	0,0
4 місце	1	1,9
5 місце	0	0,0
6 місце	0	0,0
7 місце	5	9,3
8 місце	5	9,3
9 місце	6	11,1
10 місце	7	13,0
11 місце	4	7,4
12 місце	7	13,0
13 місце	13	24,1

Найулюбленишим (перше місце) урок фізкультури назвали 4 учні (7,4 %). На думку 13 чоловік (24%) за уроком фізкультури – останнє, 13 місце. Тобто, кожен четвертий учень вважає його маловажливим.

За таблицею 1 переважна більшість учнів обох ЗЗСО (87%) поставила урок фізкультури нижче 7 місця в рейтингу. Така тенденція є типовою і підтверджується педагогічними і соціологічними дослідженнями інших авторів (Круцевич, 2007; 2009; Сінгаєвський, 2002; Шиян, 2012), які констатували, що урок фізичної культури в молодшій школі має досить високий рейтинг (Карасевич & Карасевич, 2019; Рухливі ігри з методикою, 2014), але у старших класах він знижується, причому обвально. Загальна тенденція щодо рейтингу уроку фізкультури, яка описана в роботах вище названих авторів: 1–3 місце він посідає в молодшій школі, 4 – 7 місце у середній, а в старшій – нижче 8 місця (Рухливі ігри з методикою, 2014; Челало, Маркова, 2018; Шутько, 2016; Рухливі ігри, 2012). Ми своїми дослідженнями підтвердили цю статистику.

Основні причини падіння рейтингу ми вивчали за опитуванням вчителів, які сукупно назвали наступні:

1. Велике навчальне навантаження. У 10–11 класах учні готуються до вступу у ЗВО, тому пріоритет отримують профільні предмети (8 із 8 опитаних, 100%).

2. Характер уроків, тобто, коли урок зводиться до повторення техніки спортивних ігор або здачі нормативів тощо (3 із 8, 37,5%).

3. Психологічний дискомфорт через різний рівень фізичної підготовленості учнів (4 із 8, 50%).

Ми не проводили опитування щодо прийомів та засобів підвищення рейтингу уроку фізкультури, адже вони добре відомі.

Педагогічні дослідження показують, що рейтинг уроку різко підвищується, якщо використовуються:

- ігрові методи;
- фітнес-програми;
- функціональні тренування;
- командні ігри;
- варіативні модулі (фітнес, йога, крос-фіт, туризм).

Саме тому сучасні програми з фізичного виховання рекомендують поєднувати тренувальні вправи з ігровими методами, в т.ч. – з рухливими іграми, незалежно від віку школярів.

Рухливі ігри в такому випадку виступають ефективним педагогічним засобом розвитку фізичних і соціальних якостей учнів, в т.ч. – старшого шкільного віку. В процесі ігрової діяльності формуються навички колективної взаємодії, лідерства, відповідальності за результат команди, а також розвиваються такі фізичні якості, як швидкість, спритність, координація та реакція. Це робить рухливі ігри важливим компонентом сучасних методик фізичного виховання.

Ефективність використання рухливих ігор у фізичному вихованні старшокласників значною мірою залежить від правильного методичного підбору ігор.

Автори публікацій за темою наших досліджень практично одноставно відкидають тезу щодо недоцільності використання рухливих ігор на уроках фізкультури в старших класах, їх неефективності і впливу лише на емоційну складову уроку, ніж на вирішення його освітніх завдань (Кругляк, 2003; Наумчук, 2010; Рухливі ігри з методикою, 2014). Вони наполягають, що важливо враховувати вікові та психологічні особливості учнів, рівень їх фізичної підготовленості, а також спрямованість уроку. Доцільним є використання більш складних, командних і тактичних ігор, які містять елементи спортивної діяльності (Рухливі ігри, 2012).

На підставі цих рекомендацій, проведених нами опитувань і висновків за ними, ми склали таблицю рухливих ігор, які рекомендуємо використовувати у програмних модулях: «Баскетбол», «Волейбол», «Футбол» та «Легка атлетика» в старших класах.

Баскетбол. Завдання модуля:

- поєднання ігрового та змагального методів навчання;
- удосконалення технічних елементів баскетболу в умовах гри;
- розвиток тактичного мислення старшокласників;
- підвищення мотивації до занять фізичною культурою.

Таблиця 2

Рухливі ігри,
рекомендовані до вивчення модуля «Баскетбол» в 10–11 класах

Назва гри	Завдання, які вирішуються
«Передай і відкрийся»	1. Удосконалення техніки передач м'яча в русі; 2. Формування вміння відкриватися для отримання передачі; 3. Розвиток швидкості прийняття тактичних рішень; 4. Формування командної взаємодії
«Три передачі – кидок»	1. Удосконалення швидких командних передач. 2. Розвиток тактичного мислення у нападі. 3. Формування вміння обирати оптимальну позицію для кидка. 4. Розвиток точності завершення атаки.
Боротьба за підбирання	1. Розвиток стрибучості та координації рухів. 2. Удосконалення техніки підбирання м'яча після кидка; 3. Формування навичок позиційної боротьби під щитом; 4. Розвиток швидко-силових якостей.
«Швидкий прорив»	1. Формування навички швидкого ведення м'яча. 2. Удосконалення техніки кидку після руху. 3. Розвиток координації, швидко-силових якостей. 4. Розвиток уміння діяти в ситуації обмеженого часу.
«Передай і сядь»	1. Формування та удосконалення техніки кидка в кошик. 2. Розвиток та удосконалення координації та окоміру.
«Передай швидше»	1. Удосконалення техніки передач, швидкості рухової реакції та реакції вибору.
«Влуч у кошик»	1. Удосконалення точності кидка.
Захопи м'яч	1. Розвиток спритності, бистроти реакції. 2. Формування навичок боротьби за м'яч.
Захисти свій кошик	1. Удосконалення індивідуальних захисних дій. 2. Розвиток тактичного мислення у захисті. 3. Формування навичок перехоплення м'яча; 4. Виховання уваги та швидкості реакції.
Атака проти захисту (3×2)	1. Розвиток тактичного мислення. 2. Удосконалення взаємодії гравців у нападі. 3. Формування навичок прийняття рішень у чисельній перевазі.
Перехопи передачу	1. Формування навичок гри в захисті. 2. Розвиток швидкості реакції. 3. Удосконалення техніки перехоплення м'яча.

Таблиця 3

Рухливі ігри,
рекомендовані до вивчення модуля «Волейбол» в 10–11 класах

Назва гри	Завдання, які вирішуються
«Гостре око»	1. Удосконалення техніки переміщень, швидкості реакції на сигнал
«Палиця, що падає»	1. Удосконалення спритності і швидкості рухової реакції
Хто довше утримає м'яч	1. Розвиток точності та стабільності передач 2. Удосконалення контролю м'яча. 3. Формування навичок командної взаємодії
«Волбол»	1. Удосконалення техніки виконання передач. 2. Розвиток спритності 3. Удосконалення техніки переміщень
«Влуч у щит»	1. Удосконалення точності нападаючого удару 2. Удосконалення техніки прийому м'яча
«Волейбол за спрощеними правилами»	1. Навчання командним діям 2. Удосконалення техніки
«Захисти майданчик»	1. Формування навичок гри у захисті; 2. Розвиток швидкості рухової реакції та реакції на об'єкт, що рухається 3. Удосконалення техніки прийому м'яча після удару суперника
Передай і перемістися	1. Удосконалення техніки передачі м'яча зверху. 2. Формування навичок переміщення після передачі. 3. Розвиток координації та командної взаємодії.
Точна передача	1. Розвиток точності передач м'яча. 2. Удосконалення техніки прийому та передачі. 3. Формування зорово-рухової координації.
Передача по колу	1. Удосконалення техніки передач. 2. Розвиток уваги та координації. 3. Формування ритму командної гри.

Таблиця 4

Рухливі ігри,
рекомендовані до вивчення модуля «Футбол» в 10 – 11 класах

Назва гри	Завдання, які вирішуються
«Мисливці та качки»	Розвиток дриблінгу та контролю м'яча
«Майстер паркування»	Удосконалення техніки переміщень. Розвиток дриблінгу та контролю м'яча
«Квадрат 4 проти 2»	Удосконалення техніки передач та бачення поля
«Човниковий біг»	Розвиток спритності та координації
«Футбольний теніс»	Розвиває координацію рухів та «відчуття м'яча
<i>Тактичні та змагальні ігри</i>	
«Гра в 4 ворота»	Удосконалення спритності та тактичних командних дій
«Чисельна перевага»	Удосконалення взаємодії гравців
«Футбол за спрощеними правилами»	Удосконалення тактичних дій і технічних навичок
«Слалом з м'ячем»	Удосконалення техніки ведення м'яча; розвиток координації та спритності; формування контролю м'яча під час руху
Наздожени м'яч	Розвиток швидкості ведення м'яча; формування навичок зміни напрямку руху; удосконалення координації
Точна передача	Удосконалення техніки передач внутрішньою стороною стопи

Таблиця 5

Рухливі ігри,
рекомендовані до вивчення модуля «Легка атлетика» в 10 – 11 класах

Назва гри	Завдання, які вирішуються
День і ніч	Швидкість реагування на сигнал
Спритні та швидкі	Удосконалення старту з різних вихідних положень
Виклик номерів	Удосконалення техніки та швидкості бігу на короткі дистанції
Перенесення вантажу	Розвиток витривалості
Кругова естафета по колу	Розвиток витривалості
Влуч у ціль	Удосконалення техніки метань
Мисливці та качки	Удосконалення техніки метання на дальність та точність
Сітка рибака	Розвиток витривалості
Вибивання	Удосконалення техніки метань, розвиток спритності

Рухливі ігри, рекомендовані до вивчення модуля «Гімнастика» мають свою специфіку:

- 1) проводяться у всіх частинах уроку.
- 2) найчастіше спрямовані на розвиток сили («Перетягування», «Бій півнів», «Виштовхни з кола», «Тягни в коло»), спритності та координації (естафети з бігом по лавці, естафети з гімнастичними перешкодами, естафети з перенесенням предметів різними способами тощо).
- 3) використовуються різні предмети: гімнастичні палиці, обручі, м'ячі, скакалки, канат тощо («Біг палицями між ніг», «Перенеси м'яч між ногами», варіації предметів і способів їх використання в грі).
- 4) в іграх використовуються гімнастичне обладнання та снаряди, які пов'язані з темою уроку: гімнастичні драбини, лави, мати.
- 5) концентрують увагу: «Роби, що кажу, а не що показую», «Заборонений рух» тощо.

Таблиця 6

Українські національні ігри,
рекомендовані до використання на уроках фізкультури в 10 – 11 класах

Назва гри	Модуль
«Як козаки силою вихвалялися»	Легка атлетика
«Влучний стрілець»	Легка атлетика, баскетбол
«Втеча з полону»	Легка атлетика
«Козацька бійка на скакалках»	Легка атлетика
«Веселі перегони»	Легка атлетика, гімнастика
«Повзунець»	Гімнастика, легка атлетика
«Полювання на прапор»	Легка атлетика

Висновки. Рухливі ігри є важливим засобом фізичного виховання школярів, проте їх застосування саме у старших класах викликає певні труднощі в учителів, бо потребує особливого методичного підходу через специфіку уроків у 10-11 класах.

У процесі вивчення проблеми ми дійшли наступних висновків.

1. У методиці фізичного виховання рухливі ігри розглядаються як ефективний засіб комплексного розвитку фізичних якостей. У старших класах вони можуть використовуватися для розвитку швидкісних, координаційних та швидко-силових здібностей.

2. У 10–11 класах зміст уроків фізичної культури більшою мірою спрямований на розвиток фізичних якостей, удосконалення техніки спортивних вправ і підготовку до виконання навчальних нормативів. У зв'язку з цим рухливі ігри використовуються переважно як допоміжний методичний засіб.

3. Урок фізкультури в старших класах має низький рейтинг: найчастіше (87%) – нижче сьомого місця в списку із 11 – 12 предметів.

4. Серед основних причин падіння рейтингу у старшій школі вчителі називають:

- пріоритет профільних предметів (100% опитаних);
- психологічний дискомфорт на уроці через різний рівень фізичної підготовленості (50% опитаних);
- монотонний характер та зміст уроків (повторення техніки спортивних ігор та/або здача нормативів (3 із 8, 37,5%)).

5. Ми склали орієнтовний перелік рухливих ігор до змістових модулів уроків фізкультури (таблиці 2, 3, 4, 5, 6) і рекомендуємо його до використання в старшій школі.

Перспективи подальших досліджень. Планується дослідити динаміку рейтингу уроку фізкультури в старших класах після обов'язкового використання рухливих ігор до програмного матеріалу на кожному уроці.

Список бібліографічних посилань

- Боберський, 1904 – Боберський, І. (1904). Руханка і ігри для молоді. Львів: Видання товариства «Сокіл». 67 с.
- Карасевич & Карасевич, 2019 – Карасевич, С.А., Карасевич, М.П. (2019). Рухливі ігри та ігрові вправи: навчальний посібник. Умань: Видавець Сочинський М.М., 146 р. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/11748/1/Rukhlyvi_igry_ta_igrovi_vpravy.pdf.
- Кругляк & Кругляк, 2000 – Кругляк, О.Я., Кругляк, Н.П. (2000). Від гри до здоров'я нації: рухливі та українські народні ігри, естафети на уроках фізичної культури: методичний посібник. Тернопіль: Підручники і посібники, 80 с. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/items/bdbb6b6f-22a6-4209-871d-ff3368a59c10>.
- Кругляк, 2003 – Кругляк, О.Я. (2003). Рухливі ігри та естафети в школі: посібник для вчителя. Тернопіль. 80 с.
- Круцевич, 2007 – Круцевич, Т.Ю. (2007). Експрес-контроль фізичної підготовленості дітей та підлітків в умовах фізкультурно-оздоровчих занять. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 1: 64–69.

- Круцевич, Томенко, 2009 – Круцевич, Т., Томенко, О. (2009). Неспеціальна фізкультурна освіта учнівської молоді: концептуальні підходи до розгляду. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 3: 48–51.
- Лошицька, Антонова, 2025 – Лошицька, Т., Антонова, О. (2025). Рухливі ігри як засіб фізичного виховання, фізичної рекреації, виховної та патріотичної роботи в новій українській школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 4: 216–223.
- Наумчук, 2010 – Наумчук, В.І. (2010). Педагогічна класифікація рухливих ігор. *Теорія і методика фізичного виховання*, (5): 35–40.
- Питомець, 2008 – Питомець, О.П. (2008). Практикум з рухливих ігор. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. 59 с.
- Профстандарт «Вчитель ЗЗСО», 2024 – Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений Наказом МОН України від 29.08.2024 року № 1225. URL: https://www.kdu.edu.ua/Documents/new_standart_teacher.pdf.
- Рухливі ігри з методикою, 2014 – Рухливі ігри з методикою викладання: навч. Посібник (2014). / Укл. Безверхня, Г.В., Семенов, А.А., Килимистий, М.М., Маслюк, Р.В. Умань: Візаві. 104с.
- Рухливі ігри та методика, 2018 – Рухливі ігри та методика їх викладання: навчально-методичні рекомендації (2018). / Укл. І.О. Бичук, Р.Б. Іваніцький, О.В. Валькевич, Ю.Ю. Цюпак. Луцьк: Вежа-Друк. 64 с.
- Рухливі ігри, 2012 – Рухливі ігри для дітей (2012). *Фізичне виховання*. URL: <https://sportsmenam.wordpress.com/2012/12/09>.
- Семеренський, Черемський, 1999 – Семеренський, В.І., Черемський, П.Г. (1999). Українські дитячі й молоді народні ігри та розваги. Харків: Дзига. 528 с.
- Сидорук та ін., 2021 – Сидорук, І.О., Гірак, А.М., Гамма, Т.В., Орел, І.О. (2021). Рухливі ігри в системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. *Rehabilitation and Recreation*, (9): 200–204. Doi <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2021.9.27>.
- Сінгаєвський, 2002 – Сінгаєвський, С.М. (2002). Фізичне виховання – здоров'я школярів: методологічні, змістово-спрямувальні та управлінські основи впровадження в практику. Кам'янець-Подільський: КПДПУ. 312 с.
- Хлус, Петрикей, 2025 – Хлус, Н., Петрикей, О. (2025). Історія розвитку українських народних рухливих ігор: теоретичний аспект. *Спортивні ігри*, (2)(36): 71–78. Doi: <https://doi.org/10.15391/si.2025-2.09>.
- Челало, Маркова, 2018 – Челало, С.А., Маркова, О.В. (2018). Історія розвитку народних рухливих ігор та окремі аспекти їх використання у фізичному вихованні дитини. *Фізичне виховання і спорт в навчальних закладах України на сучасному етапі: стан, напрямки та перспективи розвитку*: зб. наук. праць XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції Центральноукр. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка. Кропивницький: Озеров Г.В., 24: 314–318. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/3125>.
- Шиян, 2012 – Шиян, Б.М. (2012). Передумови й перспективи формування національної системи фізичного виховання школярів. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*: збірник наукових праць, 4(20): 344–351.
- Шутько, 2016 – Шутько, В.В. (2016). Методика застосування рухливих ігор: методичні рекомендації. Кривий Ріг: КДПУ. 146 с.

References

- Bobersky, I. (1904). Movement and games for youth. Lviv: Publishing house of the Sokil. 67 p. [in Ukr.].
- Karasevich, S.A., Karasevich, M.P. (2019). Outdoor games and game exercises: a textbook. Uman: Publisher Sochinsky M.M., 146 p. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/11748/1/Rukhlyvi_igry_ta_igrovi_vpravy.pdf.

- edu.ua/bitstream/123456789/11748/1/Rukhlyvi_ihry_ta_ihrovi_vpravy.pdf [in Ukr.].
- Kruglyak, O.Ya., Kruglyak, N.P. (2000). From play to the health of the nation: outdoor and Ukrainian folk games, relay races in physical education classes: : methodological guide. Ternopil: Textbooks and manuals, 80 p. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/items/bdbb6b6f-22a6-4209-871d-ff3368a59c10> [in Ukr.].
- Kruglyak, O.Ya. (2003). Outdoor games and relay races in school: teacher's guide. Ternopil. 80 p. [in Ukr.].
- Krutsevich, T.Yu. (2007). Express control of physical fitness of children and adolescents in conditions of physical education and health-improving classes. *Theory and methods of physical education and sports*, 1: 64–69.
- Krutsevich, T., Tomenko, O. (2009). Non-specialized physical education of schoolchildren: conceptual approaches to consideration. *Theory and methods of physical education and sports*, 3: 48–51.
- Loshytska, T., Antonova, O. (2025). Outdoor games as a means of physical education, physical recreation, educational and patriotic work in the new Ukrainian school. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 4: 216–223 [in Ukr.].
- Naumchuk, V.I. (2010). Pedagogical classification of outdoor games. *Theory and methods of physical education*, (5): 35–40 [in Ukr.].
- Pytomets, O.P. (2008). Workshop on outdoor games. Kyiv: National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. 59 p. [in Ukr.].
- Professional standard "Teacher of a general secondary education institution", approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated August 29, 2024 No 1225. URL: https://www.kdu.edu.ua/Documents/new_standart_teacher.pdf [in Ukr.].
- Outdoor games: with teaching methods: teaching manual (2014). In compiled by: Bezverkhnia, G.V., Semenov, A.A., Kilimystyi, M.M., Maslyuk, R.V. Uman: Publisyer Vizavi. 104 p. [in Ukr.].
- Outdoor games and teaching methods: educational and methodological recommendations (2018). In compiled by: I.O. Bychuk, R.B. Ivanitsky, O.V. Valkevych, Yu.Yu. Tsyupak. Luts'k: Vezha-Druk. 64 p. [in Ukr.].
- Outdoor games for children (2012). Physical education. URL: <https://sportsmenam.wordpress.com/2012/12/09>. [in Ukr.].
- Semerensky, V.I., Cheremsky, P.G. (1999). Ukrainian children's and youth folk games and entertainment. Kharkiv: Dzyga. 528 p. [in Ukr.].
- Sydoruk, I.O., Hirak, A.M., Gamma, T.V., Orel, I.O. (2021). Outdoor games in the system of physical education of primary school children. *Rehabilitation and Recreation*, (9): 200–204. Doi: <https://doi.org/10.32782/2522-1795.2021.9.27> [in Ukr.].
- Singaevsky, S.M. (2002). Physical education – health of schoolchildren: methodological, content-directive and managerial foundations of implementation in practice. Kamianets-Podilskyi: KPDP. 312 p.
- Khlus, N., Petrikei, O. (2025). History of the development of Ukrainian folk outdoor games: theoretical aspect. *Sports Games*, (2)(36): 71–78. Doi: <https://doi.org/10.15391/si.2025-2.09> [in Ukr.].
- Chelalo, S.A., Markova, O.V. (2018). History of the development of folk outdoor games and some aspects of their use in the physical education of children. *Physical education and sports in educational institutions of Ukraine at the present stage: state, directions and prospects for development*: collection of scientific works of the XXIV All-Ukrainian scientific and practical conference of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after V. Vynnychenko [Kropyvnytskyi: Publisher Ozerov G.V.], 24: 314–318. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/items/233cb685-c9dc-404a-9097-0e5b60aafaa2> [in Ukr.].
- Shiyan, B.M. (2012). Prerequisites and prospects for the formation of a national system of physical education of schoolchildren. *Physical education, sports and health culture in modern society*: collection of scientific works, 4(20): 344–351.
- Shutko, V.V. (2016). Methodology of using outdoor games: methodological recommendations. Kryvyi Rih, KDPU. 146 p. [in Ukr.].

LOSHYTSKA Tamara

Ph.D in Physical Education and Sports,
Associate Professor at the Department of Human Health and Physical Culture,
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

NECHYPORENKO Leonid

Ph.D in Natural Science, Associate Professor,
Director of Education-Scientific Institute of Physical Culture, Sports and Health,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SOROKINA Svitlana

Senior Lecturer at the Department of Human Health and Physical Culture,
Mykhailo Ostrohradsky National University of Kremenchug

FEATURES OF THE USE OF MOVING GAMES AS A MEANS AND METHOD OF DEVELOPING PHYSICAL QUALITIES IN THE PROGRAM MATERIAL OF PHYSICAL EDUCATION LESSONS IN THE MODULES "ATHLETICS", "SPORTS GAMES", "GYMNASTIC"

Abstract. The problem of the research consists in choosing and justifying the pedagogical expediency of mobile games to the content modules of the physical education lesson in the senior classes of the school in order to increase the emotionality of the lesson and level the consequences of the lack of motor activity.

The purpose of the study: to select mobile games for the content modules of physical education lessons in grades 10–11, to substantiate their pedagogical feasibility, to provide methodological recommendations for their implementation in class.

Research methods: analysis of scientific and methodical sources; content analysis of the working documentation of physical education teachers, surveys of teachers and students of senior classes; surveying high school students to determine the rating of the physical education lesson; methods of mathematical statistics.

The main results of the study. It was found that: the physical education lesson has the highest rating in the junior school and has a steady downward trend in the senior classes. 87% of 11th grade students put the physical education lesson below the 7th place in the list of school subjects. Among the reasons, the teachers named the following: the priority of specialized subjects (100% of respondents); psychological discomfort in class due to different levels of physical fitness (50%); monotonous content and nature of lessons (37.5% of teachers). 100% of teachers called mobile games a means of increasing the emotionality of lessons.

The scientific novelty of the research results: data were obtained that supplement modern statistics on the popularity of the physical education lesson among 11th-grade students. It was found that it is the most favorite subject of

7.4% of students. 24% of students put him in the last place in the rating. 23% of students consider it of little importance for further social success.

Conclusions and specific proposals. In grades 10–11, the content of physical education lessons is mostly aimed at the development of physical qualities and is mainly of a training nature. In order to solve the pedagogical tasks of the lesson and simultaneously increase its emotionality and motivation of students to motor activity, we proposed a classification of moving games for each content module: «Athletics», «Sports games», «Gymnastics». The games are presented in tables, which are accompanied by information

on the direction of the game on the development of physical qualities.

Keywords: physical education lesson; rating; outdoor games; sports games; athletics; gymnastics; classification; terminology; patriotic education; historical heritage; motivation; physical activity.

Одержано редакцією 03.03.2026
Прийнято до публікації 16.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-237-243>

 <https://orcid.org/0009-0007-0819-0020>

ДОВГОСЕЛЕЦЬ Олександр

аспірант катедри теорії і методики позашкільної освіти,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова



o.dovhoselets@gmail.com

УДК 373.5.091.398:004.41]:159.955.3(045)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ АЛГОРИТМІЧНОГО МИСЛЕННЯ І КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ У ГУРТКАХ ПРОГРАМУВАННЯ

У статті розглянуто проблему розвитку алгоритмічного мислення та креативності учнів у гуртках програмування в умовах цифровізації освіти. Обґрунтовано актуальність формування зазначених якостей як складових цифрової компетентності особистості. Здійснено аналіз наукових підходів до визначення сутності алгоритмічного мислення та креативності, а також їх ролі у процесі навчання програмування.

Визначено дидактичний потенціал гурткової форми організації навчання як ефективного середовища для розвитку досліджуваних якостей завдяки гнучкості, індивідуалізації та можливості реалізації проєктної діяльності. Проаналізовано сучасні методичні підходи до навчання програмування, зокрема використання гейміфікації, цифрового сторітелінгу, робототехніки та завдань відкритого типу.

Теоретично обґрунтовано доцільність поетапного розвитку алгоритмічного мислення та креативності учнів на основі принципу природовідповідності. Визначено педагогічні умови ефективної організації навчання у гуртках програмування, серед яких: залучення учнів до створення власних цифрових продуктів, організація проєктної та командної діяльності, використання диференційованого підходу та взаємонавчання.

Зроблено висновок про доцільність інтеграції алгоритмічної та творчої складових у процесі навчання програмування як важливої умови формування конкурентоспроможної особистості в умовах цифрового суспільства.

Ключові слова: алгоритмічне мислення; гурткова робота; креативність; позашкільна освіта; програмування; цифрова компетентність.

Постановка проблеми. Розвиток суспільства на даному етапі характеризується стрімкою цифровізацією усіх сфер життя людини, що зумовлює необхідність трансформації освітніх цілей і змісту навчання. В умовах широкого доступу дітей до

інформації внаслідок користування глобальною мережею, освіта перестала обмежуватися передаванням знань. Сьогодні вона спрямована на формування компетентностей дітей та молоді, що зможуть забезпечити здатність особистості ефективно діяти в динамічному цифровому середовищі. Саме тому у центрі сучасної освітньої парадигми перебувають ідеї компетентнісного підходу до освіти, розвитку критичного та творчого мислення, міжпредметності й активної пізнавальної діяльності учнів.

У рамковому документі Єврокомісії щодо цифрової компетентності громадян (DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens), цифрова компетентність розглядається як комплекс знань, умінь, установок і цінностей, що дозволяють людині відповідально, творчо й ефективно використовувати цифрові технології. Важливими складовими цифрової компетентності є алгоритмічне мислення, здатність до розв'язування проблем, а також креативність як уміння генерувати нові ідеї та створювати інноваційні цифрові продукти (Vuorikari et al., 2022).

Потрібно відзначити, що алгоритмічне мислення в сучасній педагогіці визначається не лише як технічна навичка в сфері програмування, а як універсальний когнітивний інструмент, здатний забезпечити структурованість мислення, логічну послідовність дій, здатність людини до аналізу й моделювання процесів (Василиків, Романчук, 2021). Водночас креативність у цифровому середовищі проявляється через створення власних проєктів, розроблення нестандартних рішень, поєднання різних галузей знань (Гамерник та ін., 2025). Синергія

алгоритмічного мислення та творчості є основою для формування конкурентоспроможної особистості, здатної не тільки використовувати технології, а й створювати їх.

Особливу роль у формуванні зазначених якостей відіграють гуртки програмування, що забезпечують гнучкість, індивідуалізацію та можливість поглибленого вивчення інформаційних технологій. Саме у процесі гурткової позашкільної діяльності можливо створити умови для експериментування, проектної роботи, співпраці та творчого пошуку, тобто цілеспрямованого розвитку алгоритмічного мислення й креативності дітей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення ефективних підходів до розвитку алгоритмічного мислення і креативності учнів у гуртках програмування, а також аналіз педагогічних умов, що сприяють формуванню цих якостей у процесі гурткової роботи.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема розвитку алгоритмічного мислення та креативності учнів у процесі навчання програмуванню є предметом активних досліджень у галузях педагогіки, психології та методики навчання інформатики. Теоретичні основи використання програмування як інструменту розвитку мислення були закладені у працях С. Пейперта, який обґрунтував концепцію конструкціонізму, відповідно до якої ефективне навчання відбувається через активну діяльність учнів, спрямовану на створення власних цифрових продуктів, що сприяє розвитку логічного та творчого мислення (Papert, 2005). Важливим напрямом досліджень є зв'язок програмування з розвитком творчих здібностей учнів. У працях М. Резніка підкреслюється роль творчого програмування як засобу розвитку креативності, співпраці та проектного мислення. Дослідник доводить, що використання візуальних мов програмування сприяє формуванню алгоритмічного мислення через створення власних інтерактивних проектів (Resnick, 2017).

У сучасній українській педагогічній науці значна увага приділяється проблемі розвитку алгоритмічного мислення учнів у процесі навчання інформатики та програмування. Зокрема, у дослідженні В. Вдовенко розглядаються методичні підходи до формування алгоритмічного мислення учнів початкової школи. Особливу увагу дослідниця приділяє використанню практичних завдань, ігрових прийомів і інформаційних технологій як засобів розвитку алгоритмічного мислення молодших школярів (Вдовенко, 2017). М. Ковальчук здійснила спробу визначити ефективні напрямки розвитку алгоритмічних умінь, шляхом інтеграції

програмування з іншими навчальними дисциплінами та застосування інтерактивних цифрових середовищ (Ковальчук, 2018). Важомий внесок у дослідження цифрової компетентності та обчислювального мислення зробила Н. Морзе, обґрунтувавши необхідність інтеграції програмування у шкільну освіту, а також запропонувала застосовувати проектно-орієнтоване навчання і сучасні цифрові інструменти для розвитку в учнів алгоритмічного мислення, самостійності та креативності.

У роботі А. Курило і Н. Олефіренко розкриваються можливості використання середовищ візуального програмування, інтерактивних задач і навчальних проектів, які сприяють розвитку логічного, критичного та творчого мислення учнів (Курило, Олефіренко, 2024).

Попри значну кількість теоретичних досліджень, у практиці позашкільної освіти України спостерігається суперечність між потенціалом гурткової роботи з програмування та фактичною відсутністю стратегії розвитку креативності та алгоритмічного мислення вихованців на заняттях цих гуртків. Зважаючи на це, сформульована наукова проблема дослідження, яка полягає у необхідності розроблення ефективних методів розвитку алгоритмічного мислення й креативності учнів у гуртках програмування, які б інтегрували сучасні підходи до навчання програмуванню та враховували специфіку позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що гуртки програмування забезпечують сприятливі умови для формування в учнів умінь логічно аналізувати інформацію, системно підходити до розв'язання задач і водночас проявляти творчий підхід у процесі створення власних продуктів. Гурткова робота як форма позашкільної освіти забезпечує більш гнучкі умови діяльності порівняно з традиційними уроками, що сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку їхньої самостійності та творчої ініціативи.

На заняттях з програмування учні навчаються аналізувати умови задач, виділяти ключові елементи проблеми, встановлювати закономірності та розробляти оптимальні способи її розв'язання. Така діяльність сприяє формуванню навичок логічного та алгоритмічного мислення, які є важливими не лише для опанування програмування, але й для успішного навчання з інших навчальних дисциплін, зокрема математики, інформатики та природничих наук. Водночас програмування передбачає не лише відтворення заданих алгоритмів, а й створення нових рішень, що обумовлює необхідність розвитку творчого потенціалу учнів (Вдовенко, 2017).

У сучасному освітньому дискурсі алгоритмічне мислення розглядається як одна з ключових компетентностей, необхідних для ефективної діяльності людини в умовах цифрового суспільства. Його формування є важливою складовою підготовки учнів, оскільки саме алгоритмічне мислення забезпечує здатність аналізувати складні проблеми, структурувати інформацію, знаходити закономірності та будувати послідовність дій для досягнення поставленої мети (Ковальчук, 2018).

З позицій когнітивної психології алгоритмічне мислення розглядається як складна система ментальних операцій, спрямованих на послідовну обробку інформації та планування діяльності. У дослідженнях Д. Леві підкреслюється, що алгоритмічний підхід до розв'язання проблем сприяє формуванню здатності людини системно аналізувати ситуацію, планувати послідовність дій та оцінювати ефективність отриманих результатів (Levy, 2018).

У предметному контексті алгоритмічне мислення визначається як здатність учнів самостійно будувати алгоритми розв'язання задач, реалізовувати їх засобами програмування та оцінювати ефективність отриманих результатів. Формування цієї здатності відбувається у процесі виконання навчальних завдань, що передбачають аналіз проблемних ситуацій, розробку алгоритмів, їх реалізацію у програмному коді та подальше тестування (Васильків, Романчук, 2021).

Поряд із формуванням алгоритмічного мислення важливим завданням гуртків програмування є розвиток креативності. У сучасній науковій літературі креативність розглядається як здатність людини генерувати нові ідеї, знаходити оригінальні рішення та створювати продукти діяльності, що характеризуються новизною і практичною цінністю (Гамерник та ін., 2025). У педагогічних дослідженнях підкреслюється, що розвиток креативності є важливою умовою підготовки учнів до інноваційної діяльності, оскільки сучасне суспільство потребує фахівців, здатних не лише відтворювати знання, а й створювати нові технологічні рішення.

Теоретичні засади розвитку креативності в освіті були обґрунтовані у працях Дж. Кауфмана і Р. Бегетто. У своїх дослідженнях вони запропонували модель чотирівневої креативності (Four-C Model of Creativity), яка включає рівні mini-c, little-c, Pro-c та Big-C. Відповідно до цієї моделі, творчість може проявлятися на різних рівнях: як індивідуальна творча інтерпретація певного матеріалу, так і розробка суспільно значущих інновацій (Kaufman & Beghetto, 2013). У контексті гурткової роботи дитяча

творчість перебуває переважно на рівні mini-c, адже характеризується особистісними інтелектуальними відкриттями учнів у процесі навчання.

Особливу увагу дослідники приділяють взаємозв'язку між творчістю та процесом розв'язування задач у програмуванні. Програмування як діяльність поєднує логічні та творчі компоненти: з одного боку, воно ґрунтується на чітких алгоритмах і формальних структурах, а з іншого – передбачає пошук оптимальних і часто нестандартних способів реалізації поставленого завдання. У процесі створення програм, ігор, анімацій або інтерактивних проєктів учні не лише виконують задані інструкції, а й генерують власні ідеї, експериментують з алгоритмами та комбінують різні підходи до реалізації програмного продукту (Курило, Олефіренко, 2024).

Таким чином, програмування виступає ефективним засобом розвитку творчості, оскільки поєднує алгоритмічне мислення з можливістю експериментування, моделювання та створення власних цифрових проєктів. Саме інтеграція алгоритмізації з творчою діяльністю сприяє формуванню у здобувачів освіти гнучкого мислення, здатності до інновацій та готовності до розв'язання складних проблем у сучасному технологічному середовищі.

У сучасних дослідженнях у галузі інформатичної освіти значна увага приділяється розробці та впровадженню методик, спрямованих на розвиток алгоритмічного мислення та креативності учнів у процесі навчання програмування. Особливо актуальними ці питання є для позашкільної освіти та гурткової діяльності, де створюються умови для більш гнучкої організації навчального процесу, реалізації творчих проєктів та індивідуалізації навчання. Аналіз наукових публікацій свідчить про існування кількох методичних підходів, які демонструють ефективність у розвитку зазначених якостей.

Одним із перспективних напрямів розвитку алгоритмічного мислення і креативності є використання на заняттях з програмування ігрових та гейміфікованих методів навчання. У дослідженні Дж. Деннер, Л. Вернер і ін. проведено аналіз впливу розробки комп'ютерних ігор на формування алгоритмічного мислення учнів. Автори доводять, що процес створення власних ігор вимагає від учнів формування алгоритмів поведінки об'єктів, використання умовних операторів, циклів і логічних структур. Така діяльність стимулює як логічне мислення, так і творчий підхід до реалізації ігрових сценаріїв. Дослідники підкреслюють, що проєктування ігор сприяє підвищенню мотивації до

навчання програмування та розвитку креативності через можливість самостійного конструювання сюжету і механіки гри (Denner et al., 2014).

Іншим важливим напрямом є методика навчання дітей програмуванню через застосування цифрового сторітелінгу (digital storytelling). У роботах Я. Кафай показано, що поєднання програмування з елементами сторітелінгу сприяє формуванню як алгоритмічного мислення, так і творчих здібностей учнів. У процесі створення інтерактивних історій учні розробляють алгоритми взаємодії персонажів, визначають логіку подій та програмують поведінку об'єктів. Такий підхід дозволяє інтегрувати технічні аспекти програмування з творчими формами самовираження, що значно підвищує інтерес учнів до навчання (Kafai, 2016).

У дослідженнях М. Гуздіала обґрунтовується ефективність контекстного підходу до навчання учнів програмуванню, який передбачає використання творчих завдань, пов'язаних із реальними життєвими ситуаціями. У межах цього підходу програмування розглядається як інструмент для створення цифрових артефактів – графічних зображень, музичних композицій або анімацій (Guzdial, 2015).

Окремий напрям досліджень пов'язаний із використанням робототехніки у навчанні програмування. У роботах М. Берс доведено, що програмування роботів сприяє формуванню алгоритмічного мислення через необхідність планування послідовності дій та передбачення результатів виконання алгоритму. Водночас робототехнічні проекти стимулюють творче мислення дітей, оскільки вони не лише програмують, а й конструюють власні моделі роботів (Bers, 2021).

У дослідженні М. Бен-Арі підкреслюється, що навчання програмування повинно включати завдання відкритого типу, які допускають кілька варіантів розв'язання. Виконання таких завдань стимулює учнів до пошуку альтернативних алгоритмічних рішень, що сприяє розвитку дивергентного мислення та креативності (Ben-Ari, 2001).

Спільною рисою усіх розглянутих підходів і методів є активна діяльність учнів, орієнтація на створення власних цифрових продуктів і використання відкритих творчих завдань, які б сприяли інтеграції алгоритмічного мислення та креативності у процесі гурткових занять з програмування.

Теоретичне дослідження показує, що ефективна методика навчання учнів у гуртках програмування повинна інтегрувати діяльнісний, проєктно-орієнтований та компетентнісний підходи, орієнтуючись на формування в учнів здатності аналізувати

проблемні ситуації, моделювати процеси та генерувати нові рішення. Разом з тим, визначальну роль у ефективності освітнього змісту та методики навчання програмуванню у гуртках відіграє принцип природовідповідності. За словами П. Сікорського, цей принцип передбачає необхідність глибокого вивчення природних задатків здобувачів освіти і створення належних умов для їх розвитку, а на етапах проєктування освітнього процесу і його практичної реалізації необхідність врахування реальних інтелектуальних та фізичних можливостей учнів, їхніх вікових та індивідуальних особливостей (Сікорський, 2022).

Запропонований підхід, базуючись на принципі природовідповідності, передбачає поетапний розвиток алгоритмічного мислення та креативності учнів у гуртках програмування, створюючи умови для поступового ускладнення навчальної діяльності та переходу від інтуїтивного засвоєння знань до їх творчого та дослідницького застосування. Такий підхід відповідає психолого-педагогічним закономірностям розвитку мислення учнів і дозволяє ефективно поєднувати елементи формальної та позашкільної освіти.

На початковому рівні гуртка програмування основна увага повинна зосереджуватися на формуванні у вихованців первинних уявлень про алгоритм як послідовність дій. На даному рівні навчання має на меті сформулювати в учнів розуміння сутності алгоритмічних процесів. У цьому контексті ефективними є логічні ігри, вправи на впорядкування дій, складання інструкцій, пошук закономірностей і розв'язання побутових задач алгоритмічного характеру. Важливим є використання ігрових ситуацій та моделювання реальних процесів, що сприяє розвитку інтересу до навчання і формуванню базових операцій мислення, таких як аналіз, синтез і узагальнення.

На даному етапі закладаються передумови алгоритмічного мислення через формування здатності бачити послідовність дій, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та впорядковувати інформацію. Креативність вихованців виявляється у варіативності виконання завдань, створенні власних алгоритмів для розв'язання поставленого завдання, пошуку нестандартних підходів до, здавалося б, простих задач. Саме на цьому етапі формується установка на творчий пошук і відкритість до нових ідей.

У гуртках початкового та основного рівня переважаючим є використання візуальних середовищ програмування, які дозволяють забезпечити наочне представлення алгоритмічних конструкцій. Застосування блокових мов програмування дозволяє

зосередитися на логіці побудови програм без необхідності глибокого знання синтаксису. На заняттях гуртків учні опановують основні алгоритмічні структури, зокрема лінійні алгоритми, розгалуження та цикли, а також вчать працювати з подіями, змінними і простими структурами даних. Особлива увага має приділятися формуванню вміння аналізувати готові програми, знаходити помилки та модифікувати їх відповідно до поставленого завдання.

У подальшому відбувається перехід від репродуктивної діяльності до продуктивної, що передбачає створення власних програмних продуктів. Учні залучаються до розробки індивідуальних або групових проєктів, таких як ігри, анімації чи інтерактивні застосунки. У процесі роботи над проєктами вони не лише застосовують набуті знання, а й розвивають креативність, здатність до самостійного планування діяльності та прийняття рішень. Важливим компонентом цього етапу є модифікація та вдосконалення існуючих програм, що сприяє глибшому розумінню принципів програмування та формуванню навичок оптимізації.

Гуртки вищого рівня передбачають залучення учнів до розв'язання більш складних задач, що потребують високого рівня узагальнення, абстрактного мислення та вміння працювати з різними підходами до розв'язання проблем. На цьому рівні особливого значення набуває командна робота, яка сприяє розвитку комунікативних навичок, вмінню розподіляти ролі та відповідальність у процесі спільної діяльності. Учні навчаються аналізувати ефективність алгоритмів, порівнювати різні способи розв'язання задач і здійснювати їх оптимізацію. На даному рівні доцільним є використання елементів змагання, залучення до участі у конкурсах та хакатонах, що стимулюватиме їхню мотивацію та підвищуватиме рівень залученості.

На цьому етапі відбувається вихід на рівень високої інтелектуальної діяльності, де алгоритмічне мислення набуває ознак системності, гнучкості та узагальненості. Учні працюють із складними задачами, аналізують різні алгоритмічні стратегії, порівнюють їх ефективність і здійснюють оптимізацію. Креативність на цьому етапі проявляється у здатності генерувати нові ідеї, застосовувати нестандартні підходи, комбінувати знання з різних галузей.

Гурткова робота, на відміну від формальної освіти, характеризується гнучкістю у доборі змісту, методів і темпу навчання, що дозволяє ефективно реалізувати диференційований та індивідуальний підходи. У таких умовах доцільно формувати навчальні групи не лише за віковими ознаками, а й за рівнем готовності до опанування програмування.

Це дає змогу об'єднати учнів різних вікових категорій у межах одного рівня, забезпечуючи при цьому комфортне освітнє середовище для кожного.

Важливою перевагою гурткової роботи є можливість організації взаєонавчання, коли старші за віком учні можуть виступати в ролі наставників для молодших, не лише передаючи знання, а й розвиваючи власні навички рефлексії, пояснення та узагальнення. Водночас молодші учні, працюючи разом зі старшими, отримують додаткову мотивацію та орієнтири для подальшого розвитку. Така взаємодія сприяє формуванню навчальної спільноти, у якій кожен учасник є активним суб'єктом освітнього процесу.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що ефективний розвиток алгоритмічного мислення та креативності учнів у гуртках програмування можливий за умови цілеспрямованої інтеграції діяльнісного, проєктно-орієнтованого та компетентнісного підходів із урахуванням принципу природовідповідності. Доведено, що саме поєднання логіко-алгоритмічної та творчої складових у процесі навчання програмування забезпечує формування гнучкого, продуктивного мислення учнів.

Запропоновані педагогічні підходи до організації навчальної діяльності у гуртках програмування передбачають поступовий перехід від інтуїтивного до усвідомленого й творчого застосування знань, що є визначальним чинником розвитку визначених якостей. При цьому, доцільно використовувати методи, що передбачають створення учнями власних цифрових продуктів, як ключового механізму інтеграції алгоритмічного мислення та креативності.

Реалізація цих підходів у гуртковій роботі з програмування має значний потенціал для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учнів і створення середовища для їхньої творчої самореалізації, що підвищить ефективність формування досліджуваних якостей.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні дидактичних матеріалів для організації навчання у гуртках програмування, спрямованих на розвиток алгоритмічного мислення та креативності учнів різних вікових груп.

Список бібліографічних посилань

- Васильків, Романчук, 2021 – Васи́ликів, І., Романчук, Р. (2021). Особливості формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Молодь і ринок*, 2(188): 90–94.
- Вдовенко, 2017 – Вдовенко, В. (2017). Формування алгоритмічного мислення молодших школярів на уроках інформатики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 4(11): 23–27.
- Гамерник та ін., 2025 – Гамерник, Н., Логущ, В., Сербай, І. (2025). Повсякденність, цифровізація та креативність у навчальному просторі: онтоантро-

- пологічний аналіз. *Культурологічний альманах*, 4(16): 171–178.
- Ковальчук, 2018 – Ковальчук, М. (2018). Змістові аспекти алгоритмічного мислення. *Фізико-математична освіта*, 3(17), 61–66.
- Курило, Олефіренко, 2024 – Курило, А., Олефіренко, Н. (2024). Креативне програмування як інструмент для створення художніх творів. *Цифрові технології в освіті: збірник наукових праць*, 24: 86–96.
- Сікорський, 2022 – Сікорський, П.І. (2022). Принцип природовідповідності – фундаментальний принцип реформування української освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (33), 56–73. Doi: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-56-73>.
- Ben-Ari, 2001 – Ben-Ari, M. (2001). Constructivism in Computer Science Education. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*. URL: https://john.cs.olemiss.edu/~hcc/researchMethods/notes/localcopy/constructivism_in_computer_science_education.pdf.
- Bers, 2021 – Bers, M. U. (2021). *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*. Routledge. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781000194500_A39675062/preview-9781000194500_A39675062.pdf.
- Denner et al., 2014 – Denner, J., Werner, L., Campe, S., Ortiz, E. (2014). Pair Programming: Under What Conditions Is It Advantageous for Middle School Students. *Journal of Research on Technology in Education*. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.888272>.
- Guzdial, 2015 – Guzdial, M. (2015). *Learner-Centered Design of Computing Education: Research on Computing for Everyone*. Morgan & Claypool Publishers.
- Kafai & Burke, 2016 – Kafai, Y.B. & Burke, Q. (2016). *Connected Gaming: What Making Video Games Can Teach Us About Learning and Literacy*. MIT Press.
- Kaufman & Beghetto, 2013 – Kaufman, J.C., Beghetto, R.A. (2013). The Four C Model of Creativity: Culture and Context. In: *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Papert, 2005 – Papert, S. (2005). Teaching children thinking. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 5(3): 353–365.
- Resnick, 2017 – Resnick, M. (2017). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. *Learning Creative Learning*. URL: <https://lcl.media.mit.edu/resources/readings/chapter5-excerpt.pdf>.
- Vuorikari et al., 2022 – Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Publications Office of the European Union, Luxembourg. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>.
- Vasylykiv, I., Romanchuk, R. (2021). Features of the formation of algorithmic thinking of primary school students in computer science lessons. *Youth and Market*, 2(188): 90–94 [in Ukr.].
- Vdovenko, V. (2017). Formation of algorithmic thinking of primary school students in computer science lessons. *Scientific Notes. Series: Problems of Methods of Physical, Mathematical and Technological Education*, 4(11): 23–27 [in Ukr.].
- Hamernyk, N., Lohush, V., Serbai, I. (2025). Everyday life, digitalization and creativity in the educational space: an onto-anthropological analysis. *Culturological Almanac*, 4(16): 171–178 [in Ukr.].
- Kovalchuk, M. (2018). Content aspects of algorithmic thinking. *Physical and Mathematical Education*, 3(17): 61–66 [in Ukr.].
- Kurylo, A., Olefirenko, N. (2024). Creative programming as a tool for creating artistic works. *Digital Technologies in Education*, 24: 86–96 [in Ukr.].
- Sikorskyi, P.I. (2022). The principle of nature conformity as a fundamental principle of reforming Ukrainian education. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, (33): 56–73. Doi: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2022-33-56-73> [in Ukr.].
- Ben-Ari, M. (2001). Constructivism in Computer Science Education. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*. URL: https://john.cs.olemiss.edu/~hcc/researchMethods/notes/localcopy/constructivism_in_computer_science_education.pdf.
- Bers, M.U. (2021). *Coding as a Playground: Programming and Computational Thinking in the Early Childhood Classroom*. Routledge. URL: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781000194500_A39675062/preview-9781000194500_A39675062.pdf.
- Denner, J., Werner, L., Campe, S., Ortiz, E. (2014). Pair Programming: Under What Conditions Is It Advantageous for Middle School Students? *Journal of Research on Technology in Education*. Doi: <https://doi.org/10.1080/15391523.2014.888272>.
- Guzdial, M. (2015). *Learner-Centered Design of Computing Education: Research on Computing for Everyone*. Morgan & Claypool Publishers. 147 p.
- Kafai, Y.B. & Burke, Q. (2016). *Connected Gaming: What Making Video Games Can Teach Us About Learning and Literacy*. MIT Press.
- Kaufman, J.C., Beghetto, R.A. (2013). The Four-C Model of Creativity: Culture and Context. *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.
- Papert, S. (2005). Teaching children thinking. *Contemporary issues in technology and teacher education*, 5(3): 353–365.
- Resnick, M. (2017). *Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play*. *Learning Creative Learning*. URL: <https://lcl.media.mit.edu/resources/readings/chapter5-excerpt.pdf>.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. *Publications Office of the European Union, Luxembourg*. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>.

References

DOVHOSELETS Oleksandr

Postgraduate Student at the Department of Theory and Methods of After-school Education,
Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC THINKING AND CREATIVITY OF CHILDREN IN PROGRAMMING CLUBS

Summary. The article investigates the development of algorithmic thinking and creativity in students within extracurricular programming clubs, highlighting their critical role in contemporary education characterized by rapid digitalization. In the context of widespread access to information through global networks, education is shifting from knowledge transmission toward the formation of competencies that enable individuals to act effectively in dynamic digital environments.

Computational thinking conceptualized not merely, as a technical programming skill, but as a universal cognitive tool that structures reasoning, promotes logical problem solving, and supports the modeling of complex processes.

Creativity is the ability to generate original ideas, develop innovative solutions, and integrate knowledge from different fields.

The study analyzes theoretical foundations and practical approaches to programming-based education, including constructionism, visual programming, gamified learning, digital storytelling, robotics, and project-based learning, which allow the integration of logical-algorithmic and creative components in student activities. After-school programming clubs provide flexible, individualized, and project-oriented environments conducive to experimentation, collaboration, and self-directed problem solving. The research emphasizes the principle of natural correspondence, which

advocates aligning learning activities with children's cognitive abilities, interests, and developmental stages.

The proposed methodology outlines a gradual progression from intuitive understanding to conscious, creative application of knowledge, supporting the formation of flexible, productive, and innovative thinking.

The study demonstrates that the integration of activity-based, project-oriented, and competency-based approaches is essential for effectively developing algorithmic thinking and creativity. Implementation of the methodology

fosters personalized educational trajectories and an environment for creative self-realization, thereby enhancing students' readiness to address complex problems in digital contexts.

Keywords: after-school education; algorithmic thinking; creativity; digital competence; programming.

Одержано редакцією 04.03.2026
Прийнято до публікації 19.03.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-243-247>

 <https://orcid.org/0009-0007-0309-0645>

ALIYEVA Vusala

Ph.D in Philology, Associate Professor at the Department of World Languages,
Azerbaijan University of Languages

 vusale.aliyeva76@mail.ru

UDC 373.5.018.43:811.133.1]:[794.088:004](045)

THE CONCEPT OF “GAMIFICATION” IN MODERN EDUCATION (BASED ON THE FRENCH LANGUAGE)

This paper examines the concept of gamification as one of the most relevant and effective approaches to modern education, particularly in teaching French as a foreign language. The relevance of the research is stipulated by the growing interest in learning foreign languages in the context of globalization, the active development of technology and the expansion of international educational cooperation. In such conditions, teachers are tasked with finding innovative teaching methods that can increase students' motivation and ensure high learning outcomes in a short time.

Special attention is paid to the issues of mastering grammatical material, which traditionally causes the greatest difficulties for students. That given, the article analyzes the potential of game-based learning methods as a means of overcoming the above issues, increasing cognitive activity and enhancing a sustained interest in the subject.

Gamification is considered a universal tool applicable at various levels of learning and allows combining educational goals with the elements of entertainment. The paper presents examples of how gaming technologies and digital platforms are used, in particular the Kahoot service, for organizing instructional contests and revising grammatical material.

In the article, major benefits of the gamification approach are also emphasized: the growth of motivation for learning, active involvement of students in the educational process, advancement of skills in working with modern technologies and improving the efficiency of learning. It is concluded that gamification, based on both digital resources and traditional game forms (cards, whiteboard), is an effective means of optimizing the learning process of the French language: it contributes to achieving sustainable educational outcomes. Gamification, which is very popular in foreign language instruction, can be used at any level of education.

Keywords: gamification approach; interactive method; communicative training; oral speech and understanding; competencies.

Introduction. In the modern era, interest in learning foreign languages has been steadily increasing. This trend reflects the rapid development of technologies, their integration into various spheres of society, expanding international cooperation, and the continuous processes of innovation and modernization. In the Republic, the number of students studying at prestigious universities around the world is constantly growing. Consequently, foreign language teachers bear significant responsibility in preparing learners for successful academic and professional integration into the global environment.

Therefore, foreign language instructors must take into account the growing demand for language education within constantly evolving educational contexts and apply effective pedagogical strategies. The primary objective of foreign language teaching is to help learners achieve communicative competence in the target language efficiently and within a relatively short period of time. In this regard, the application of innovative teaching methods, the organization of instruction in accordance with modern educational trends, and the consideration of students' interests and needs are essential. Structuring the foreign language learning process at the academic level in a clear, systematic, and visually supported manner represents a crucial task for contemporary educators. As a result, teachers are expected to demonstrate professional flexibility, creativity, and methodological awareness in order to achieve high learning outcomes.

In addition, national and cultural characteristics play a significant role in the process of foreign language acquisition. The modern educational environment requires appropriate tools, approaches, and methods that

correspond to the constantly changing demands of a developing society. These pedagogical tools must be regularly updated and improved. One of the challenges faced by foreign language instructors is the explanation of grammatical rules in a way that ensures their effective comprehension and assimilation by students. In such cases, the use of game-based learning techniques proves to be particularly effective, as they can facilitate positive learning outcomes. Educational games may involve digital technologies; however, they can also be successfully implemented through traditional means, such as boards, cards, and other visual aids.

Considering the above, mastering the grammatical system of the target language at a high level, alongside lexical competence, remains a major challenge in foreign language education. Students often encounter significant difficulties in understanding and applying grammatical structures, which negatively affects their overall language proficiency. Therefore, foreign language instructors should prioritize the use of engaging and interactive methods to overcome these difficulties and enhance students' motivation and interest in the subject. Among modern pedagogical approaches, educational games are regarded as one of the most effective teaching tools, as they can be applied at various levels of education and adapted to diverse learning objectives.

Task statement. The main objective of this study is to facilitate the teaching and acquisition of foreign language grammar, specifically French, through the use of game-based learning. To achieve this objective, the study examines various types of educational games applied in the instructional process, which have demonstrated their effectiveness in enhancing grammatical competence.

Analysis of recent research and publications. Many studies have been conducted on this topic worldwide. But in Azerbaijan, there are few studies focusing on this issue. In this paper, we rely primarily on foreign sources. In this regard, the most prominent works of Y. Ayme (Ayme, 2006), H. Becker (Becker, 1999), D. Bottineau (Bottineau, 2013), G. Brougere (Brougere, 2002; 2005) can be cited.

One of the key objectives of the modern educational process is to transform learning into an engaging and motivating activity. In this regard, the organization of knowledge-based competitions in the classroom can be considered an effective instructional strategy. Through such activities, students enhance their motivation while simultaneously acquiring new knowledge in an enjoyable learning environment. Both the revision of

previously studied material and the introduction of new content are achieved more efficiently through this approach. In particular, digital platforms such as Kahoot represent valuable tools for organizing interactive knowledge competitions, promoting active learner participation and reinforcing subject matter comprehension.

Link to create a game (for teachers): <https://kahoot.com>.

Link for the game (for children): <https://kahoot.it>.

Kahoot has multiple advantages of using as it: 1) increases students' motivation for the lesson and arouses interest in it; 2) develops interactional skills through various devices (computer, phone, tablet).

Outline of the main material of the study. Gamification, which has become increasingly popular in foreign language education, can be effectively applied at all levels of instruction. In the process of teaching French grammar, instructors often encounter difficulties in explaining grammatical rules and ensuring their successful assimilation by learners, which may complicate the achievement of instructional objectives. In such cases, the use of modern game-based techniques proves to be particularly effective, as it contributes to improved learning outcomes. These objectives can be achieved not only through the use of digital technologies, but also through traditional instructional tools, such as boards and cards. The game-based activities presented below illustrate the discussed approach more clearly and vividly, demonstrating its practical applicability in foreign language instruction.

1. La boîte à mots – Word box

By rearranging the positions of words and lines within a given poem, an engaging auditory effect is created. This game not only enhances students' vocabulary but also facilitates the understanding of grammatical rules related to gender and number agreement of adjectives:

*Des mots de tete pour les amants
Des mots d'amour pour les charlatants.
Des mots clés pour les enfants
Des mots courants pour la chanson
Des mots froids pour les amoureux
Des mots chauds pour les oiseaux.*

Each student can modify these lines in various ways. The primary objective is to correctly match the noun with its corresponding adjective, explain their meanings, and determine the appropriate position of the adjectives within the sentence.

2. Les objets – Items

Through this game, students can learn the rules of word order in sentences in a more engaging and accessible manner. The game

can also be organized in groups. The participants are divided into two teams, with 5–6 different objects placed on each team's table. Initially, the rules of word order are explained to the students, followed by the consolidation of the learned material. According to the game's rules, students must construct one sentence for each object, describe its intended purpose, or explain its relationship with other objects. At the end of the game, the winning team is determined and awarded any object of their choice as a prize. This activity helps students practice sentence construction, express their viewpoints, respond promptly, and correctly apply word order in sentences.

3. Les mots melangés – Mixed words

Un chanteur de piscine dans un vestinaire d'opérette

Un camion en peluche sur un lapin poubelle
Combien de chambres à laver pour une machine à coucher?

Un pronom fume ou du saumon personnel

Melangeons les mots composés

Composons les mots melangés.

It is evident that the primary objective of this game is to rearrange complex words or present scrambled words in a more challenging form to facilitate comprehension. Through this game, students actively engage in combining verses to express new, creative ideas, expand their vocabulary, and familiarize themselves with the meanings of unfamiliar words and expressions. Short, entertaining poetic fragments can also be listened to in musical form via the Internet and chanted along with the students. Clearly, all three games presented above involve enjoyable rules that can be easily organized in the classroom and are likely to capture students' interest. The goal of these games is to enhance students' vocabulary, help them determine the correct word order in sentences, and enable them to convey ideas more clearly and efficiently. Additionally, these activities can significantly aid in explaining certain grammatical rules, such as the agreement of adjectives in gender and number with nouns.

Role-playing games

To illustrate this approach, consider the example of the “la pharmacie – pharmacy” section. After studying the relevant vocabulary, students can engage in role-playing activities to apply the learned words and expressions while revising the covered material. In this activity, one student may assume the role of a pharmacist, while another plays the role of a customer. By placing real or simulated pharmaceutical items on a table, students can enact a transaction and engage in a dialogue with the “buyer”. Similarly, a dialogue can be staged

between a doctor and a patient. Through these activities, students not only reinforce their vocabulary but also practice grammatical structures, such as the subjunctive and imperative moods, while forming sentences during their interactions.

Moreover, the use of role-playing games in the classroom serves to enhance students' ability to take on different perspectives and develop their speaking skills. In these activities, students must recall not only their own lines but also those of their counterpart. They are required to speak, ask questions, clarify, argue, and share their thoughts with their interlocutor. The interactive and engaging nature of the lesson motivates both participants and the audience to actively engage in the learning process, further strengthening their speaking abilities.

In addition to role-playing games, incorporating multimedia resources, such as videos related to the topic, proves to be an effective teaching strategy. Based on the adage “It is better to see once than to hear a hundred times”, presenting a short video that visually reflects the topic enables students to grasp and internalize the content more efficiently and effectively.

For instance, in the “Voyage and Tourism” sections, a video showcasing the landmarks of a foreign country can be presented, followed by an interactive discussion of the content with the students. A question-and-answer session, combined with students' individual perspectives, will foster an engaging and dynamic dialogue. In this case, – *Which foreign country would you like to travel to? Europe or Asia attracts you more and why? In which countries has tourism developed the most?* By answering such questions, students will not only enhance their speaking and comprehension skills but will also demonstrate their ability to construct sentences in various verb tenses, as well as in negative, imperative, interrogative, and affirmative forms.

As discussed above, a variety of games, dialogues, and engaging tools such as videos were presented. Additionally, the “Expressions idiomatiques” section can be incorporated into the lesson. As is well known, idiomatic expressions play a crucial role in the process of teaching and mastering any foreign language. They serve as indispensable tools for enriching a learner's vocabulary. Presenting various idiomatic expressions to students, either individually or in groups, and having them explain their meanings and identify equivalents in the target language can be a highly effective instructional strategy. For example:

1. Son intervention a mis de l'huile sur le feu. (Pouring oil on a burning stove)

2. Tu ne vas pas en faire un fromage.
(Turning an ant into an elephant)

3. Ils se vendent comme des petits pains.
(To resolve the matter easily).

Interpreting the meanings of idiomatic expressions and simultaneously identifying their equivalents in the native language enhances students' skills in areas such as comprehension, critical thinking, and oral communication. It is also beneficial to analyze the infinitive forms of the verbs used in these expressions, determine their tense and person, and concurrently review relevant grammatical rules. This approach not only strengthens students' understanding of lexical and grammatical materials but also ensures the effective and engaging organization of lessons at a high level.

The primary objective in foreign language instruction is to facilitate students' ability to quickly and accurately understand and convey ideas in the target language. To achieve this, instructors should employ a variety of methods and tools, including engaging and entertaining games. The game presented below serves as a clear example of this approach:

Situations

Dessinez, c'est gagné – Take a picture and win!

First, students are presented with a *Liste des situations proposées* (list of suggested situations). For example:

1. Se promener dans un parc – A walk in the park

2. Se brosser les dents devant son miroir – Brushing teeth in front of the mirror

3. Se coucher devant la télé – Falling asleep in front of the TV

4. Se réveiller à 5 heures – Waking up at 5 am

5. Se reposer avec son chat, etc. – Relaxing with your cat, etc.

This task can be performed either individually or in groups. The core objective of the task is for students to visually represent the presented situations in a simplified form and interpret their meanings. The student explains the picture they have drawn, expresses the same idea in both affirmative and negative forms, converts it into a question form, and applies the relevant verb tenses that have been studied.

To enhance engagement and make the task more interactive, students may also create different situations themselves and present them to the other group. This simple yet engaging activity exemplifies the application of the interactive method in the teaching process. It not only increases students' interest in learning a foreign language but also enhances their oral communication skills to a high level while encouraging them to speak

freely and individually. Moreover, this straightforward and easily understandable task ensures the mastery of several grammatical rules, with the outcomes evaluated positively. As an incentive and means of assessment, students may be awarded points, both individually and as part of a group.

It should be emphasized that the primary goal of foreign language instruction is to teach students the target language at a high level, utilizing contemporary methods and technologies. It is evident that modern learners seek to master any language efficiently and effectively, which drives their pursuit of the most effective pedagogical approaches. As educators, we continually strive to improve ourselves in this regard and incorporate new instructional methods. In particular, teaching and reinforcing grammatical rules remains one of the most significant challenges faced by students. In modern language courses, grammatical rules are often taught in conjunction with lexical materials, utilizing methods distinct from traditional approaches. To this end, foreign language instructors increasingly prefer tasks with colorful content, crosswords, and musical games. The task outlined below serves as a vivid example of the approach discussed:

QUI êtes-vous ? – Who are you? ?

In the following task, the individual seeking to introduce themselves writes a brief description of their personal life, hobbies, education, profession, and the country in which they reside. For example:

Paris	Etudiante		Harri Poter	Merline Monrot
Strasbourg	Ingénieur		Bethoven	Piano
Croissant	3	Celine	Asie	Chat
Vélo	22		Historique	Nature
Espagnol	Le chocolat		Shopping	Poisson

These indicators pertain to the individual being introduced. Students are then tasked with completing the assignment either individually or in groups, with the goal of getting to know Celini better based on the provided information. The primary objective of the activity is for students to accurately introduce Celini and discuss her using key vocabulary. Through this task, grammatical concepts such as word order, correct sequencing, and the agreement of verbs with subjects in terms of gender and number can be presented in an engaging manner. Notably, teaching a foreign language through such interactive activities leads to improved outcomes, while also helping students retain the material more effectively.

Conclusions. To summarize the above, it can be concluded that language serves as a tool for the perception, regulation, and transmission of information, facilitating communication across various spheres of life. In the modern era, characterized by globalization and international integration, personnel training plays a crucial role in fostering and strengthening relations between countries and peoples. This, in turn, creates mutually beneficial conditions for the exchange of knowledge and experience, as well as for collaborative inter-ethnic projects and cooperation among different states. In this context, teaching foreign languages, along with understanding the national and cultural characteristics of various countries, holds significant importance.

It is noteworthy that Azerbaijanis possess notable language skills, as compared to other nations, learning additional languages and overcoming language barriers tends to be easier for them. The educational environment must continuously adapt to meet the ever-evolving needs of a developing society, which requires regular updates and improvements to the approaches, methods, and tools employed. Any delay in modernizing the educational process becomes immediately evident and can have detrimental effects on various sectors of society.

As a complex, strategically important, and ever-evolving societal process, foreign language instruction presents a range of challenges. If not addressed properly, these challenges can evolve into significant issues. The roots of

these problems and their solutions can be found by analyzing the roles of the three main participants in the educational process: the teacher, the student, and the educational environment. The success of language training not only determines the future of the individual but also has a profound impact on the fields in which they will work. Progress in language learning can be achieved by applying acquired knowledge in practice and translating theoretical concepts into real-world applications.

References

- Ayme, 2006 – Ayme, Y. (coord). (2006). Le jeu en classe: enjeux pédagogiques. *Cahiers pédagogiques*, 448: decembre. CRAP. URL: <https://www.scribd.com/document/698832421/Cahiers-Pedagogiques-448> [in France].
- Becker, 1999 – Becker, H. (1999). *Propos sur l'art*, Paris: L'Harmattan. [in France]
- Bottineau, 2013 – Bottineau, D. (2013). OUPS! Les émotivots, les petits mots des émotions: des acteurs majeurs de la cognition verbale interactive. *Langue française* 180 [Paris: Larousse/Armand colin]. Pp. 99–112 [in France]
- Brougere, 2005 – Brougere, G. (2005). *Jouer/apprendre*. Publisher Economica. 176 p. [in France]
- Brougere, 2002 – Brougere, G. (2002). L'exception française: L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, pp. 9–19 [in France]
- Crepieux, Caroline, 2016 – Crepieux, G., Caroline, S. (2016). *Vocabulaire essentiel du français*. Paris: French and European Publications Inc. 216 p. [in France]
- Kazimov, 1975 – Kazimov, Q.Ş. (1975). Dildən xüsusi seminar. *Yazıcı və dil*. Bakı: APİ. 227 s. [in Azerb]

АЛІСВА Вусала

кандидатка філологічних наук, доцентка катедри світових мов,
Азербайджанський університет мов

КОНЦЕПТ «ГЕЙМІФІКАЦІЯ» В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Анотація. У цій статті розглядається концепт «гейміфікація» як один з актуальних та ефективних підходів у сучасній освіті, зокрема у навчанні французької мови як іноземної.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням інтересу до вивчення іноземних мов в умовах глобалізації, активного розвитку технологій та розширення міжнародної освітньої співпраці. У цих умовах перед викладачами стоїть завдання пошуку інноваційних методів навчання, які можуть підвищити мотивацію суб'єктів навчання та забезпечити високі результати за короткий проміжок часу.

Особлива увага приділяється проблемі засвоєння граматичного матеріалу, який традиційно викликає найбільші труднощі в учнів. З огляду на висловлене вище, у статті аналізується потенціал ігрових методів навчання як засобу подолання означених труднощів, підвищення пізнавальної активності та формування стійкого інтересу до предмета.

Гейміфікацію розглядають як універсальний інструмент, що застосовується на різних рівнях освіти та дозволяє поєднувати освітні цілі з розважальними елементами.

У статті наведено приклади застосування ігрових технологій та цифрових платформ, зокрема сервісу Kahoot, для організації навчальних конкурсів та повторення граматичного матеріалу.

Підкреслено основні переваги гейміфікованого підходу: підвищення навчальної мотивації, активну участь учнів у навчальному процесі, розвиток навичок роботи з сучасними технологіями та досягнення ефективності навчання.

Зроблено висновок, що гейміфікація, яка базується як на цифрових ресурсах, так і на традиційних ігрових формах (картки, дошка), є ефективним засобом оптимізації процесу навчання французької мови, що сприяє досягненню стійких освітніх результатів. Гейміфікацію, яка дуже популярна у викладанні іноземних мов, можна використовувати на будь-якому рівні освіти.

Ключові слова: гейміфікований підхід; інтерактивний метод; комунікативне навчання; усне мовлення та розуміння; компетенції.

Одержано редакцією 25.01.2026
Прийнято до публікації 11.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-248-254>

 <https://orcid.org/0000-0003-4840-2001>

ЛЕВИЦЬКА Лілія

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка катедри німецької філології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 lilja85@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-8909-3236>

СТРОЙКОВА Світлана

кандидатка філологічних наук, старша викладачка катедри німецької філології,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 stroykova151@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-6022-0745>

СМУГАЙ Катерина

магістрантка спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література (німецька)),
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 katyasmugly@gmail.com

УДК 373.5.016:811.112.2(045)

**ХУДОЖНІЙ ФІЛЬМ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

У статті розглянуто художній фільм як ефективний засіб формування комунікативної компетентності учнів старших класів на уроках німецької мови.

Обґрунтовано актуальність використання автентичних аудіовізуальних матеріалів у контексті компетентнісного підходу до навчання іноземних мов.

Проаналізовано теоретичні засади формування комунікативної компетентності, визначено її структурні компоненти та педагогічний потенціал художніх фільмів.

Окреслено критерії добору німецькомовних художніх фільмів та методичні умови їх ефективного використання в освітньому процесі.

Значну увагу приділено характеристиці етапів роботи з художнім фільмом (дотекстовому, текстовому та післятекстовому) й розробці комплексу практичних вправ, спрямованих на розвиток аудіювання, монологічного й діалогічного мовлення, а також міжкультурної комунікації.

Доведено, що систематичне використання художніх фільмів на уроках німецької мови сприяє підвищенню мотивації учнів, активізації їх мовленнєвої діяльності та ефективному формуванню іноземної комунікативної компетентності.

Ключові слова: комунікативна компетентність; художній фільм; німецька мова; аудіовізуальні засоби; старша школа.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне висвітлення можливостей використання художніх фільмів як ефективного засобу формування комунікативної компетентності учнів старших класів на уроках німецької мови.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку мовної освіти в Україні характеризується орієнтацією на компетентнісний підхід, відповідно до якого головною метою навчання іноземних мов є формування здатності учнів ефективно спілкуватися в

різноманітних життєвих і професійних ситуаціях. У цьому контексті ключового значення набуває формування іноземної комунікативної компетентності, що передбачає не лише засвоєння мовних знань, а й уміння використовувати їх у реальному спілкуванні. Одним із перспективних засобів досягнення цієї мети є використання автентичних аудіовізуальних матеріалів, зокрема художніх фільмів. Вони забезпечують поєднання мовного матеріалу з візуальним рядом, емоційним впливом і соціокультурним контекстом, що створює умови для природного сприйняття мови та активізації мовленнєвої діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування комунікативної компетентності в процесі навчання іноземних мов висвітлена в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Дослідники розглядають комунікативну компетентність як інтегративне утворення, що поєднує мовну, мовленнєву, соціокультурну та стратегічну компетенції. Значну увагу в наукових працях приділено також використанню автентичних матеріалів як засобу наближення навчального процесу до умов реального спілкування.

Разом із тим питання системного використання художніх фільмів у процесі навчання німецької мови в старшій школі потребує подальшого теоретичного й практичного обґрунтування. Комунікативна компетентність трактується як здатність особистості здійснювати мовленнєву діяльність відповідно до норм мови та соціокультурних умов спілкування. До її структури входять мовна компетенція (знання лексики, граматики, фонетики), мовленнєва компетенція (уміння говоріння, аудіювання,

читання й письма), соціокультурна компетенція та стратегічна компетенція. Формування цих компонентів потребує використання таких методів і засобів навчання, які забезпечують активну участь учнів у мовленнєвій діяльності та сприяють розвитку їх комунікативних умінь. Одним з таких методів є художній фільм як автентичний засіб навчання. Фільм є складним аудіовізуальним текстом, що відображає реальне мовлення носіїв мови, невербальні засоби комунікації та культурні особливості країни. Його використання на уроках німецької мови сприяє розвитку навичок аудіювання, збагаченню словникового запасу, формуванню правильної вимови та інтонації. Окрім того, художні фільми мають високий мотиваційний потенціал, оскільки викликають емоційний відгук учнів і стимулюють їх інтерес до вивчення мови. Ефективна робота з художнім фільмом передбачає дотримання поетапної методики:

дотекстовий етап спрямований на підготовку учнів до перегляду фільму, актуалізацію лексики та прогнозування змісту;

текстовий етап включає перегляд фрагментів фільму з виконанням завдань на розуміння основної та детальної інформації;

післятекстовий етап передбачає виконання творчих і комунікативних завдань, спрямованих на розвиток говоріння та міжкультурної компетентності.

Практичний аспект формування комунікативної компетентності є складним і багаторівневим процесом, тому для його реалізації доцільним є використання таких видів вправ:

- відповіді на запитання за змістом фільму;
- складання діалогів між персонажами;
- рольові ігри;
- обговорення проблематики фільму;
- порівняння культурних реалій.

Зазначені вправи сприяють активізації мовленнєвої діяльності учнів і формуванню навичок спонтанного мовлення.

Учні привносять у навчальний процес широкий спектр досвіду взаємодії з кінематографічними матеріалами, отриманого як у формальному, так і в неформальному освітньому середовищі. Саме тому перед вибором художнього фільму для використання на уроці німецької мови доцільно оцінити рівень мовної підготовки учнів, їхні комунікативні навички, попередній досвід роботи з автентичними аудіовізуальними матеріалами, а також інтереси та вікові особливості. Залучення учнів до процесу добору фільму сприяє підвищенню їх навчальної мотивації, формуванню відповідального ставлення до навчання та активізації пізна-

вальної діяльності під час перегляду й подальшого обговорення фільму.

Водночас роль учителя залишається визначальною, оскільки саме він, з огляду на навчальні цілі, методичні завдання та власний педагогічний досвід, спрямовує навчальний процес, пропонує нові способи інтеграції кінематографічного матеріалу в урок і стимулює зацікавленість учнів у вивченні німецької мови. Уміле поєднання інтересів учнів і дидактичних вимог дозволяє перетворити перегляд фільму з розважального елементу на ефективний інструмент формування комунікативної компетентності. Вибір художнього фільму для уроків німецької мови має здійснюватися з урахуванням низки чинників, зокрема рівня володіння мовою учнів, навчальних цілей і завдань, які реалізуються за допомогою фільму, відповідності матеріалу чинній навчальній програмі та віковим особливостям класу. Комплексний аналіз цих аспектів дає змогу визначити, наскільки обраний фільм відповідає освітнім потребам учнів, а також якою мірою необхідна педагогічна підтримка під час його використання в навчальному процесі.

У науково-методичних дослідженнях виокремлюють такі критерії добору художніх фільмів для уроків іноземної мови.

1. Критерії змістової знайомості та зрозумілості фільму

1.1. Тематика та життєвий досвід учнів.

Важливим є те, наскільки сюжет фільму відображає знайоме учням соціальне середовище або містить тематику, актуальну та цікаву для відповідної вікової групи. Значення має можливість ідентифікації учнів із персонажами фільму, а також потреба в додаткових соціокультурних знаннях для розуміння змісту.

1.2. Персонажі та взаємовідносини.

Береться до уваги кількість персонажів, їхні ролі та характер взаємозв'язків між ними. Надмірна кількість героїв або складні міжособистісні взаємини можуть ускладнювати сприйняття сюжету та відволікати учнів від мовленнєвих завдань.

1.3. Хронологія подій.

Послідовність розгортання подій має суттєве значення для розуміння фільму. Лінійна хронологія, як правило, є доступнішою для учнів, тоді як часті часові зміщення потребують додаткового пояснення.

1.4. Сюжетні лінії.

Оцінюється чіткість основної сюжетної лінії та наявність паралельних сюжетів, які можуть ускладнювати розуміння змісту фільму.

2. Критерії слухової та лінгвістичної обізнаності

2.1. Лінгвістичні труднощі.

Аналізується мовний рівень фільму: чіткість вимови, темп мовлення, наявність діалектів, соціолектів або регіональних різновидів німецької мови. У разі використання таких елементів необхідне попереднє або супровідне опрацювання лексики та фонетики.

2.2. Особливості діалогів.

Враховується наявність фонового шуму, музичного супроводу, а також ситуацій, у яких одночасно говорить кілька персонажів, що може ускладнювати аудіювання.

2.3. Взаємозв'язок між словом і образом.

Важливим є те, наскільки звукова інформація підкріплюється візуальними образами. Чітка візуалізація подій сприяє кращому розумінню змісту та полегшує сприйняття мовлення.

Під час добору художніх фільмів доцільно також враховувати наявність супровідних навчально-методичних матеріалів, які можуть значно полегшити підготовку та проведення занять. Такі матеріали зазвичай містять методичні рекомендації, плани уроків, робочі аркуші для учнів, завдання для розвитку мовленнєвих умінь, а також пропозиції щодо дидактичного й методичного опрацювання фільму. Використання готових або адаптованих супровідних матеріалів підвищує ефективність навчального процесу та забезпечує цілеспрямоване формування комунікативної компетентності учнів.

Значна частина супровідних навчально-методичних матеріалів створюється спеціально для використання у викладанні іноземних мов, що робить їх особливо цінними для вчителів німецької мови, оскільки вони враховують мовний рівень учнів, специфіку аудіювання та особливості іншомовної комунікації. Такі матеріали сприяють більш ефективній організації навчального процесу, зменшують часові витрати на підготовку до занять і забезпечують методично виважене використання художнього фільму на уроці. Під час добору фільму важливо враховувати, чи є він літературною адаптацією або створений на основі оригінального сценарію. Літературні екранізації відкривають додаткові можливості для інтеграції міжпредметних зв'язків, зокрема шляхом порівняння фільму з літературним першоджерелом, аналізу персонажів, сюжету та мовних засобів у різних видах тексту.

Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення учнів, умінь аналізувати інформацію та розширює можливості формування мовленнєвих умінь. Лінгвістичні труднощі, що можуть виникати під час перегляду художнього фільму, доцільно долати за допомогою використання письмових текс-

тів або субтитрів. Субтитри слугують ефективним засобом підтримки аудіювання, сприяють кращому розумінню усного мовлення, полегшують засвоєння нової лексики та сприяють формуванню зв'язку між графічною й звуковою формами слова. Особливо результативним є поетапне використання субтитрів: спочатку з рідною мовою, згодом – з німецькою, а на завершальному етапі – без субтитрів, що стимулює розвиток автономності учнів у процесі сприйняття іншомовного мовлення.

Отже, добір художніх фільмів для старшокласників на уроках німецької мови має ґрунтуватися на комплексному підході, який ураховує мовні, змістові, вікові та методичні аспекти. Важливо оцінювати рівень підготовки учнів, лінгвістичну доступність фільму, наявність супровідних навчально-методичних матеріалів, а також відповідність кінематографічного матеріалу навчальним цілям і завданням уроку. Такий системний підхід забезпечує цілеспрямоване використання художніх фільмів як ефективного дидактичного інструменту, сприяє підвищенню мотивації учнів, розвитку їх комунікативних навичок та глибшому зануренню в мовно-культурне середовище німецької мови (Вишневський, 2011).

Дослідниками було запропоновано низку методичних рекомендацій щодо ефективного впровадження художніх фільмів у процес формального навчання іноземних мов. Зокрема, X. Li та P. Wang розробили чотириступеневу модель використання кінофільмів у навчальному процесі (Li, Wang, 2015), яка передбачає поетапну організацію роботи з автентичним аудіовізуальним матеріалом.

Перший, підготовчий етап, передбачає розробку вчителем завдань на основі обраного фільму, а також самостійну пошукову діяльність учнів, спрямовану на ознайомлення з попередньою інформацією про стрічку (автор, жанр, тематика, країна виробництва). Така діяльність створює мотиваційне підґрунтя для подальшої роботи та активізує пізнавальний інтерес учнів.

Другий, етап перед переглядом, охоплює ознайомлення учнів із контекстом фільму, зокрема його сюжетом і персонажами, а також пояснення нової або потенційно складної лексики. На цьому етапі доцільним є використання прогностувальних завдань, які стимулюють розвиток мовленнєвої ініціативи та критичного мислення.

Третій, етап перегляду, передбачає первинний перегляд фільму або його фрагментів з орієнтацією на загальне розуміння змісту, а також повторний перегляд окремих уривків із виконанням конкретних завдань. До таких завдань належать, зокрема, диктант

за субтитрами, відновлення фрагментів діалогу, добір реплік персонажів або визначення ключових мовленнєвих актів. Подібні вправи сприяють розвитку навичок аудіювання та поглибленому засвоєнню лексичного матеріалу.

Четвертий, етап після перегляду, спрямований на виконання мовленнєвих і комунікативних вправ, метою яких є активізація лексичних одиниць, розвиток умінь говоріння та формування іншомовної комунікативної компетентності в цілому.

Wang (2009), аналізуючи переваги та недоліки використання фільмів у навчанні іноземних мов, наголошує на ключовій ролі вчителя в організації цього процесу (Іванова, Тарасова, 2015). Дослідник окреслює принципи добору кінофільмів та пропонує п'ятиетапну модель роботи, яка включає: пояснення ключової лексики, прогнозування сюжету, ознайомлення з культурним контекстом, обговорення тематичних аспектів фільму, а також цілеспрямоване тренування навичок аудіювання та говоріння.

У свою чергу, Parisi та Andon (2016) пропонують теоретично обґрунтовану систему критеріїв добору художніх фільмів і різноманітні методичні прийоми їх педагогічного використання. Особливу увагу вони приділяють ефективності так званої «салями-тактики», яка полягає в роботі з короткими відеофрагментами замість повнометражних фільмів. Такий підхід дозволяє зменшити когнітивне навантаження, зосередити увагу учнів на конкретних мовних явищах і забезпечити гнучкість організації навчального процесу.

Дослідники також наголошують на доцільності чіткого поділу роботи з фільмом на три етапи: до перегляду, під час перегляду та після перегляду. Науковці звертають увагу й на можливі труднощі впровадження художніх фільмів у навчальний процес. Зокрема, вони рекомендують учителям заздалегідь оцінювати мовну доступність фільму, щоб уникнути ситуацій, коли учні стикаються з надто складною вимовою, застарілою лексикою або надмірною кількістю одночасних діалогів, що може негативно впливати на мотивацію та результативність навчання. Таким чином, теоретичне розуміння структури та компонентів лексичної компетенції, а також знання про її субкомпетенції, визначає основу для ефективного розвитку мовних навичок (Карпенко, 2023).

Проте важливою є не лише теорія, а й практика: як ці знання реалізуються в умовах навчального процесу. У цьому контексті виявляються певні обмеження традиційного підходу до викладання німецької мови. Традиційний поглиблений аудіовізуальний

курс німецької мови базується на підручнику, а його навчальний зміст часто базується на аудіюванні з меншою «візуальною» часткою. Вправи в класі в основному складаються з варіантів відповідей, заповнення пропусків, питань та відповідей, та загалом бракує взаємодії між викладачами та учнями. Фільми, з іншого боку, багаті на теми, різноманітні сцени, які є близькими до реального життя, і таким чином, можуть показати реальність та середовище мови, яка вивчається більш реалістичного та детально. Як різновид гнучкого медіа, фільми можуть привнести реальну інформацію про мову, країну та культуру в клас, що допомагає учням вивчати іноземну мову. Тому належне використання фільмів в аудіовізуальних курсах німецької мови є корисною спробою компенсувати вищезазначені недоліки та досягти кращих результатів навчання, і зрештою покращити рівень володіння німецькою мовою учнями (Качур, 2020).

Вчителі повинні науково та обґрунтовано планувати пропорції між переглядом, поясненням і практичним закріпленням матеріалу, щоб уникнути перетворення аудіовізуального уроку на клас кіноперегляду, який забирає занадто багато часу на перегляд і при цьому учитель недостатньо взаємодіє з учнями, або на урок, орієнтований переважно на пояснення національних особливостей, де практична робота майже відсутня [там само].

Чітке постановлення завдань і цілей дозволяє учням розвивати компетенцію, необхідну для декодування мови зображень. Лише при більш уважному розгляді вони відкривають деталі, додаткові значення та контексти. Зупинки та уповільнення темпу є важливими навичками, які формуються в процесі навчання, орієнтованого на учня, з використанням візуальних методів (Sass, 2007).

Організація навчального процесу на уроці з використанням фільму може здійснюватися за трьома основними кроками.

1. *Перед переглядом фільму.*

Вчителі повинні багато готуватись до заняття: їм потрібно не лише мати повне розуміння змісту фільму, що демонструється, але й мати повне уявлення про характеристики персонажів, соціальні явища та культурні елементи у цьому фільмі. Крім того, вчителі повинні опанувати основні технічні операції, такі як скріншоти, відеомонтаж, вставка та виділення субтитрів у іншу мову. Перед переглядом фільму вчителі можуть спочатку ознайомити студентів з історичним контекстом фільму, його історією та культурою, а також іншою інформацією. Після цього, за допомогою трейлерів фільмів, постерів, скріншотів або відтворення уривків

кіно, вони можуть коротко представити сюжет, а також головних героїв, щоб учні могли краще зрозуміти тему та зміст фільму.

2. Під час перегляду фільму.

Учителі можуть укладати для перегляду різні типи завдань, зокрема питання на визначення істинності суджень, тестові запитання з вибором відповіді, завдання на заповнення пропусків, відкриті запитання та інші вправи, що стосуються персонажів, сюжету та інших елементів фільму. Оскільки темп мовлення у фільмі є досить швидким, а учням складно фіксувати детальну інформацію під час перегляду, робочі завдання не повинні бути надто складними або надмірно зосередженими на дрібних деталях. Інакше це може погіршити сприйняття фільму, оскільки учні витратять багато часу на опрацювання запитань. Щоб забезпечити коректне розуміння матеріалу, окремі фрагменти можна призупинити, а важливі епізоди – переглядати кілька разів. У межах граматичних і лексичних завдань учням також варто запропонувати укласти тематичний словник або занотувати ключові мовні структури.

Нижче наведено приклади можливих вправ:

1) Визначте чи є твердження правильними (R) чи неправильними (F):

- Die Hauptfigur möchte in eine andere Stadt umziehen.
- Der Junge versteht am Anfang den Plan seiner Freunde.
- Die Eltern unterstützen die Entscheidung der Protagonistin.
- Die Handlung spielt im Winter.

2) Multiple-Choice Fragen.

- Оберіть правильну відповідь.
- Warum ist die Hauptfigur spät gekommen?
 - A) Sie hat den Bus verpasst.
 - B) Sie hat einen Freund getroffen.
 - C) Sie wollte nicht mitkommen.
 - Was bringt die Figur als Geschenk mit?
 - A) Blumen.
 - B) Ein Buch.
 - C) Schokolade.
 - Wo findet das wichtigste Gespräch statt?
 - A) Im Park.
 - B) In der Schule.
 - C) Zu Hause.

3. Lücken füllen.

Заповніть пропуски відповідними словами з фільму.

Die Freunde wollen zusammen _____ gehen.

Die Lehrerin erklärt, dass die Prüfung sehr _____ ist.

Der Junge sagt: „Ich keine _____ dafür!“

Die Familie fährt am Wochenende in die _____.

3. Після перегляду фільму.

Діяльність у класі після перегляду фільму є одним із найважливіших етапів уроку з використанням кіно. На цьому етапі вчитель може організовувати як усні, так і письмові завдання.

Усні завдання.

Учитель організовує обговорення в класі, під час якого учні діляться враженнями від твору, узагальнюють зміст фільму, переказують окремі сцени, обговорюють ключові ідейні мотиви та оцінюють персонажів, спираючись на ключові слова, зафіксовані під час перегляду. Учитель може також запропонувати учням виконати вдома озвучення обраних фрагментів і перевірити результати на наступному занятті. Ще більш мотивуючою вправою для учнів, ніж дублювання, є рольова гра на основі вправ із тіньовим повторенням (shadowing).

Shadowing – це вправа, під час якої висловлювання персонажів фільму негайно й максимально точно імітуються. Учні працюють в малих групах, добираючи фрагменти з відносно повільним темпом мовлення та завершити діалогами, а також визначають ролі, які вони виконуватимуть у процесі вправи. Для забезпечення плавності діалогу кожен учень має добре знати увесь фрагмент і репліки інших персонажів. Коли усі члени групи відпрацюють свої частини shadowing, вони разом інсценізують обраний епізод і презентують його в класі на наступному уроці.

З огляду на обмежений час уроку, бажано обирати сцени з невеликою кількістю ролей – 3-5 персонажів, а тривалість виступу кожної групи має становити близько 5-8 хвилин. Така діяльність допомагає зменшити тривожність учнів, підвищити їхню зацікавленість у навчанні та ефективно поєднує зорові, слухові, мовленнєві та акторські складові, розвиваючи як усні, так і невербальні комунікативні навички.

Письмові завдання.

Учитель може запропонувати учням написати враження після перегляду, рецензію на фільм, продовження сюжету або нову версію фіналу. Також учнів можна скерувати на більш глибоке дослідження культурних чи інших тем, представлених у фільмі.

На цьому етапі вчителю необхідно пояснити ключову та складну лексику з реплік персонажів, проаналізувати граматичні явища, надати необхідні країнознавчі пояснення, а також здійснити комплексне оцінювання роботи під час інсценізації, дублювання та інших видів діяльності. До

критеріїв оцінювання можуть входити: темп і чіткість мовлення, інтонація. Плавність, виразність. Учитель може застосовувати різні підходи до оцінювання залежно від особливостей фільму.

Окрім мовних аспектів, варто враховувати також мотивацію учнів на звичайних заняттях, рівень командної взаємодії тощо, прагнучи забезпечити всебічне та справедливе оцінювання.

Лексична компетенція є одним із базових компонентів комунікативної компетентності іноземної мови, оскільки без достатнього рівня володіння лексичними одиницями неможливі ані продукування, ані сприйняття мовлення. У сучасній методиці викладання іноземних мов комунікативна компетентність розглядається як цілісне утворення, що складається з низки взаємопов'язаних компонентів.

Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, у структурі комунікативної компетентності виокремлюють такі складові: лінгвістичну компетенцію, яка включає лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну та орфоепічну компетенції; соціолінгвістичну компетенцію, що забезпечує адекватність мовлення соціальним умовам спілкування; прагматичну компетенцію, яка охоплює дискурсивну компетенцію (знання принципів організації висловлювань), функціональну компетенцію (здатність реалізовувати комунікативні функції) та компетенцію програмування мовлення. Усі компоненти комунікативної компетентності формуються на різних етапах шкільного навчання, проте їхня питома вага змінюється залежно від віку учнів і рівня мовної підготовки. На початкових і середніх етапах особлива увага приділяється формуванню лінгвістичних і мовленнєвих компетенцій, а також оволодінню навчальними стратегіями, що забезпечують поступовий розвиток стратегічної навчальної компетенції. Лексична компетенція, відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій, визначається як знання лексичних одиниць і вміння використовувати словниковий запас, що складається з лексичних і граматичних елементів. До лексичних елементів належать окремі слова та стійкі словосполучення, зокрема розмовні формули, фразові ідіоми, фіксовані мовленнєві моделі, фразові дієслова та сталі словосполучення. Граматичні елементи охоплюють одиниці закритих класів слів, такі як артиклі, займенники, прийменники, сполучники, частки та допоміжні слова. Саме системна робота з цими елементами на основі художніх фільмів створює передумови для ефективного формування лексичної німецькомовної компетенції.

Висновки. Отже, використання художніх фільмів у процесі формування лексичної компетентності з німецької мови є ефективним, сучасним та методично обґрунтованим підходом. Такий підхід сприяє інтегрованому розвитку лексичних, мовленнєвих, аудитивних та соціокультурних умінь учнів старшої школи. Залучення кінофільмів у навчальний процес забезпечує роботу з автентичним мовним матеріалом, що відповідає актуальним вимогам сучасної іншомовної освіти та підвищує мотивацію учнів до вивчення іноземної мови. Перспективи подальших досліджень убачаються в розширенні системи вправ на основі художніх фільмів різних жанрів, у вивченні впливу цифрових інструментів на формування лексичної компетентності, а також у розробленні методичних рекомендацій щодо інтегрованого використання художніх фільмів у поєднанні з іншими видами автентичних навчальних матеріалів.

Список бібліографічних посилань

- Василенко, Сисоєнко, 2014 – Василенко, О., Сисоєнко, І. (2014). Малі віршовані форми як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках англійської мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 49: 42–47.
- Вишневецький, 2011 – Вишневецький, О.І. (2011). Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання. 206 с.
- Іванова, Тарасова, 2015 – Іванова, О.В., Тарасова, В.В. (2015). Практичний курс основної іноземної мови: *Learning English Through Video: навчальний посібник*. Київ: Експодрук. 400 с.
- Карпенко, 2023 – Карпенко, Г.М. (2023). Роль фільмів у формуванні іншомовної комунікативної компетентності школярів. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 1: 128–132.
- Качур, 2020 – Качур, І.І. (2020). Використання автентичних матеріалів як креативний підхід до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 21(2): 13–15.
- Li, Wang, 2015 – Li, X., Wang, P. (2015). A Research on Using English Movies to Improve Chinese College Students' Oral English. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5): 1096–1100. Doi: 10.17507/tpls.0505.26.
- Parisi, Andon, 2016 – Parisi, L.L., Andon, N. (2016). The use of film-based material for an adult English language course in Brazil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(1):101–128. Doi: 10.1590/010318134870172321.
- Sass, 2007 – Sass, A. (2007). Films in the classroom – Learning by seeing. *Foreign Language German*, 36: 6.
- Wang, 2009 – Wang, J. (2009) A Study of Resiliency Characteristics in the Adjustment of International Graduate Students at American Universities. *Journal of Studies in International Education*, 13: 22–45. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1028315307308139>

References

- Vasylenko, O., Sysoienko, I. (2014). Short poetic forms as a means of activating students' cognitive activity in English lessons. *Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 5. Pedagogical Sciences: realities and prospects*, 49: 42–47.

- Vyshnevskiy, O.I. (2011). *Methods of teaching foreign languages: textbook*. 2nd ed., revised and expanded. Kyiv: Knowledge. 206.
- Ivanova, O.V., Tarasova, V.V. (2015). *Practical course of the main foreign language: Learning English Through Video: tutorial*. Kyiv: Eksprodukt. 400 p.
- Karpenko, H.M. (2023). The role of films in forming foreign-language communicative competence of school students. *Academic Studies. Series "Pedagogy"*, 1: 128–132.
- Kachur, I.I. (2020). The use of authentic materials as a creative approach to learning a foreign language. *Innovative Pedagogy*, 21(2): 13–15.
- Li, X., Wang, P. (2015). A Research on Using English Movies to Improve Chinese College Students' Oral English. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5): 1096–1100. Doi: 10.17507/tpls.0505.26.
- Parisi, Andon, 2016 – Parisi, L.L., Andon, N. (2016). The use of film-based material for an adult English language course in Brazil. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 55(1):101–128. Doi: 10.1590/010318134870172321.
- Sass, 2007 – Sass, A. (2007). Films in the classroom – Learning by seeing. *Foreign Language German*, 36: 6.
- Wang, 2009 – Wang, J. (2009) A Study of Resiliency Characteristics in the Adjustment of International Graduate Students at American Universities. *Journal of Studies in International Education*, 13: 22–45. Doi: http://dx.doi.org/10.1177/1028315307308139

LEVYTSKA Liliia

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of German Philology,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

STROIKOVA Svitlana

Ph.D in Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of German Philology,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SMUHLII Kateryna

Master's student in the specialty 014 Secondary Education (Language and Literature (German)),
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

FEATURE FILMS AS AN EFFECTIVE MEANS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN GERMAN LANGUAGE LESSONS

Summary. Introduction. The article examines feature films as an effective means of developing communicative competence of senior secondary school students in German language lessons. The relevance of using authentic audiovisual materials within a competence-based approach to foreign language teaching is substantiated.

Purpose. The theoretical foundations of communicative competence formation are analyzed and its structural components are defined. The pedagogical potential of feature films is revealed, as well as the criteria for selecting German-language films and the methodological conditions for their effective use in the educational process.

Methods. Special attention is paid to the stages of working with feature films (pre-viewing, while-viewing and post-viewing) and to a system of practical exercises aimed at developing listening, monologic and dialogic speaking skills, as well as intercultural communication. It is proved that systematic use of feature films in Results. Working with feature films as a motivational tool in the classroom diversifies the types of learning activities in the process of

German language acquisition and contributes to the creation of a positive and engaging learning environment.

Originality. The results of the study prove that the use of feature films in German language lessons helps to create a strong cognitive motivation, increase learning efficiency, and develop the automaticity of speech actions. Film-based activities also foster a serious attitude towards the subject, implement elements of cooperation and competition, and enhance each student's responsibility for learning and classroom discipline.

Conclusion. German language lessons increases students' motivation, activates their speech activity and contributes to the effective formation of foreign language communicative competence.

Keywords: communicative competence; feature film; German language; audiovisual materials; secondary school.

Одержано редакцією 26.12.2025
Прийнято до публікації 18.01.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-254-263>

 <https://orcid.org/0000-0002-8033-075X>

МАРТИНОВА Ганна

докторка філологічних наук, професорка,
професорка катедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 ganmart@meta.ua

 <https://orcid.org/0000-0003-0008-5983>

ЩЕРБИНА Тетяна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
доцентка катедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

 tanyascherbina1972@gmail.com

УДК 373.3/.5.091.214.18:811.161.2'82(045)

ДІАЛЕКТНА ЛЕКСИКА ЯК КОМПОНЕНТ МОВНОЇ ОСВІТИ В НУШ

У статті порушено проблему вивчення діалектної лексики в шкільному курсі української мови в контексті реалізації концепції Нової української школи.

Проаналізовано чинні навчальні програми й підручники з української мови щодо репрезентації діалектної лексики, визначено обсяг, характер і методичні підходи до її опрацювання.

Виявлено основні недоліки та прогалини в змісті навчальних матеріалів, зокрема фрагментарність подання діалектної лексики та незначна кількість практичних завдань.

Обґрунтовано дидактичний і лінгвокультурний потенціал діалектної лексики як важливого компонента мовної освіти в НУШ.

Запропоновано систему ефективних вправ і завдань, спрямованих на формування мовної, комунікативної та культурної компетентностей учнів, розвиток їхнього пізнавального інтересу й усвідомлення мовної різноманітності української мови.

Матеріали статті можуть бути використані в практиці викладання української мови в закладах загальної середньої освіти та в подальших лінгводидактичних дослідженнях.

Ключові слова: модельні навчальні програми; мовна освіта; підручники з української мови; лексикологія; середньонадніпрянський діалект; діалектна лексика; Нова українська школа.

Постановка проблеми. Одним із аспектів гуманітарної політики будь-якої цивілізованої країни є формування національно свідомої мовної особистості, що передбачає належне володіння державною мовою. Загальнонародна мова українців функціонує у двох різновидах – літературному і діалектному. Розуміння їхнього нерозривного зв'язку, первинності діалектів як постійного джерела живлення літературної мови має стати для майбутнього словесника важливим підґрунтям професійної діяльності.

У методиці викладання української мови радянського часу актуальним було прищеплення учням навичок літературної мови, усунення негативного впливу місцевих говорів на усне і писемне мовлення школярів (Мановицька, 1973; Мукан, 1963; Омельченко, 1986). Методичні розробки того періоду рясніли рекомендаціями «боротися з діалектами», «подолати діалекти» тощо. Зауважимо, що такий підхід видається дуже спрощеним, а то й шкідливим, особливо з огляду на сучасну мовну ситуацію не лише в Україні, але й загалом у світі. Зокрема, доцент катедри української мови КМА Наталія Дзюбишина-Мельник зауважує, що в більшості країн Європи говорять не літературною мовою, а діалектами: «...у швейцарських школах дітей вчать перекладати літературні тексти місцевим діалектом німецької мови. Українських дітей теж треба вчити двом варіантам літературної й розмовної, характерної для певної місцевості. Діалекти – це живе, невичерпне джерело, літературна мова – штучна. Це конструкт, у природі її немає. Престижність мови залежить від того, як розвинені обидва варіанти» (Іваночко, 2012)

У сучасному українському мовному просторі помітною тенденцією стало активне

використання діалектних елементів у різних сферах публічної комунікації. Діалектну лексику, її фонетичні та словотвірні особливості активно використовують у рекламі, назвах підприємств і брендів, у відеоблогах, соціальних мережах, подкастах тощо. Такі мовні засоби надають висловлюванню емоційної виразності, створюють ефект автентичності та близькості до адресата, підкреслюють регіональну самобутність і зв'язок із культурними традиціями народу. Актуалізація діалектних одиниць у сучасному мовному просторі зумовлює об'єктивну потребу їх системного вивчення в школі. Учителю має не лише ознайомлювати учнів із нормами сучасної української літературної мови, а й формувати уявлення про її різноманіття, зокрема про діалектну лексику як важливий складник загальнонаціональної мовної системи. Усвідомлення функцій діалектизмів у сучасному мовленні сприяє розвитку мовної компетентності здобувачів освіти, умінню доречно й свідомо використовувати засоби спілкування залежно від комунікативної ситуації.

Крім того, вивчення діалектної лексики в школі має виразний ціннісний потенціал, оскільки сприяє вихованню поваги до мовної спадщини, традицій старшого покоління та регіональної культури. Залучення народного мовлення до освітнього процесу формує в учнів мовну й культурну ідентичність, поглиблює розуміння історії української мови та забезпечує спадкоємність мовних традицій в умовах сучасних соціокультурних змін.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Культурно-ідентифікаційна та функціонально-стилістична функції діалектної лексики неодноразово були об'єктом наукових зацікавлень дослідників взаємодії літературної мови і діалектної (П. Ю. Гриценка, А.С. Зеленька, С.Я. Єрмоленко, К.Д. Глуховцевої, Г.О. Козачук, М.Й. Онишкевича та ін.); питання художньо-естетичного, образно-асоціативного потенціалу діалектизмів вивчали С.П. Бибик, О.Г. Муромцева, М.М. Пилинський, А.В. Струганець, О. М. Черевченко; останнім часом зріс науковий інтерес до діалектних особливостей ідіостилів письменників, що засвідчують розвідки І. Г. Матвіяса, В. В. Грещука, О. Г. Давидової, Т. Ткаченко, Б. О. Коваленка тощо.

Помітно менше уваги приділено вивченню понять діалектології в лінгводидактичній літературі. У працях 90 років ХХ ст. увага науковців була зосереджена на формуванні в школярів уявлень про співвідношення літературної та діалектної мови (Аркушин, 1983) і спричиненість аномативів діалектним впливом. Зокрема, О. М. Євтушок окреслив основні аспекти вивчення

діалектної лексики в умовах шкільного навчання (Євтушок, 1986); І.Г. Матвіяс проаналізував значення Атласу української мови для використання в освітньому процесі (Матвіяс, 1974), а Ф.І. Бабій дослідив особливості функціонування лексичних діалектизмів у мовленні учнів (Бабій, 1974). У статті Т.О. Гаврилової та Г.І. Мартинової заактуалізовано увагу вчителя на позакласній роботі з діалектології, запропоновано сценарій проведення діалектологічного гуртка (Гаврилова, 1999).

Сучасні наукові джерела розширюють проблематику дослідження: поряд із висвітленням методичних підходів до вивчення діалектизмів у шкільному курсі української мови в них описано інтерактивні освітні технології, спрямовані на підвищення інтересу учнів до автентичної мови та мовної різноманітності.

Так, Р.С. Омельковець і С.С. Левкович розробили дидактичні вправи, що сприяють розвитку комунікативних навичок та пізнавальної активності школярів, активізують мовленнєву діяльність, формують повагу до мовного різноманіття й інтерес до культурної спадщини рідного краю (Омельковець, 2025). Н.О. Руснак, І.М. Струк, Ю.М. Руснак досліджували використання народного мовлення в позакласній роботі закладів загальної середньої освіти (Руснак, 2022). Цінні матеріали для роботи з діалектною лексикою на уроках української мови і в позаурочний час запропоновані в навчальному посібнику І.В. Панченко і А.М. Тищенко (Панченко, 2015).

Попри наявність ґрунтовних розвідок і методичних напрацювань, у науковій літературі відсутні чіткі рекомендації щодо обсягу навчального часу й способів опрацювання діалектної лексики, необхідних для цілеспрямованого формування в учнів поняття про діалектну мову, що й зумовлює потребу в подальшому дослідженні цієї проблеми.

Мета статті – визначити особливості організації вивчення діалектної лексики в школі, дослідити програмні та підручкові підходи до її опрацювання, виявити методичні прогалини та запропонувати рекомендації щодо системного формування в учнів уявлень про діалектну мову як основу літературної мови.

Методи дослідження. Задля досягнення поставленої мети в статті застосовано метод порівняльного аналізу (зіставлення різних шкільних програм і підручників – для виявлення відмінностей у структурі, змісті, кількості вправ та підходах до теми), метод систематизації та узагальнення (структурування отриманих результатів для визначення типових підходів і прогалин у навчальному процесі).

Результати дослідження. Професійна діяльність учителя-філолога в сьогоденні пов'язана із впровадженням нової методики вивчення української мови, що повинно сприяти формуванню в школярів високої загальномовної ерудиції, уміння осмислювати проблеми україністики як цілісної системи наукових знань. Однак для цього учитель-словесник сам має володіти ґрунтовними знаннями специфіки діалектної мови, навичками теоретичного осмислення різноманітних проблем: з'ясувати тенденції формування загальнонародної мови, зрозуміти і пояснити процеси змін, що відбувалися у фонетичній системі, граматичній будові та лексичному складі сучасної української мови. Зокрема, звернути увагу й на те, що донедавна в центрі уваги науковців були лише ті особливості говірок, говорів чи наріч, що відрізняли їх від літературної мови. Більшою мірою об'єктом дослідження вчених ставало північне чи південно-західне наріччя, а от середньонаддніпрянський діалект південно-східного наріччя, який «за своїм місцем і значенням в історії формування та становлення літературної мови, а відтак і в історії самодостатності нації, є визначальним» (Мартинова, 2007, с. 3), залишався поза увагою вчених. І лише останнім часом діалектні мовні явища стали вивчати у взаємозв'язках і безвідносно до їх входження в літературну мову.

Сучасний освітній простір перебуває на етапі трансформації, зумовленої реформою Нової української школи, що актуалізує необхідність вивчення народного мовлення як органічного складника загальнонаціональної мови, важливого чинника формування мовної свідомості, культурної ідентичності та комунікативної компетентності здобувачів освіти. З 2022 року в Україні розпочалося поетапне впровадження модельних навчальних програм для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (Модельні програми, 2022), у яких репрезентовано цілісне бачення мовної освіти в контексті сучасних суспільно-культурних викликів та ціннісних орієнтирів НУШ.

У передмові до рекомендованої Міністерством освіти і науки України (наказ МОН України від 12 липня 2021 року № 795) модельної навчальної програми «Українська мова. 5–6 класи» (автори: О.В. Заболотний, В.В. Заболотний, В.П. Лавринчук, К.В. Плівачук, Т.Д. Попова) (Модельні програми, 2022) акцентовано, що українська мова стає глибшою й зрозумілішою для здобувачів освіти тоді, коли в основу її вивчення покладено принцип народності. Такий підхід зумовлює звернення до народного мовлення як джерела духовних і культурних смислів, що забезпечує тяглість розвитку загальнонаціональної мови.

У модельній навчальній програмі «Українська мова. 5–6 класи» для закладів загальної середньої освіти (автори Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна; рекомендована Міністерством освіти і науки України (наказ МОН України від 10 жовтня 2023 року № 1226)) (Модельні програми, 2022) визначено, що метою навчання української мови є розвиток особистості здобувача освіти засобами предмета, зокрема через пізнання мови як цілісної системи. Важливим акцентом програми є формування компетентного мовця – носія духовності, культури й традицій українського народу. Відповідно до визначеної мети в програмі передбачено низку завдань, серед яких провідними є виховання ціннісного ставлення до української мови як державної, розкриття потенційних можливостей мови для життя й діяльності людини та суспільства, а також формування потреби пізнавати мовне розмаїття української мови (фонетичне, лексичне, фразеологічне, граматичне) й активно послуговуватися ним у різних комунікативних ситуаціях, удосконалюючи культуру усного й писемного мовлення.

Схожа до зазначених вище мета модельної навчальної програми «Українська мова. 5–9 класи» (автори: А. Я. Полторацька, Ю. М. Сафонов, Н. В. Нестеренко; рекомендована наказом МОН України від 18 жовтня 2024 року № 1475), де акцентовано не лише на формуванні мовних і комунікативних компетентностей, а й на вихованні системи цінностей здобувачів освіти (Модельні програми, 2022).

Отже, особливої уваги в аналізованих модельних навчальних програмах надано системі цінностей, складником якої є шанобливе ставлення до родини, культурних і національних надбань, а також повага до традицій старшого покоління, зокрема мовних. Саме через звернення до мовної спадщини, народного мовлення, усталених форм мовної поведінки передається історичний досвід, що забезпечує тяглість розвитку загальнонаціональної мови. Такий підхід формує в учнів усвідомлення мови як живого соціокультурного явища, що об'єднує покоління й слугує засобом збереження національної ідентичності.

Реалізація цих цілей під час вивчення діалектної лексики має різні програмні інтерпретації. Так, за модельною програмою О. В. Заболотного та ін. діалектні слова вивчають у 6 класі в межах теми «Групи слів за вживанням». Серед запропонованих видів навчальної діяльності – з'ясувати значення слів, знайти діалектизми в текстах і словниках, відновити деформовані речення, а також виконання мінідосліджень, спрямованих на усвідомлення особливостей

діалектної лексики (Модельні програми, 2022).

Відповідно до модельної навчальної програми Н. Б. Голуб та О. М. Горошкіної, поняття про діалектні слова формують у 5 класі, а в 6 класі про них згадують у контексті лексичного багатства української мови, зокрема через осмислення кількості діалектизмів. Серед провідних видів навчальної діяльності передбачено збагачення активного словника учнів новою лексикою, ведення словничка незнайомих слів, а також роботу з текстами, спрямовану на виявлення діалектизмів (Модельні програми, 2022).

У модельній програмі А. Я. Полторацької та ін. діалектні слова також запропоновано вивчати в 5 класі, проте серед очікуваних результатів навчання не конкретизовано, які саме знання та вміння з діалектної лексики має опанувати учень. Запропоновані види навчальної діяльності обмежені завданнями на визначення семантики слів і пошук їх у текстах та словниках (Модельні програми, 2022).

Отже, аналіз модельних навчальних програм засвідчує відсутність єдиного підходу до визначення місця діалектної лексики в шкільному курсі української мови, часових меж її вивчення та очікуваних результатів навчання. Незважаючи на спільну ціннісну орієнтацію аналізованих програм на усвідомлення народних витоків мови, змістове наповнення й характер навчальної діяльності істотно різняться, що зумовлює варіативність у формуванні в учнів поняття про діалектну мову та підсилює роль учителя у виборі методів і глибини опрацювання цього матеріалу.

Зауважимо, що відповідно до досі чинної програми з української мови (затвердженої Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804), із поняттям «діалектні слова» школярів ознайомлюють у 6 класі, проте практичний досвід показує, що через недостатність часу на опанування цієї теми (програма рекомендує 8 год. на вивчення розділу «Лексикологія», у межах цього часу учні мають опанувати, крім матеріалу про групи слів за значенням, походженням, уживанням, ще й поняття «лексична помилка», знати її різновиди, а також засвоїти правила написання слів іншомовного походження) діти отримують лише загальне поняття про предмет навчання. У сучасних підручниках з української мови представлені різні за формою, але подібні за змістом поверхові характеристики поняття «діалектизм»: «діалектні слова (діалектизми) – це слова, які властиві мовленню лише жителів певної місцевості» (Авраменко, 2023, с. 39), «діалектні слова (діалектизми) – слова,

якими користуються мешканці певних територій» (Голуб, 2022, с. 51), «діалектне слово вживається тільки в деяких регіонах країни» (Голуб, 2022, с. 52), «діалектизми – слова, які використовують у своєму мовленні жителі певної місцевості» (Авраменко, 2023, с. 36), «діалектні слова властиві для певної місцевості» (Онатій, 2022, с. 70).

Як слушно зауважують І. В. Панченко й А. М. Тищенко, специфіка діалектної лексики, зокрема широке коло лексичних одиниць, функціонування багатьох із них на обмеженій території, ускладнює засвоєння учнями цього поняття, викликає неабиякі труднощі під час читання художніх текстів. Навіть після ознайомлення із цим терміном у 5 чи в 6 класі дітям складно пояснити і саме поняття «діалектні слова», і, тим більше, значення конкретних прикладів таких слів (Панченко, 2015, с. 8). Щоб допомогти учням відповісти на ці запитання, учителеві насамперед необхідно розтлумачити їм визначення діалектної лексики або ж порадити звернутися до підручника з української мови чи іншого додаткового джерела. Щоправда, аналіз підручників засвідчує, що їхні автори ілюструють визначення діалектних слів переважно прикладами з говірок південно-західного наріччя: *газда, вуйко, боцян* (Заболотний, 2023, с. 40, впр. 90, 100, 101), *вуйко, чічка, полонина, плай, ватра, оседки*, спорадично північного наріччя: *бузько* (Авраменко, 2023, впр. 1, 2, 9, с. 36–38). У підручнику для 5 класу Н. Б. Голуб і О. М. Горошкіної запропоновано вправу, у тексті до якої йдеться про територіальні особливості лексики північного й південно-східного наріччя (Голуб, 2022, с. 50).

Звісно, лексичні елементи південно-західного наріччя виразніше засвідчують відмінності від літературної мови, однак використання лише їх для ілюстрування поняття «діалектизм» породжує хибне уявлення про саму суть діалектної мови, що не обмежена тільки говірками південно-західного наріччя.

Формування поняття про діалектні слова потребує ретельно дібраної та методично продуманої системи вправ. Саме система, а не поодинокі завдання, забезпечує поступове й усвідомлене засвоєння цього мовного явища. Спробу реалізувати зазначену мету спостерігаємо в підручнику для 6 класу О. М. Авраменка й З. Р. Тищенко (Авраменко, 2023). Автори відводять на вивчення діалектних і просторічних слів два параграфи та пропонують кілька вправ, серед яких – карта з діалектними словами (Авраменко, 2023, впр. 7, с. 38), проте на ній позначені адміністративно-територіальні межі України й запропоновано визначити, у яких областях є та чи та лексема. За

відсутності попередньо поданої інформації про наріччя навряд чи учням вдасться сформувати цілісне уявлення про територію поширення таких слів.

Заслугує на окрему увагу підручник із української мови А. В. Онатій і Т. П. Ткачука, у якому система вправ спрямована на послідовне засвоєння поняття «діалект», усвідомлення різниці між діалектною й літературною мовою (Онатій, 2022, с. 70) та формування уявлення про наріччя української мови. З цією метою подано карту (Онатій, 2022, впр. 115, с. 71) і запропоновано визначити діалектну належність регіону, у якому проживає учень. Позитивним є й використання інфографіки, а також завдання пояснити знайдені на карті слова, дібрати діалектизми й записати до них синоніми, виконати вправи на заміну в поданих реченнях загальноживаних слів діалектизмами (Онатій, 2022, с. 74).

Отже, аналіз підручників засвідчує відсутність чіткого й системного підходу до формування поняття про діалектну лексику. Водночас у посібниках для підготовки до Національного мультипредметного тесту, а також у підручниках з української мови й літератури наявні завдання, виконання яких потребує ґрунтовних знань про народне мовлення, однак школярам часто бракує відповідної підготовки й навчально-методичного забезпечення. Таким чином, наявна розбіжність між програмними орієнтирами, змістом підручників і вимогами підсумкового оцінювання актуалізує потребу в пошуку ефективних методичних рішень, зорієнтованих на системне й усвідомлене опрацювання діалектної лексики.

Учні мають систематично поповнювати знання про діалектну лексику, формувати й удосконалювати вміння доречно її використовувати та коректно пояснювати значення слів, усвідомлюючи, що діалектне мовлення є невід'ємним складником української національної мови. Організація такої діяльності має ґрунтуватися на компетентнісному підході, передбачати поетапність, системність і безперервність: роботу з діалектною лексикою доцільно не обмежувати вивченням відповідної теми у 5–6 класах, а необхідно продовжувати в наступних класах через упровадження позаурочних форм діяльності та індивідуальних навчальних завдань. Очікуваними результатами такої роботи є сформованість мовної та культурної компетентностей учнів, розвиток навичок дослідницької діяльності, уміння працювати з мовним матеріалом різного типу, а також усвідомлення цінності діалектної лексики як складника національної мовної спадщини.

Зважаючи на важливість і складність порушеної проблеми, ми почали шукати

відповідь на цілком актуальні питання: 1) як сформувати в учнів поняття про різноманітність діалектної мови? 2) як допомогти усвідомити роль середньонаддніпрянського діалекту як основи літературної мови? 3) як виховати національно свідому мовну особистість – патріота своєї малої батьківщини, з чийх позицій і переконань формуватиметься свідомий громадянин України? Звичайно, було б добре, якби до програми з української мови були включені теми «Характеристика місцевої говірки», «Мова рідного краю та її місце серед діалектів України», «Культура мови учнів та говіркові елементи в їхньому мовленні», «Місцева говірка в українській літературній мові» та інші.

Спробуємо окреслити способи вирішення цієї проблеми на прикладі роботи з учнями Черкащини. Черкащина – мовно-територіальний континуум, неоднорідний в діалектному відношенні: його центральна частина належить до середньонаддніпрянського діалекту, західна периферія є зоною контактування середньонаддніпрянського й подільського говорів відповідно південно-західного й південно-східного наріч, у північній частині помітні риси поліських діалектів, а в східній та південній виявлено сукупність явищ, притаманних різним говорам української мови (Мартінова, 2013, с. 3). У зв'язку з цим матеріали з говірок Черкащини евристично цінні не тільки для характеристики їхньої структури, вивчення наслідків міждіалектної взаємодії, але й для розуміння умов формування літературної мови, її основи й причин варіативності норми, що учні вивчають у старшій школі.

Одним зі способів формування мовних компетентностей учнів стало використання системи вправ, спрямованих на ознайомлення школярів зі специфічними словами, регіональними фразеологізмами, засвідченими в «Словнику середньонаддніпрянських говірок» (Мартінова, 2020). Насамперед учнів потрібно ознайомити з діалектним поділом української мови, що можна зробити, використавши інтернет-ресурс «Інтерактивна карта діалектів України» (Карта діалектів, б.р.). Учителю розміщує в класі посилання, учні на уроці вивчають карту та відповідають на запитання: Скільки наріч представлено на карті? Які говори складають кожне з них? До якого говору належить мовлення місцевості, у якій вони проживають? Учителю пояснює, що клікаючи на певний говір, можна дізнатися про характерні для нього фонетичні, морфологічні, синтаксичні та лексичні особливості.

Одним із продуктивних видів роботи в старших класах є створення «Бабусиних скриньок», «Маминих скарбничок» тощо – міні-словників, які містять мовлення

старших родичів учня. Завдання, які діти виконують спільно з батьками, дідусями й бабусями в процесі збирання, фіксації та систематизації діалектного матеріалу, становлять одну з важливих форм родинної взаємодії, сприяють комунікації та збереженню нематеріальної мовної спадщини. Початковим етапом такої роботи має бути спостереження за природним мовленням носіїв говірки (інформантів), виокремлення своєрідних для неї звукових особливостей, записування невеликих фрагментів діалектного чи фольклорного мовлення (до 5 хв). Успіх роботи на цьому етапі значною мірою залежить від правильного вибору носія говірки, коректного формулювання запитань, дохідливого пояснення мети записування. Інформанта можна спрямовувати на конкретні теми розповіді (обробіток землі, догляд за худобою, випікання хліба, відпочинку молоді в давні часи, звичаї, традиції тощо) чи жанри фольклору (місцеві перекази, пісні, казки). Проілюструємо цю думку фрагментом тексту, який учениця Черкаської спеціалізованої школи I-III ступенів № 17 Гагосова Лілія записала від своєї бабусі, навчаючись у 6 класі: *Косарі косили сіно рано-вранці, поки роса. Косу гострили мантичкою, яку носили в кишені за поясом. Сухе сіно згрібали грабяркою, складали на гарбу, закріплювали на вершині рублем, і пливла така собі велика гора на возі до хутора. У зернові жнива жали жіночки серпами, зв'язували снопи перевеслами і складали їх у копи, полукипки, струпці. Зверху розправляли шапку і були всі копи схожі на хатки. Усі снопи возили в клуню, де їх молотили і віяли, а зерно потім возили бездркою до млина.* Школярка зараз навчається в 11 класі, виконує індивідуальний проєкт «Мовна скринька баби Катрі» – створює словник, підґрунтям якого стали записи текстів: **Клу́ня**, і, і, ж., заст. – сільськогосподарська будівля для зберігання снопів сіна, половин тощо, а також для молотби, віяння: *Усі снопи возили в клуню, де їх молотили і віяли, а зерно потім возили бездркою до млина.*

Зауважимо, що ідея залучення школярів до такого виду роботи не нова. Зокрема, у 2020 році на VIII Міжнародній науковій конференції «Лінгвалізація світу» (4–5 травня, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького) польський учений Блажей Осовський розповів про практику створення міні-словників у школах Польщі, де на їх основі формують регіональні словники, що підтримує спеціальна державна програма. Крім того, закордонні колеги поширюють у соцмережах анкетопитальники, які також, з одного боку, популяризують діалектне слово, а з іншого, –

залучають до створення загального діалектного словника якомога ширше коло респондентів. Такі ж питальники розробляють і викладачі-діалектологи катедри українського мовознавства і прикладної лінгвістики Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

Для учнів старших класів запропоновані індивідуальні завдання, наприклад,

створити інтерактивну карту, на якій школярі розміщують виписані з вивчених творів діалектні лексеми, групуючи їх за місцем поширення на українській етномовній території. Зацікавлення діалектною лексикою спостерігаємо і в учнів Малої академії наук, які щороку успішно захищають роботи, підґрунтям яких є зафіксований діалектний матеріал із рідних говірок (див. фото 1).



Фото 1. Діалектологічні дослідження учнів МАН.

Добрі результати дають і проведені студентами позакласні заходи з використанням діалектного матеріалу, які вони публікують у соціальних мережах (див. фото 2, 3, 4).

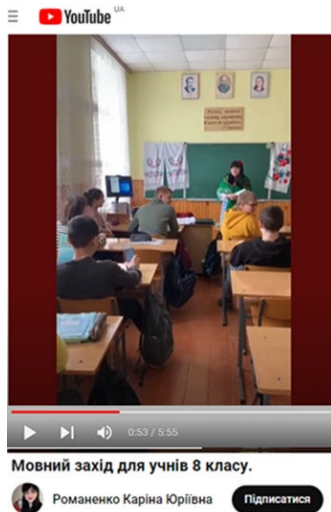


Фото 2. Реалізація завдань діалектологічної практики в позакласній роботі з української мови



Фото 3, 4. Створення колективних словників

Зібраний матеріал розширить емпіричну базу української діалектології загалом. Його можна використати для укладання діалектних словників, лексичного атласу української мови, у лінгводидактиці середньої школи. Однак основна мета цієї роботи – навчити учнів зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку української мови, її місця в загальній системі знань про природу й суспільство, усвідомлювати роль рідної мови як найважливішого джерела формування інтелекту і духовно-емоційної сфери особистості через її органічний зв'язок з національними, зокрема мовними, традиціями.

Ще однією з ефективних форм для організації роботи з учнями є діалектологічний гурток. Оскільки в школі учні вивчають діалектну лексику, то й тематика таких заходів може бути різноманітною: «Пізнай рідну говірку», «Що не сільце, то своє слівце», «Народ скаже, як зав'яже», «Кожен соловей по-своєму співає», «Кожен край має своє слово і звичай» тощо. Гурткова робота розширює знання про рідну говірку, збуджує пізнавальний інтерес до неї, сприяє вихованню почуття національної гідності й гордості, залучає до відтворення народних традицій, ознайомлює з народною етикою та мораллю, заохочує до вивчення сімейного родоводу, а отже, сприяє формуванню лінгвокраєзнавчої компетентності.

Отже, аналіз наукових джерел, модельних навчальних програм, чинних підручників з української мови та власного педагогічного досвіду засвідчує, що проблема формування в учнів уявлення про діалектну лексику залишається актуальною й недостатньо розв'язаною в сучасному освітньому просторі. За відсутності чіткого й системного підходу до вивчення діалектної мови знання школярів мають фрагментарний характер, що ускладнює розуміння ними мовного розмаїття української мови та ролі середньонаддніпрянського діалекту в процесі становлення літературної норми.

Попри спільну ціннісну орієнтацію модельних навчальних програм НУШ на усвідомлення народних витоків мови, зміст і характер роботи з діалектною лексикою суттєво різняться, а очікувані результати навчання не завжди чітко окреслені. Аналіз підручників показав переважання епізодичного представлення діалектних явищ, обмеженість теоретичного матеріалу та однобічність ілюстративної бази, що не сприяє формуванню цілісного уявлення про діалектну систему української мови. Ефективне засвоєння діалектної лексики можливе за умови впровадження ретельно дібраної, методично виваженої системи вправ, спрямованої на поетапне формування знань, умінь і ціннісного ставлення до народного мовлення. Особливу роль у цьому процесі відіграє позакласна робота, що спонукає звернення до мовного матеріалу рідного краю, зокрема говірок Черкащини, та створює передумови для усвідомлення учнями різноманітності діалектної мови, ролі середньонаддніпрянського діалекту як основи української літературної мови та формування національно свідомої мовної особистості.

Список бібліографічних посилань

Авраменко, 2023 – Авраменко, О., Тищенко, З. (2023). Українська мова: підруч. для 6 кл. закладів загальної середньої освіти. Київ: Грамота. 224 с.

- Аркушин, 1986 – Аркушин, Г.А. (1986). На заняттях мовного гуртка. *Українська мова і література в школі*, (4): 62–65.
- Аркушин, 1983 – Аркушин, Г.А. (1983). Опрацювання теми «Поняття про сучасну українську літературну мову. Діалекти української мови» у 8 класі. *Українська мова і література в школі*, (2): 54–57.
- Бабій, 1974 – Бабій, Ф.Й., (1974). Лексичні діалектизми в мові учнів. *Українська мова і література в школі*, (12): 57–59.
- Гаврилова, 1999 – Гаврилова, Т.О., Мартинова, Г.І. (1999). «Які прекрасні барви у нашій рідній мові...» *Українська мова і література в школі*, (28): 4.
- Голуб, 2022 – Голуб, Н.Б., Горошкіна, О.М. (2022). Українська мова: підручник для 5 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта. 256 с.
- Громко, 2008 – Громко, Т. (2008). Методика вивчення діалектної лексики в школі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного інституту. Серія: Філологічні науки*, (80): 271–280.
- Євтушок, 1986 – Євтушок, О.М. (1986). До опрацювання діалектної лексики в школі. *Українська мова і література в школі*, (3): 43–47.
- Заболотний, 2023 – Заболотний, О., Заболотний, В. (2023). Українська мова. Підручник для 6 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза. 272 с.
- Іваночко, 2012 – Іваночко, Т. (2012, 4 грудня). Ніхто у світі не говорить літературною мовою. *Gazeta.ua*. URL: https://gazeta.ua/articles/events-journal/_nihto-u-sviti-ne-govorit-literaturnoju-movoju/470780
- Карта діалектів, б.р. – Інтерактивна карта діалектів України. (б.р.). URL: <https://dialectmap.org/map>
- Мановицька, 1973 – Мановицька, А.Я. (1973). Усунення діалектних помилок у мові учнів. *Українська мова і література в школі*, (5): 67–70.
- Мартинова, 2007 – Мартинова, Г.І., Тищенко, Т.М., Щербина, Т.В. (2007). Середньонаддніпрянський діалект (аналітико-бібліографічний огляд). Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А. 74 с.
- Мартинова, 2013 – Мартинова, Г.І., Щербина, Т.В., Таран, А.А. (упор.). (2013). Говірки Черкащини: збірник діалектних текстів. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А. 121 с.
- Мартинова, 2020 – Мартинова, Г., Щербина, Т. (2020). Словник середньонаддніпрянських говірок. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А. 477 с.
- Матвіяс, 1974 – Матвіяс, І.Г. (1974). Атлас української мови і його значення для шкільної практики. *Українська мова і література в школі*, (7): 30–34.
- Мукан, 1963 – Мукан, А.М. (1963). Усунення діалектизмів з мови учнів шкіл Херсонщини. *Українська мова і література в школі*, (9): 41–43.
- Омельковець, 2025 – Омельковець, Р., Левкович, С. (2025). Вивчення діалектної лексики в ЗЗСО: нові бачення, технології та перспективи (на матеріалі побутової лексики говірки с. Чорноплеси Ковельського району Волинської області). *Вісник науки та освіти*, 11(41): 943–954.
- Омельченко, 1986 – Омельченко, З.А. (1986). Робота над подоланням діалектних помилок при вивченні морфології. *Українська мова і література в школі*, (3): 37–43.
- Онатій, 2022 – Онатій, А.В., Ткачук, Т.П. (2022). Українська мова: підручник для 5 кл. закладів загальної середньої освіти. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 287 с.
- Панченко, 2015 – Панченко, І.В., Тищенко, А.М. (2015). Матеріали для роботи з діалектною лексикою: навчальний посібник. Слов'янськ: мінідрукарня «Папірус». 289 с.
- Модельні програми, 2022 – Модельні навчальні програми для 5–9 класів нової української школи. *Сайт МОН України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednya-osvita/navchalni-programi/modelni-yutsya-poetapno-z-2022-roku>

Руснак, 2022 – Руснак, Н., Струк, І., Руснак Ю. Вивчення народного (говіркового) мовлення в позакласній роботі ЗЗСО. *Українська мова і література в школі*, 2(34): 94–98.

References

- Avramenko, O., Tyshchenko, Z. (2023). Ukrainian language: textbook for 6th grade general secondary education institutions. Kyiv: Gramota. 224 p. [in Ukr.].
- Arkushyn, G. L. (1986). In the language club. *Ukrainian language and literature at school*, (4): 62–65 [in Ukr.].
- Arkushyn, G. L. (1983). Studying the topic “The concept of the modern Ukrainian literary language. Dialects of the Ukrainian language” in the 8th grade. *Ukrainian language and literature at school*, (2): 54–57 [in Ukr.].
- Babiy, F. Y., (1974). Lexical dialectisms in the language of students. *Ukrainian language and literature at school*, (12): 57–59 [in Ukr.].
- Gavrylova, T. O., Martynova, G. I. (1999). “What beautiful colors in our native language...”. *Ukrainian language and literature at school*, (28): 4 [in Ukr.].
- Holub, N. B., Horoshkina, O. M. (2022). Ukrainian language: a textbook for the 5th grade of general secondary education institutions. Kyiv: Education. 256 p. [in Ukr.].
- Gromko, T. (2008). Methodology of studying dialect vocabulary in school. *Scientific notes of the Kirovograd State Pedagogical Institute. Series: Philological Sciences*, (80): 271–280 [in Ukr.].
- Yevtushok, O. M. (1986). Towards the development of dialect vocabulary in school. *Ukrainian language and literature in school*, (3): 43–47 [in Ukr.].
- Zabolotny, O., Zabolotny, V. (2023). Ukrainian language. Textbook for the 6th grade of general secondary education institutions. Kyiv: Geneza. 272 p. [in Ukr.].
- Ivanochko, T. (2012, December 4). Nobody in the world speaks a literary language. *Gazeta.ua*. URL: https://gazeta.ua/articles/events-journal/_nihto-u-sviti-ne-govorit-literaturnoyu-movoyu/470780 [in Ukr.].
- Interactive map of Ukrainian dialects. (b.r.). URL: <https://dialectmap.org/map> [in Ukr.].
- Manovytska, A. Ya. (1973). Elimination of dialect errors in the language of students. *Ukrainian language and literature at school*, (5): 67–70 [in Ukr.].
- Martynova, G. I., Tyshchenko, T. M., Shcherbyna, T. V. (2007). The Middle Dnieper dialect (analytical and bibliographical review). Cherkasy: Vyd-ets Chabanenko Yu. A. 74 p. [in Ukr.].
- Martynova, G. I., Shcherbyna, T. V., Taran, A. A. (compilers). (2013). Dialects of Cherkasy: a collection of dialect texts. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu. A. 121 p. [in Ukr.].
- Martynova, G., Shcherbyna, T. (2020). Dictionary of Middle Dnieper Dialects. Cherkasy: Publisher Chabanenko Yu. A. 477 p. [in Ukr.].
- Matviyas, I. G. (1974). Atlas of the Ukrainian language and its significance for school practice. *Ukrainian language and literature at school*, (7): 30–34 [in Ukr.].
- Mukan, A. M. (1963). Elimination of dialectisms from the language of school students in the Kherson region. *Ukrainian language and literature at school*, (9): 41–43 [in Ukr.].
- Omelkovets, R., Levkovych, S. (2025). Study of dialect vocabulary in the ZZSO: new visions, technologies and prospects (based on the material of everyday vocabulary of the dialect of the village of Chornopolesy, Kovel district, Volyn region). *Bulletin of Science and Education*, 11(41): 943–454 [in Ukr.].
- Omelchenko, Z. L. (1986). Work on overcoming dialect errors in the study of morphology. *Ukrainian language and literature at school*, (3): 37–43 [in Ukr.].
- Onatiy, A. V., Tkachuk, T. P. (2022). *Ukrainian language: a textbook for 5th grade of general secondary education institutions*. Ternopil: Textbook – Bohdan. 287 p. [in Ukr.].
- Panchenko, I. V., Tyshchenko, L. M. (2015). Materials for working with dialect vocabulary: a textbook. Slavyansk: Papyrus mini-printing house. 289 p. [in Ukr.].
- Model educational programs for grades 5–9 of the new Ukrainian school. Website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaserednya-osvita/navchalni-programi/modelni-yutsya-po-etapno-z-2022-roku> [in Ukr.].
- Rusnak, N., Struk, I., Rusnak Yu. (2022). Study of folk (colloquial) speech in extracurricular work of ZZSO. *Ukrainian language and literature at school*, 2(34): 94–98 [in Ukr.].

MARTYNOVA Hanna

Doctor sciences of philology, professor at the Department of Ukrainian Linguistics and Applied Linguistics, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

SHCHERBYNA Tetyana

Ph.D in philology, associate professor at the Department of Ukrainian Linguistics and Applied Linguistics, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

DIALECT VOCABULARY AS A COMPONENT OF LANGUAGE EDUCATION IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Summary. The revitalisation of dialect units within the contemporary linguistic landscape necessitates their systematic study in schools. A teacher's role extends beyond merely familiarising students with the norms of the modern Ukrainian literary language; it involves cultivating an understanding of its diversity—specifically dialect vocabulary as a vital component of the nationwide linguistic system. An awareness of the functions of dialectisms in modern speech facilitates the development of students' linguistic competence and their ability to utilize communicative tools appropriately and consciously, depending on the situation. Furthermore, the study of dialect vocabulary in schools carries distinct axiological potential, as it fosters respect for linguistic heritage, generational traditions, and regional culture. Integrating folk speech into the educational process shapes students' linguistic and cultural identity, deepens their understanding of the history of the Ukrainian language, and ensures the continuity of linguistic traditions amidst contemporary sociocultural shifts.

The Purpose. This article aims to identify the specific features of organizing dialect vocabulary studies in schools, investigate current curricula and textbook-based

approaches, and highlight methodological gaps. It also proposes recommendations for the systematic development of students' perception of dialectal speech as the foundation of the literary language.

The Methods. The study employs comparative analysis (comparing various school curricula and textbooks to identify differences in structure, content, exercise volume, and thematic approaches) and the method of systematization and generalization (structuring results to determine typical patterns and deficiencies in the educational process).

Results. Current Ukrainian language curricula and textbooks were analyzed regarding their representation of dialect vocabulary; the scope, nature, and methodological approaches were determined. Key shortcomings in the content of educational materials were identified, most notably the fragmented presentation of dialect material and the limited number of practical tasks. The article substantiates the didactic and linguacultural potential of dialect vocabulary as an essential component of language education in the New Ukrainian School (NUS). A system of effective exercises and tasks is proposed, aimed at developing linguistic, communicative, and cultural competencies, stimulating

cognitive interest, and fostering an awareness of the linguistic diversity of the Ukrainian language.

Originality. For the first time in scholarly literature, the problem of studying dialect vocabulary in the secondary school Ukrainian language course is addressed within the context of implementing the New Ukrainian School concept.

Conclusions and specific suggestions of the author. Despite the shared value-oriented focus of NUS model curricula regarding the folk origins of the language, the actual content and methods for handling dialect vocabulary vary significantly, and expected learning outcomes are not always clearly defined. Textbook analysis revealed a predominance of episodic dialect presentation, limited theoretical material, and a narrow illustrative base, which hinders the formation of a holistic understanding of the Ukrainian dialect system. Effective mastery of dialect vocabulary is achievable only through a carefully selected, methodologically sound system of exercises designed to gradually

build knowledge, skills, and value-based attitudes toward folk speech. Extracurricular activities play a crucial role, encouraging engagement with the linguistic material of the native region – specifically the dialects of the Cherkasy region – and creating the necessary foundation for students to recognize the richness of dialectal speech. The role of the Mid Upper Dnieper dialect as the bedrock of the literary language, and the development of a nationally conscious linguistic personality.

Keywords: model curricula; language education; Ukrainian language textbooks; lexicology; Mid Upper Dnieper dialect; dialect vocabulary; New Ukrainian School.

Одержано редакцією 07.02.2026
Прийнято до публікації 20.02.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-263-268>

 <https://orcid.org/0000-0003-0780-7205>

СИДОРЕНКО Юлія

докторка філософії, викладачка ВСП «Ніжинський фаховий коледж Національного університету біо-ресурсів і природокористування України»

 yuliasss-2016@ukr.net

УДК 37.016:821.16.2'6.09(092)(045)

МІФОЛОГІЧНИЙ ВИМІР РОМАНУ-ЕПОПЕЇ В. ДРОЗДА «ЛИСТЯ ЗЕМЛІ»: ВИВЧЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Актуалізовано питання необхідності розробки спеціального методичного підходу до вивчення роману-епопеї В. Дрозда «Листя землі» на уроках української літератури у старшій школі.

Розглянуто особливості опрацювання літературного твору на основі осмислення його міфологічного складника, що є важливою гранню авторської манери зображення.

Обґрунтовано ефективність застосування міфологічного аналізу різних структурних рівнів: сюжету, композиції, образної системи, хронологу, тематики, проблематики, мовної площини, ідейно-філософського змісту.

Наголошено на доцільності аналізу ключових міфологем, вставних міфів та міфологічного світобачення, властивого художній картині дійсності.

Запропоновано методiku текстуального опрацювання роману, зокрема подано різні види аналітико-синтетичного та дослідницького характеру. Представлену методiku доречно застосовувати на уроках позакласного читання та літератури рідного краю.

Розроблено методичні рекомендації щодо застосування міфологічного виміру роману В. Дрозда «Листя землі» як навчального матеріалу, що дозволяє вирішувати проблему вивчення творчості письменника в шкільному курсі української літератури (10–11 класи).

Ключові слова: міф; міфологема; урок літератури; методика навчання; міфологічний аналіз; текстуальний аналіз; міфологічний образ.

Постановка проблеми у загальному вигляді та обґрунтування її актуальності. Знаковим явищем у творчості В. Дрозда є роман-епопея «Листя землі», відзначена літературною премією ім. Т.Г. Шевченка

(1992). Оригінальність цього твору полягає в жанровому синкретизмі (в романі-епопеї наявні елементи легенди, притчі, міфу, казки, мемуарів та автобіографій), у домінуванні ознак химерної прози, в авторському міфотворенні цікавої концепції світу та глибокій проблематиці, що спрямовується на переосмислення цілої історичної доби. В. Дрозд зображує долю багатьох поколінь українського народу протягом ста років, описуючи історії жителів села Пакуль, що на Чернігівщині, філософськи осмислюючи національну пам'ять і духовний простір України. Художнє багатство епопеї В. Дрозда «Листя землі» актуалізує потребу його вивчення на уроках літератури рідного краю у старших класах. Емоційно-ціннісне ставлення письменника до рідної землі, що яскраво прочитується в творі, допоможе читачам замислитися над власною причетністю до історії та культури Чернігівського краю, розкрити актуальні для сучасної молоді теми: зв'язок поколінь, урбанізація, пошук ідентичності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Роман-епопея В. Дрозда «Листя землі» досить широко досліджена в сучасному літературознавстві. Учені (С. Андрусів, О. Брайко, Н. Дашко, М. Жулинський, Н. Колошук, Ю. Мушкетик, М. Павлишин, О. Січкарь, Л. Тарнашинська, В. Толмачова, Л. Яшина) звертають увагу на різні аспекти твору, його непересічний характер. Спільною тенденцією є увага науковців до аналізу міфологічного компоненту твору. Так, Л. Яшина

підкреслює, що сама назва роману несе в собі відчутний міфологічний струм; С. Андрусів зазначає, що твір пронизаний міфологічністю філософського плану; М. Павлишин вказує на роль міфологізму в розкритті філософсько-історичної проблематики; Ю. Вишницька, М. Жулинський, О. Січкарь, Н. Колошук розглядають різні міфологічні образи і мотиви роману.

У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження міфологічного виміру роману-епопеї на уроках літератури, що досі не заслуговувало на увагу методистів, хоча яскравий експліцитний міфологізм твору передусім передбачає осмислення тексту в цьому напрямку. Знаходимо лише поодинокі методичні напрацювання (розробки С. Жили, О. Лілик (Жила, Лілик, 2014)), присвячені вивченню епопеї В. Дрозда «Листя землі» у вищих навчальних закладах в контексті сучасної української літератури. Проте проблема опрацювання цього літературного джерела у старшій школі практично не розкрита.

Метою статті є намагання продемонструвати способи вивчення роману В. Дрозда «Листя землі» на уроках української літератури у старших класах шляхом дослідження міфологічного складника на різних структурних рівнях твору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цікавим для уроку літератури рідного краю для старшокласників вважаємо спробу вивчення роману В. Дрозда «Листя землі» крізь призму міфологічного аналізу. На нашу думку, якісне опрацювання ідейного змісту твору можливе завдяки осмисленню його міфологічного складника, адже «густа міфологічність філософського плану пронизує всі клітини...роману» (Андрусів, 1995, с. 373). Тому, міфологічний вимір твору доцільно заучати для вивчення.

1. *Світоглядної картини художньої дійсності.* В. Дрозд вибудовує художню дійсність роману «Листя землі» шляхом поєднання реального і міфологічного світів, які тісно переплітаються і співіснують у творі як нерозривне ціле. Оригінальним є також химерне поєднання двох міфологічних систем – християнської (з безсумнівною вірою у Бога) і язичницької (з дотриманням давніх вірувань, обрядів і звичаїв). Біблійна міфологія є провідною, але на неї накладаються язичницькі вірування жителів поліського краю. На домінуванні етнічного міфомислення наголошує і О. Січкарь: «химерність В. Дрозда базується на національному міфологічному ґрунті» (Січкарь, 2008 с. 8). Так, перше оповідання епопеї «Книга Нестора» починається міфологічною історією про створення світу і села Пакуля як його центру: «Господар створив душу людини, а

тіло – лихий дідько. Ні-бо, Грозовик їхав на білому коні, викресав копитами вогонь із скелі і світ сотворив з того вогню. А Чорний Бог з пеньків людину склав...Багато різного балакають у Пакулі, одне відомо достеменно, бо так у Книзі днів записано: пакульці від сонця свій рід ведуть. Мати-сонце народило Ладу, Лада народила Живу, Жива народила Єву, Єва народила Катерину, Катерина народила Оксану, Оксана народила Марію, Марія народила Наталку, Наталка народила Солоху, Солоха народила Вівдю, а Вівдя народила Уляну – від пакульського горщечника Кузьми» (Дрозд, 1992, с. 5–6).

З цієї історії автор починає зображувати своєрідний сакральний мікросвіт, центром якого є селище Пакуль – рідна земля усіх героїв твору, яку вони люблять і до якої повертаються. Наприклад, Нестор Семірозов говорить про Пакуль: «Тутки пупа мого закопано, сюди і наvertsає душа, у які б світи не ходила» (Дрозд, 1992, с. 8). Кузьма, син Нестора, повернувшись до Пакуля після заслання, відчуває: «ось туточки – душа моя, корінь мій, пуп мій, а все, що поза цим, у світах далеких, – сон лише» (Дрозд, 1992, с. 251). І, ступивши на землю пакульську, «наче перемінилося в душі його, інакшим бачився тут світ і людина в нім. Струни між еством його та землею, на якій виріс, нап'ялися, тугішали і бриніли вже. І дивною була музика їхня» (Дрозд, 1992, с. 252). Такий зв'язок зі своєю землею відчувають усі пакульці і кожен визнає, що «як не горісно нам буває на ній, рідній землі, а пахне вона здаля і душу до себе магнітом тягне» (Дрозд, 1992, с. 398).

Мотив єдності людини з її рідною землею, відчуття нерозривного зв'язку з нею були характерні і для первісної міфологічної свідомості. Пакуль стає центром Усесвіту: «Краю нашому і Пакулю в Краї літ без ліку. І думка моя така: ще не було ні землі, ні неба, тільки тьма, а Невкля була, і Пакуль був» (Дрозд, 1992, с. 84), – свідчить Нестор Терпило. «Край» сакралізується, адже він єдиний уцілів після великого потопу: Бог зберіг рід Краю від погибелі, бо побачив, що «люди Краю вашого на стогах лугового сіна, як на хмарах, пливуть ... і веселі жарти правлять, наче й не зазирає смерть їм в очі. І подивувався я людові вашому, що уміє сміятись і жартувати крізь сльози, горе та біль, і подумав: се листя землі, і як осиплеться воно, нащо я в світі, з ким я останусь?» (Дрозд, 1992, с. 85–86). Рід пакульський стає сакральним символом Божої ласки, символом творення і продовження життя на землі, символом Батьківщини.

Учням необхідно розкрити художню картину створеної автором дійсності. Доречно на початку аналізу твору «Листя землі»

обговорити, яким постає світ перед читачами. Пропонуємо старшокласникам розглянути карту краю, вміщену у книзі, знайти описи села Пакуля, легенди про його походження і свідчення жителів про унікальність цієї місцевості. Потім провести бесіду про реалізацію в епопеї ідеї любові до рідної землі:

– Яким постає світ в уявленнях героїв твору?

– За допомогою яких християнських і язичницьких вірувань вони описують життєві події?

– Як жителі Пакуля ставляться до свого рідного краю?

– Доведіть чи спростуйте твердження, що земля є великою цінністю для персонажів.

– Знайдіть текстуальні підтвердження любові героїв до своєї рідної землі.

2. *Хронотопу роману-епопеї*. Роман-епопея В. Дрозда «Листя землі» відзначається оригінальною часопросторовою організацією. Час у творі не має чітких меж, в ньому переплітаються події минулого, сучасного та майбутнього, адже життєві історії героїв паралельно описують долі їхніх дітей, онуків і навпаки. Таке химерне переплетіння часових проміжків досягається завдяки міфологічним вкрапленням, як-от: вставним міфам про творення світу, про Бога і пекло, про велетнів-людей і потоп, про подорож Нестора в пекло.

Дослідниця В. Толмачова (Толмачова, 2018) виділяє такі часові рівні: біографічний (опис життєвого шляху героїв), історичний (відображення змін поколінь та епох) і космічний (роздуми героїв про вічність у площині часу). На нашу думку, об'єднуючим фактором різних часових площин є міфічний час, адже описане сприймається у творі крізь призму міфологізму, що створює ефект циклічності та повторюваності. Автор підкреслює ідею коловороту часу, описуючи життя різних поколінь: «*по колу людя бредє, од початку світу до Страшного суду...*» (Дрозд, 1992, с. 195). У підтексті відтворених подій і долі героїв, як слушно зауважує Н. Дашко [4], зосереджено уявлення письменника про неминучу незворотність, односпрямованість людського життя від буття до небуття; цього не можна ні зупинити, ні змінити: «світ існує поза простором і часом, його координати – безкінечність і вічність» (Дашко, 2008, с. 19).

Простір роману обмежений кількома населеними пунктами (Пакуль, Мрин, Київ), центральним серед яких стає село Пакуль. Але події охоплюють й міфологічні простори: дорога на небо до Бога, пекло з грішниками, похід до Горіхової землі.

В. Толмачова виділяє у романі хронотопи дороги, порогу й зустрічі.

Опрацювання хронотопу твору варто проводити у формі текстуального дослідження. Учні знаходять описи міфологічних просторових локацій: дворища Бога, пекла, драбини, що веде на небо, землі Горіхової. Наприклад, яскравим фрагментом є сходження Нестора Терпила драбиною на небо до Бога: «*Забрався я по тій лесниці на небо, а на небі, як у нас на Сиволозьких лугах за Невклею, рівно і м'яко, ідеши – і йти хочеться. Тільки сонця не видать, бо сонце десь унизу вогняним колесом котиться, а на самім небі і день не день, і ніч не ніч. І стоїть там хатка під стріхою, розмальована зокола, як у нас баби печі розмальовують... на лавці сидить Бог у білій сорочці і брилі солом'янім., а на долоні його птах сиворакаша, і розмальовує йон птахові крила*» (Дрозд, 1992, с. 24). Після зачитування текстових епізодів учні обмірковують, яке значення відіграють ці міфологічні елементи у структурі твору.

3. *Сюжету та композиції*. В основі сюжету епопеї «Листя землі» – ретельно зібраний автором документальний матеріал: спогади, сповіді, оповіді багатьох людей, передусім земляків В. Дрозда. Змалювання такого широкого матеріалу – історій життя кількох поколінь українського народу – зумовило складність композиції твору, багатолінійність його сюжету, різноманітність художніх засобів.

Сюжет відзначається складним переплетінням долі, характерів, подій, колізій. Авторська розповідь доповнюється «голосами» реальних людей, які В. Дрозд записав і відтворив на сторінках роману як своєрідні монологи, виділивши їх у тексті курсивом. Події у романі подаються письменником, насамперед, через свідчення багатьох людей з народу, внаслідок чого «часто оповідачі нехтують поясненням ситуацій із точки зору «здорового глузду», надаючи перевагу міфічності» (Яшина, 2004, с. 10).

Б. Бойчук з цього приводу писав, що «селяни, не розуміючи певних явищ і подій, пояснювали їх «логікою» прадавніх вірувань, які передавалися з роду в рід, якими люди жили та з якими стикались на кожному кроці щоденного життя» (Бойчук, 1993, с. 95).

М. Жулинський зазначав, що у «Листі землі» В. Дрозд «історію душі людської «вивідує» за допомогою голосів народних, які шелестять на вітрах часу листочками незнищенної пам'яті» (Жулинський, 1999, с. 56). Саме вони й допомагають письменнику «через голос душі народу відкрити себе, свою зболену, співпереживаючу душу» (Жулинський, 1999, с. 56).

Композиція роману-епопеї В. Дрозда «Листя землі» теж унікальна. Твір складається з сюжетних розділів (наприклад: «Книга Нестора», «Книга про любов і ненависть», «Слово про землю Горіхову») і «Книг днів», які починаються словами «Се свідчу я...».

Зважаючи на брак часу, що відводиться для уроку літератури рідного краю і значний об'єм текстового матеріалу, ефективним способом опрацювання роману В. Дрозда «Листя землі» стане групова робота старшокласників: кожна група учнів опрацює один розділ епопеї і презентує його класу. Учителю пропонує не просто переказати прочитане, а й проаналізувати сюжетний відрізок за спеціально розробленим планом.

4. *Образної системи твору*. Міфологізм стає одним із ключових засобів образотворення персонажів роману. Скажімо, Кузьму називають «Сизифом пакульським» (Дрозд, 1992, с. 295), що є паралеллю між ним і античним персонажем Сизифом, який котив величезний камінь на гору. В. Дрозд, порівнюючи Кузьму із героєм античного міфу, увиразнює провідну його рису – працелюбність. Так само Яків Дахновець постає як «пакульський Каїн» (Дрозд, 1992, с. 363), що вказує на його вчинок – вбивчу зраду рідного брата. Такі лаконічні вирази міфологічного походження характеризують персонажів, розкривають їхню вдачу.

Одним з найцікавіших є образ Нестора Семирозна, який наділений багатьма містичними якостями, зокрема ясновидінням (передбачив долю Уляни, майбутнє своїх дітей). Деякі вчинки Нестора теж мають міфічний зміст: подорож до Бога і розмова з ним, блукання пеклом, перетворення Мартина в вовкулаку. Яскравим міфологізмом позначено багато епізодів із життя Нестора, як-от: «... підняв руку перед себе і долоню розтулив: на долоні лежало сине, в цяточку, схоже на жайворонкове, яйце. Яйце тріснуло і розкрилося; із яйця виповзла і обвилася навколо Несторових пальців зелена змійка. У змійки вирости крила, вона змахнула крильми і, схожа на худу, обскубану качку, злетіла з руки Нестора. Змійка летіла у небо по прямій, наче випущена з лука стріла, і там пірнула у хмару, а хмара зустріла її блискавкою та громом» (Дрозд, 1992, с. 10). Пакульці сприймали Нестора як людину з містичними здібностями: «Кузьма оглянувся, аж Нестор-солдат по воді, як по суші, до нього йде. Вєсь у білому, та такий високий, що й місяця головою затуляє» (Дрозд, 1992, с. 27); «Засміявся Нестор зимним, аж мороз у людей по шкірі, сміхом» (Дрозд, 1992, с. 19).

На думку Н. Дашко, образ Нестора Семирозна безпосередньо спроектований на мотив «Пророк»: «З розвитком сюжету його образ розкривається багатопланово у зв'язку й з таким біблійним кодом, як «Ісус Христос». З образами біблійних пророків та

Ісуса Христа Нестора споріднюють його надзвичайні властивості, насамперед пророчий дар, засвідчений метафорично: «Книга часу перед ним була відкрита» (Дрозд, 1992, с. 269), що неодноразово відзначено в його помислах, діях, словах, характеристиках іншими персонажами (Дашко, 2013, с. 501). Учні можуть знаходити влучні цитати-описи героїв роману та обмірковувати, якого змісту надають їм міфологічні елементи.

5. *Символіки та ідейного змісту*. Осмислити це допомагає робота з ключовими міфологемами твору, закладеними в заголовок «Листя землі». Учні отримують завдання: з'ясувати значення назви роману, знайшовши відповідні цитати у тексті. Наприклад, людина – лише листок дерева, «що падає в землю і порохом стає» (Дрозд, 1992, с. 371); «Так, листя, листя землі – ось що таке люди! Короткочасний вік їхній, і обчухрує невидимий та нечутний вітер сєє листя з дерева життя безперестанку, і опадає воно, угноюючи пласти часу» (Дрозд, 1992).

Після текстуального дослідження доречно опрацювати кілька літературознавчих пояснень вчених про смисл назви твору, як-от: «Вираз «Листя землі» пов'язують із міфологічним образом світового дерева, що, за первісними уявленнями, уособлює єдність світу, центр космосу, стрижень, навколо якого розгортається життя, вісь всесвіту. У контексті другого тому роману «Листя землі» виступає знаком руїни (Листя в умовах стихійних нещасть осипається на землю), на листках дерева життя (світовому дереві) написані людські долі, коли людина вмирає – зривається листок, під час суспільних катаклізмів не лише опадає листя, відбувається відмирання цілих гілок» (Жила, Лілик, 2014, с. 164–165). Учні ставимо завдання аргументувати наведені думки прикладами з тексту чи спростувати їх.

Окремої уваги заслуговує аналіз міфологем дому, дороги, долі, Горіхової землі. Опрацювання ключових міфологем дозволяє осмислити ідейний зміст та проблематичне наповнення роману-епопеї. Зокрема, поміркувати над питаннями про сенс життя, про історичну пам'ять, своє родове коріння, про зв'язок людської долі з рідною землею.

6. *Мовної площини твору*. Цікавим стане дослідження мовної тканини твору крізь призму представлення у ній міфологічного компоненту. Уважне прочитання «Голосів народу» про історичні події дозволяє не тільки проникнутися своєрідним діалектом жителів Пакуля, а й зрозуміти, наскільки важливим для очевидців і героїв твору є міфологічне пояснення дійсності, що, в першу чергу, простежується у їхньому мовленні: «Йон з неба упав. Не, не впав, а по блискавиці, як по вірьовці із стогу, спустився» (Дрозд, 1992, с. 7); «І всі в Пакулі знали, що

то Мартин Волохач вие, якого Нестор на во-
вка перетворив. Хоч ніхто того не бачив, а
так у Пакулі людова до сих пір галайдакає»
(Дрозд, 1992, с. 35); «Се свідчу я, Нестор Те-
рпило, той, що гомонів із самим Богом на
небі, як із людякою, і знову на землю повер-
нувся віку добувати: Краю нашому і Па-
кулю в Краї літ без ліку. І думка моя така:
ще не було ні землі, ні неба, тільки тьма, а
Невкля була, і Пакуль бу» (Дрозд, 1992, с. 46).

Міфологічно маркована лексика персо-
нажів роману допомагає зрозуміти загальну
авторську концепцію зображуваної дійсно-
сті. Учні можуть отримати додаткове за-
вдання дослідницького характеру: поціка-
витися, чи збереглися у їхній місцевості по-
дібні мовні конструкції з яскравим міфоло-
гічним забарвленням. Дидактична роль та-
кої роботи полягає у стимулюванні старшо-
класників до краєзнавчих досліджень свого
рідного краю.

7. *Проблемно-філософського змісту.* За-
садничою у авторській концепції художньої
дійсності є філософська проблематика: по-
няття життя, людської долі, добра і любові,
зради і прощення, сумлінної праці. Осмис-
люються ці питання героями роману «Листя
землі» залежно від їхнього міфомислення.
Провідним міфологічним виміром поглядів
на світ стає християнське віровчення, хоч в
ньому й наявні експліцитні язичницькі мо-
тиви. У кожному розділі книги домінантним
стає біблійне трактування найважливіших
життєвих цінностей: «Страждання, а не ра-
дощі земні, добро, а не зло силу духовну у ду-
шах людських творять» (Дрозд, 1992, с.
350); «любов – це найбільша ідея, людськи в
тисячоліттях вистраждана і виношена»
(Дрозд, 1992, с. 78); «добро – це і є Бог»
(Дрозд, 1992, с. 192).

Ефективним способом опрацювання
проблематики роману В. Дрозда «Листя зе-
млі» стане дискусійне обговорення поруше-
них у творі проблем. Учитель може створити
навчальну ситуацію, в якій учні висловлю-
вали б власні думки щодо висвітлених у
творі проблем, ілюстрували їх конкретними
прикладами з тексту, наводили цитати.
Пропонуємо орієнтовні питання для прове-
дження евристичної бесіди.

– Які християнські цінності сповідують
герої роману «Листя землі»? Які проблеми у
творі вони розкривають?

– Як давні язичницькі вірування вплива-
ють на світобачення персонажів?

– Як розуміють життя і своє призначення
у ньому герої роману?

– Поясніть цитату з твору: «Од долі не
втечеш». На вашу думку, людина є творцем
своєї долі чи залежить від долі?

– Поясніть зв'язок життя людини з істо-
рією її краю. Як ви розумієте порівняння
карти Краю з малюнком на долоні людини,
висловлене Нестором Семирозумом: карта
Краю схожа «на долоню людяки трудящої

річками доль і пагорбами пристрастей»
(Дрозд, 1992, с. 247).

**Висновки і перспективи подальших
досліджень.** Можна стверджувати, що ви-
вчення роману В. Дрозда «Листя землі» на
уроках літератури рідного краю крізь при-
зму міфологічного аналізу відкриває нові
можливості для ознайомлення учнів з твор-
чістю свого земляка. Увага до міфологічного
виміру роману допоможе повноцінно осми-
слити проблемно-тематичний, ідейно-філо-
софський зміст твору, особливості сюжет-
ного, мовного, образного, хронотопного рів-
нів літературного джерела та дослідити уні-
кальність міфотворчості В. Дрозда.

Подальшого розгляду потребує розробка
спеціальних навчальних ситуацій для реалі-
зації запропонованого підходу, навчання
учнів створювати власні дослідницькі і твор-
чі роботи за мотивами роману-епопей
В. Дрозда «Листя землі».

Список бібліографічних посилань

- Андрусів, 1995 – Андрусів, С. (1995). Історія українсь-
кої літератури XX століття: у 2 кн. Київ: Либідь. Кн.
2. Ч. 2: 1960–1990-ті роки. С. 367–374.
Бойчук, 1993 – Бойчук, Б. (1993). Від Yoknapatawpha
county до Пакуля, без дороги назад. *Світо-вид*, 4:
94–95.
Дашко, 2013 – Дашко, Н. (2013). Біблійно-міфологічні
парадигми в романі-епопей Листя землі В. Дрозда.
*W kręgu problemów antropologii literatury. W stronę
antropologii niezwykłości, studia pod redakcją Wandy
Supy. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku*. С.
493–503.
Дашко, 2008 – Дашко, Н. (2008). Концепція життя в
романі Володимира Дрозда «Листя землі». *Слово і
час*, 1: 18–24.
Дрозд, 1992 – Дрозд, В. (1992). Листя землі: Роман.
Київ: Український письменник. 558 с.
Жила, Лілік, 2014 – Жила, С.О., Лілік, О.О. (2014). Ви-
вчення історичних творів у школі. Чернівці. 208 с.
Січкара, 2008 – Січкара, О.М. (2008). Проза В. Дрозда:
психологічні аспекти: автореф. дис. ... канд. філол.
наук: 10.01.01. Херсон. 21с.
Толмачова, 2018 – Толмачова, В. (2018). Роман
В. Дрозда «Листя землі»: особливості хронотопу. *Ук-
раїнська література в просторі культури і цивілі-
зації: збірник наукових праць студентів*. [Запорізь-
кий національний університет]. С. 75–78.
Жулинський, 1999 – Жулинський, М. (1999). Володи-
мир Дрозд: Очима білого коня Шептала. *Слово і час*,
8: 55–56.
Яшина, 2004 – Яшина, Л. (2004). Євангеліє від Володи-
мира: Роздуми над трилогією Володимира Дрозда
«Листя землі». *Слово Просвіти*, 33: 10. 12–18 серпня.

References

- Andrusiv, S. (1995). Volodymyr Drozd. In V. H. Donchyk
(Ed.), *History of Ukrainian Literature of the 20th Cen-
tury* (Vol. 2, Part 2: 1960–1990s, pp. 367–374). Kyiv:
Lybid [in Ukr.].
Boichuk, B. (1993). From Yoknapatawpha County to Pakul,
with no road back. *Svito-vyd*, (4): 94–95 [in Ukr.].
Dashko, N. (2013). Biblical and mythological paradigms
in V. Drozd's epic novel *Leaves of the Earth*. In W.
Supa (Ed.). *W kręgu problemów antropologii literatury. W stronę
antropologii niezwykłości*. Białystok: Univer-
sity of Białystok Press. Pp. 493–503 [in Pol.].
Dashko, N. (2008). The concept of life in Volodymyr
Drozd's novel *Leaves of the Earth*. *Word and time*, (1):
18–24 [in Ukr.].
Drozd, V. (1992). *Leaves of the Earth: A Novel*. Kyiv:
Ukrainian writer. 558 p.
Zhyla, S.O., Lilyk, O.O. (2014). Studying historical works
at school. Chernihiv. 208 p. [in Ukr.].

- Sichkar, O.M. (2008). Prose of V. Drozd: Psychological aspects (Abstract of dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences, specialty 10.01.01 "Ukrainian Literature"). Kherson [in Ukr.]
- Tolmachova, V. (2018). The novel by V. Drozd *Leaves of the Earth*: Features of chronotope. *Ukrainian literature in the space of culture and civilization: a collection of*

- students' scientific works*. [Zaporizhzhia National University]. Pp.75–78 [in Ukr.]
- Zhulynskyi, M. (1999). Volodymyr Drozd: Through the eyes of the white horse Sheptalo. *Word and time*, (8): 55–56 [in Ukr.]
- Yashyna, L. (2004). The Gospel according to Volodymyr: Reflections on Volodymyr Drozd's trilogy *Leaves of the Earth*. *Slovo Prosivity*, 33: 10, August 12–18.

SYDORENKO Yuliia

Ph.D of Philosophy, Lecturer at Nizhyn Professional College
of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

THE MYTHOLOGICAL ASPECT OF V. DROZD'S EPIC NOVEL "LEAVES OF THE EARTH": PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING UKRAINIAN LITERATURE

Summary. Introduction. Volodymyr Drozd's epic novel, "Leaves of the Earth" is a landmark phenomenon in Ukrainian literature, being an artistically rich and original work about the inhabitants of the Chernihiv region. It is appropriate to use it in extracurricular reading lessons or in courses of local literature. However, recommendations for school-level study of this work have not been proposed yet. This encourages the search for educational approaches that will facilitate the study of V. Drozd's works in literature classes at the senior secondary school level.

The aim of the article is to outline ways of studying the novel in regional literature classes through the application of mythological analysis.

Methodology. The article employs analytical and synthetic methods of studying a literary work, including the analysis of plot episodes, expressive reading, and the examination of quotations and textual excerpts. In addition, research-based and inquiry-oriented activities are used, such as citation, heuristic discussion, and mythological analysis.

Results. The analysis of V. Drozd's epic novel *Leaves of the Earth* is proposed to conduct through the lens of its mythological dimension, which represents a significant facet of the author's artistic style. Textual analysis demonstrates that mythologism occupies one of the key positions in structuring the literary and serves to convey the author's principal ideas. The focus of the study is the mythological dimension of the novel, which permeates all levels of artistic structure: worldview, chronotope, plot and composition, imagery, symbolism, language, and philosophical content.

The observations presented are illustrated with extensive textual evidence and are further supported by the assessments of literary scholars.

Scientific novelty. The development of specific methodological recommendations has contributed to the formation of an approach that addresses the issue of studying Volodymyr Drozd's novel *Leaves of the Earth* in regional Ukrainian literature classes for grades 10–11.

Conclusions. While studying V. Drozd's novel *Leaves of the Earth*, students should be guided toward uncovering the mythological content of the work and interpreting the main mythologemes that permeate different levels of the literary text. Group work, textual research, research-based project activities, and heuristic discussions are all productive approaches. Such an approach promotes deeper understanding of the novel's philosophical and thematic content, particularly regarding love for the native land, intergenerational connections, urbanization, and the search for identity. Studying the mythological dimension of the novel enables senior students not only to grasp the artistic uniqueness of V. Drozd's work but also to reflect on their own connection to the history and culture of their homeland.

Keywords: myth; mythologeme; lesson in literature; teaching methodology; mythological analysis; textual analysis; mythological image.

Одержано редакцією 07.01.2026
Прийнято до публікації 22.01.2026

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2026-1-268-275>

 <https://orcid.org/0000-0001-7075-6805>

NESHKO Svitlana

Ph.D in Philology, Associate Professor, Head at the Department of Foreign Languages,
Ukrainian State University of Railway Transport

 neshko.inyazdep@kart.edu.ua

 <https://orcid.org/0009-0000-9477-109X>

YEHORKINA Daria

teacher at the Department of Foreign Languages,
Ukrainian State University of Railway Transport

 egorkina2024@kart.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-5255-1128>

ZRODNIKOVA Kateryna

Deputy Director of the Educational and Scientific Center for Humanitarian Education,
senior Lecture at the Department of Foreign Languages,
Ukrainian State University of Railway Transport

 zrodnykova.inyazdep@kart.edu.ua

УДК 37:028.8:37.03(045)

READING FOR RECOVERY: A REVIEW OF USING BOOKS TO TREAT ANXIETY AND DEPRESSION IN CHILDREN

This research takes a close look at the escalating crisis of depression and anxiety, which have unfortunately become the primary mental health challenges facing children and teenagers today. The

authors advocate for bibliotherapy – the strategic use of books and reading materials as a therapeutic tool – noting that it offers a practical, low-cost, and private alternative to traditional interventions that

doesn't rely on a large medical staff. While the method shows immense promise, the study points out a lingering gap in deep scientific evidence regarding its actual effectiveness for younger populations. To bridge this gap, the researchers conducted a systematic review to determine if self-help reading can truly stand on its own as a primary treatment for the youth.

To get to the heart of the matter, the team performed a rigorous meta-analysis, pulling data from eight different randomized controlled trials that included nearly a thousand participants under the age of 18. They scoured major databases like PubMed and PsycINFO for all relevant data up through early 2017, ensuring their findings were grounded in a broad clinical context. By applying a random-effects model and focusing on "intention-to-treat" data, they maintained a high bar for ethical and statistical integrity, allowing them to compare bibliotherapy against standard control groups with a high degree of confidence.

The final results offer a clear sense of hope, showing that bibliotherapy led to a statistically significant drop in mental health symptoms compared to those who didn't receive the treatment. Beyond just being effective, the approach proved to be highly acceptable to the young patients themselves, with dropout rates remaining remarkably low and consistent with other types of care. Interestingly, when the authors looked at specific factors like age and parental support, they found that the most powerful positive outcomes occurred among adolescents struggling with depression. While the evidence for treating childhood anxiety is still a bit less certain, the study concludes that reading-based interventions are a vital tool for depressed teens, though more rigorous clinical trials are still needed to fully validate these early successes.

Keywords: *psychotherapy; mental health issues; book-based intervention; kids and teens; systematic review; self-managed care.*

Introduction. Mental health issues are a growing concern for young people today, affecting nearly one-fifth of the youth population every single year (Belfer, 2008). For younger children between the ages of 6 and 12, about 2% deal with depression, but this number climbs significantly to between 2% and 8% for teenagers aged 13 to 18 (Costello et al, 2003; Cipriani et al, 2016). Experts have noticed that depression rates spike sharply during the teenage years, hitting their highest point right around the time of puberty (Thapar et al, 2012). Anxiety is also very common, affecting 3% to 5% of kids aged 6 to 12 and a much higher 10% to 19% of those aged 13 to 18, with these numbers continuing to rise lately (Essau & Gabbidon, 2013; Bandelow & Michaelis, 2015). Because of this, depression and anxiety have become the two most frequent mental health struggles for children and teens, and they often happen at the same time (Garber &

Weersing, 2010; Cummings et al, 2014). When young people face these challenges, it can lead to serious problems like doing poorly in school or work, having trouble making friends, or struggling with drug and alcohol use. Even more concerning is that these conditions increase the risk of self-harm, create a heavy emotional burden (Cipriani et al, 2016; Hill et al, 2011; Hopkins et al, 2015; James et al, 2013), and often turn into long-term mental health problems that follow people into their adult lives (Beesdo et al, 2007; Waszczuk et al, 2014). Using therapy is the standard and most respected way to treat depression and anxiety in children and teenagers today (Cuijpers et al, 2016). According to official clinical guidelines, these psychological treatments are considered the "gold standard" for helping young people manage their mental health (Hopkins et al, 2015; Malhi et al, 2015). Specifically, Cognitive Behavioral Therapy (CBT) is viewed as the most effective choice available for kids struggling with these issues (James et al, 2013; Zhou et al, 2015). However, even though we have strong proof that CBT works, it is very hard for people in lower-income countries to actually get this help (Olfson & Marcus, 2010). This gap in care happens because cases often go unnoticed, there is a social stigma linked to mental illness, and it is logistically difficult to reach a doctor (Owens et al, 2002; Polaha et al, 2015). To help fix this problem, there is a growing movement toward self-help options that make psychological support easier to find. These self-help methods work by giving a person the tools to improve their own health using structured resources like workbooks, videos, or online programs (Gellatly et al, 2007). Many different studies have already shown that these self-help strategies are effective at managing mood and anxiety problems in adults (Matcham et al, 2014; Cuijpers et al, 2010). One possible downside, however, is that trying to fix the problem alone might cause someone to wait too long before seeing a professional, which could make their condition worse if the self-guided tools aren't enough on their own (Ebert et al, 2016).

Reading books as a form of therapy, known as bibliotherapy, is based on proven psychological methods and offers a much easier way for people to get mental health support (Fanner & Urquhart, 2008; Mendel et al, 2016). Instead of just giving information, this approach uses self-help manuals that encourage patients to actively change their negative thoughts and habits to better control their emotions. Bibliotherapy helps reduce the shame of social stigma because it can be done

in private, and it also saves the time usually needed for doctor visits. Its main strengths are that it is easy to use, cheap, doesn't require many experts, and keeps things very private (Lewis et al, 2012; Shoshani Helvitz, 2016). Many large studies have already proved that bibliotherapy works well for treating a wide variety of emotional and physical problems in adults (Cuijpers et al, 2010; McNaughton, 2009; Fiske et al, 2009; Newman et al, 2003; Cuijpers, 1997; Gould & Clum, 1993). For example, R. Gould and G. Clum (Gould & Clum, 1993) looked at several self-help treatments and found that three studies on bibliotherapy for depression showed a strong positive effect of 0.74. Another researcher, P. Cuijpers (Cuijpers, 1997), looked at seven clinical trials and found an even larger effect size of 0.83 for depression, which proves how valuable it is. M. Newman, T. Erickson, A. Przeworski, and E. Dzus (Newman et al, 2003) also found that self-help books are effective for a very wide range of specific anxiety disorders.

This method works by using the main parts of Cognitive Behavioral Therapy (CBT), giving readers practical exercises to help them handle bad feelings. Usually, CBT is done in person with a professional and is known to be very helpful for kids with depression or anxiety (James et al, 2013; Zhou et al, 2015). The very first study by Rapee et al. (Rapee et al, 2006) on this topic showed that using books is a useful way to lower anxiety symptoms in children. All of these findings together suggest that bibliotherapy is a good way to treat depression and anxiety in kids and teenagers. However, there still aren't enough major reviews focusing specifically on how bibliotherapy works on its own for young people. Because of this, we looked at the existing research to see if using bibliotherapy by itself is truly effective and appropriate for treating depression and anxiety in youth.

Purpose. The goal of this study is to look closely at existing scientific research and large-scale reviews to see how well using self-help books on their own actually works for treating depression and anxiety in children and teenagers. By focusing on traditional meta-analysis data, the researchers want to figure out if reading-based therapy is a truly effective and suitable choice for young people who need mental health support but might not have access to a doctor.

Methods. The key tools of the study are monitoring, systemic and situational logical analysis, and the theoretical research method was also applied. To achieve the goal of our work, we conducted a literature survey on the

given topic using keywords and synonyms related to the topic of the work. To gather their data, the researchers followed the official PRISMA guidelines and searched through five major electronic databases, including PubMed, Embase, Cochrane, Web of Science, and PsycINFO, up until January 2017. They made sure to include all types of studies regardless of the language or year they were published. The team used a standard search strategy by looking for specific keywords and subjects across these databases. On top of that, they checked ClinicalTrials.gov and the World Health Organization's International Clinical Trials Registry Platform to find even more information. To be as thorough as possible, the authors of the meta-analysis also manually checked the reference lists of the papers they found and other review articles to identify any extra RCTs that might be useful.

Results. For this meta-analysis, the researchers specifically chose randomized controlled trials (RCTs) that looked at using bibliotherapy as the only treatment for kids and teenagers aged 6 to 18 who struggle with depression or anxiety. They decided to leave out any studies where books were just an extra tool used alongside regular therapy. In this study, bibliotherapy was defined as using self-help books to help patients manage their own mental health, either by themselves or with help from their parents, with very little or no help from a professional. If a therapist was involved at all, it was limited to short face-to-face meetings, phone calls, or emails. To see if the books actually worked, the authors compared them against different types of control groups, including people on a waiting list (WL), those getting no treatment (NT), those getting their usual care (TAU), or those given a psychological placebo (PBO). To make sure the selection was fair, two reviewers (SY and YQZ) independently checked the studies, first by reading the titles and then the full texts, while a third reviewer (XYZ) helped settle any disagreements. They only included studies that focused on children and teens with serious depression or anxiety and ignored trials that were only about preventing a relapse or maintaining previous progress. However, they did include patients who might have had more than one mental health condition at the same time.

In this part of the study, the authors explained how they measured success and checked the quality of the research. They defined the main goal, or primary efficacy outcome, as the average change in depression and anxiety scores from the start of the study

to the end of the treatment. Because depression and anxiety in young people are very closely linked (Cummings et al, 2014), the researchers decided to look at how the treatments affected both types of symptoms together in one unified analysis (Trosper et al, 2009). If a specific trial used several different scales to measure symptoms, the authors picked the data from the best and most reliable scale based on a special ranking system they created (Hetrick et al, 2012; Zhang et al, 2015). They also looked at how "acceptable" the treatment was by tracking "all-cause discontinuation," which is just a fancy way of saying they counted how many patients dropped out for any reason during the main part of the study. To make sure the information was accurate, two independent investigators (SY and YZ) used a standard form to write down important details like the study's author, year, who paid for it, the number of patients, and the final results. They also used a special tool from the Cochrane Handbook (Higgins & Green, 2011) to check for any bias or mistakes in the trials they included. Just like in the earlier steps, if these two researchers couldn't agree on something, a third researcher (XZ) helped them make the final decision.

To analyze the data, the authors used a special program called Review Manager software, version 5.3, which is part of the Cochrane Information Management System. Because the studies they looked at were all very different in terms of medical conditions and settings, the researchers expected the results to vary quite a bit, so they used a specific math tool called the DerSimonian and Laird (DerSimonian & Laird, 1986) random-effects model for their meta-analyses (Riley et al, 2011). They calculated the final results using standardized mean differences (SMD) for general scores and risk ratios (RRs) for "yes or no" outcomes, along with 95% confidence intervals (CIs). To measure exactly how much the studies differed from each other, they used the Q statistic and the I² statistic (Higgins & Green, 2011), and they even checked if some studies were missing from the public record by using a "funnel plot" and Egger's regression test (Egger et al, 1997). The researchers also performed subgroup analyses to see if things like the type of disorder (depression or anxiety), age (under 13 versus 13 and older), the type of control group, or whether parents were involved made a difference. They even did extra checks, called sensitivity analyses, where they removed any small studies with 50 or fewer patients and focused on the intention-

to-treat (ITT) population to keep the results honest. When they first started searching, they found a total of 1,290 records, but after removing 291 duplicates, they were left with 999 studies. From there, they ignored 832 articles with irrelevant titles and had two researchers (SY and YZ) carefully check the remaining 37 studies. They ended up throwing out 29 more studies for several reasons: 4 were duplicates, 11 were not properly randomized, 6 didn't have the right control groups, and in 8 studies, they couldn't separate the data for kids from the data for adults. In the end, exactly eight studies (Rapee et al, 2006; Ackerson et al, 1998; Cobham, 2012; Jacob & De Guzman, 2016; Lyneham & Rapee, 2006; Rohde et al, 2015; Stice et al, 2010; Thirlwall et al, 2013) with a total of 979 patients met all the rules and were included in the final meta-analysis.

To begin the study, the researchers invited potential participants for an initial check-up using several different tools, such as the Hamilton Rating Scale for Depression, the Children's Depression Inventory, the Beck Depression Inventory, the Center for Epidemiologic Study Depression Scale, or the Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV (both Parent and Child Versions). Those who met the requirements were randomly split into either a bibliotherapy group or a control group, and parents were told their children would use self-help books for their treatment. During the study, the experimenters stayed in touch through weekly phone calls or emails just to keep track of how many workbook pages the kids read and how many exercises they finished, but they did not provide any actual counseling during these short talks. Everyone was tested both before and after the treatment period. The eight randomized controlled trials (RCTs) used in this analysis were published between 1998 and 2016, with sample sizes ranging from 30 to 252 patients, averaging about 101 people per trial. The average age of the participants was 12.81 years (ranging from 6 to 18 years old), and girls made up 58.98% of the total group. On average, the intervention lasted 8.25 weeks (ranging from 4 to 12 weeks) and included 8.71 sessions (ranging from 6 to 12). Out of these eight studies, four looked at depression and four looked at anxiety, and exactly half ($n=4$) used a formal clinical interview to confirm a diagnosis. Two studies focused on children under 13, four focused on teenagers aged 13 and older, and two used a mix of different ages. While four studies included a follow-up check, and specifically the ones by Rapee et al. (Rapee et al, 2006)

and Cobham (Cobham, 2012) re-tested kids at 3 and 6 months, only two studies (Rohde et al, 2015; Stice et al, 2010) tracked both groups at the 6, 12, and 24-month marks. Because there wasn't enough information from everyone else, the authors couldn't make any firm conclusions about how well the treatment works in the long run.

By looking at eight different trials, the researchers compared how well bibliotherapy worked compared to regular control groups. They found that, overall, reading-based therapy had a clear advantage by the end of the treatment, with a Standardized Mean Difference (SMD) of -0.52 (95% CI, -0.89 to -0.15 ; $p=0.006$). However, the authors also pointed out that the results varied a lot between the different studies, which is shown by a high heterogeneity score ($I^2=84\%$, $p<0.00001$). When it came to whether patients actually liked or stayed with the treatment, there was no real statistical difference between the bibliotherapy group and the control group; the Relative Risk (RR) was 1.66 (95% CI, 0.93 to 2.95 ; $p=0.09$), with a moderate level of variation ($I^2=40\%$, $p=0.14$). The researchers didn't find a huge difference when looking at different disorders in general ($p=0.31$), but they did notice that bibliotherapy was much more effective for patients specifically dealing with depression (SMD= -0.78 , 95% CI -1.42 to -0.14 ; $p=0.02$). On the other hand, the effect was not as strong for those with anxiety (SMD= -0.36 , 95% CI -0.88 to 0.17 ; $p=0.18$). The study also showed that the type of control group used really mattered ($p<0.01$), as bibliotherapy performed better than waitlist (WL) groups (SMD= -0.61 , 95% CI -1.21 to -0.02 ; $p=0.04$). Age played a role too, with teenagers seeing a significant benefit (SMD= -0.78 , 95% CI -1.42 to -0.14 ; $p=0.02$), while the results for younger children were less certain (SMD= -0.36 , 95% CI -0.88 to 0.17 ; $p=0.18$). Interestingly, when parents were involved, the treatment didn't show a higher effect (SMD= -0.20 , 95% CI -0.74 to 0.34 ; $p=0.47$), but in studies where there was no parental involvement, bibliotherapy was significantly more effective (SMD= -0.76 , 95% CI -1.29 to -0.15 ; $p=0.005$). Finally, when the researchers double-checked their work by removing small studies with 50 or fewer patients, the positive effect mostly disappeared, resulting in a much smaller SMD of -0.13 (95% CI -0.36 to 0.11 ; $p=0.30$).

Conclusions. The authors concluded that bibliotherapy is an effective way to help teenagers with depression, although it works less well for children with anxiety. While the number of people dropping out was similar

between the reading and control groups, a sensitivity analysis and possible publication bias mean we still need more research to be 100% sure of these results. For children with anxiety, the results were not statistically significant, likely because many kids found the materials too hard to learn or simply lacked the time to start, which matches other studies where success depends on high motivation and less severe symptoms (Shoshani Helvitz, 2016; Newman et al, 2003; Lyneham & Rapee, 2006). To fix this, the researchers suggested that children need at least a little telephone contact with a therapist (Newman et al, 2003) or, even better, help from their parents, who can use their close relationship to motivate the child in a natural home environment (Rapee et al, 2006; Sampaio et al, 2016; Leong et al, 2009).

A family-focused approach might be the best way to handle the social and emotional struggles of depressed children (Ciechanowski et al, 2004). Even though bibliotherapy is generally acceptable, it can be tough for people who lack the self-discipline or cognitive ability to work alone, especially since many patients expect a doctor to take the lead rather than doing the work themselves (Rapee et al, 2006; Sánchez-Bahillo et al, 2014). Because the positive effects seemed much smaller in studies with more than 50 participants, the authors warn that smaller studies might have exaggerated how well the treatment works. Ultimately, the review supports bibliotherapy for adolescent depression but calls for future research to include long-term follow-ups at 3, 6, and 12 months, as well as more detailed analyses of how different levels of support and patient traits affect the final outcome.

References

- Ackerson et al., 1998 – Ackerson, J., Scogin, F., McKendree-Smith, N., & Lyman, R. D. (1998). Cognitive bibliotherapy for mild and moderate adolescent depressive symptomatology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(4): 685–690. Doi: <https://doi.org/10.1037//0022-006x.66.4.685>.
- Bandelow & Michaelis, 2015 – Bandelow, B., & Michaelis, S. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(3): 327–335. Doi: <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/bbandelow>.
- Beesdo et al., 2007 – Beesdo, K., Bittner, A., Pine, D.S., Stein, M.B., Höfler, M., Lieb, R., & Wittchen, H.U. (2007). Incidence of social anxiety disorder and the consistent risk for secondary depression in the first three decades of life. *Archives of General Psychiatry*, 64(8): 903–912. Doi: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.64.8.903>.
- Belfer, 2008 – Belfer, M. L. (2008). A global perspective on child and adolescent mental health [Editorial]. *International Review of Psychiatry*, 20(3): 215–216. Doi: <https://doi.org/10.1080/09540260802028967>.

- Ciechanowski et al., 2004 – Ciechanowski, P., Wagner, E., Schmalting, K., Schwartz, S., Williams, B., Diehr, P., Kulzer, J., Gray, S., Collier, C., & LoGerfo, J. (2004). Community-integrated home-based depression treatment in older adults: A randomized controlled trial. *JAMA*, 291(13): 1569–1577. Doi: <https://doi.org/10.1001/jama.291.13.1569>.
- Cipriani et al., 2016 – Cipriani, A., Zhou, X., Del Giovane, C., Hetrick, S.E., Qin, B., Whittington, C., Coghill, D., Fazel, S., Cuijpers, P., Shao, Y., Xie, P., & Cipriani, A. (2016). Comparative efficacy and tolerability of antidepressants for major depressive disorder in children and adolescents: A network meta-analysis. *The Lancet*, 388(10047): 881–890. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30385-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30385-3).
- Cobham, 2012 – Cobham, V.E. (2012). Do anxiety-disordered children need to come into the clinic for efficacious treatment? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(3): 465–476. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0028205>.
- Costello et al., 2003 – Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8): 837–844. Doi: <https://doi.org/10.1001/archpsyc.60.8.837>.
- Cuijpers, 1997 – Cuijpers, P. (1997). Bibliotherapy in unipolar depression: A meta-analysis. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 28(2): 139–147. Doi: [https://doi.org/10.1016/s0005-7916\(97\)00005-0](https://doi.org/10.1016/s0005-7916(97)00005-0).
- Cuijpers et al., 2016 – Cuijpers, P., Cristea, I. A., Karyotaki, E., Reijnders, M., & Huibers, M. J. (2016). How effective are cognitive behavior therapies for major depression and anxiety disorders? A meta-analytic update of the evidence. *World Psychiatry*, 15(3): 245–258. Doi: <https://doi.org/10.1002/wps.20346>.
- Cuijpers et al., 2010 – Cuijpers, P., Donker, T., van Straten, A., Li, J., & Andersson, G. (2010). Is guided self-help as effective as face-to-face psychotherapy for depression and anxiety disorders? A systematic review and meta-analysis of comparative outcome studies. *Psychological Medicine*, 40(12): 1943–1957. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291710000772>.
- Cummings et al., 2014 – Cummings, C.M., Caporino, N.E., & Kendall, P.C. (2014). Comorbidity of anxiety and depression in children and adolescents: 20 years after. *Psychological Bulletin*, 140(3): 816–845. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0034733>.
- DerSimonian & Laird, 1986 – DerSimonian, R., & Laird, N. (1986). Meta-analysis in clinical trials. *Controlled Clinical Trials*, 7(3): 177–188. Doi: [https://doi.org/10.1016/0197-2456\(86\)90046-2](https://doi.org/10.1016/0197-2456(86)90046-2).
- Ebert et al., 2016 – Ebert, D.D., Donkin, L., Andersson, G., Andrews, G., Berger, T., Carlbring, P., Huibers, M. J., Kleiboer, A., Konigbauer, J., Karyotaki, E., Metternich, B., Murphy, R., Nguyen, A., Rozental, A., Salimi, N., Titov, N., van Straten, A., & Cuijpers, P. (2016). Does Internet-based guided-self-help for depression cause harm? An individual participant data meta-analysis on deterioration rates and its moderators in randomized controlled trials. *Psychological Medicine*, 46(13): 2679–2693. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291716001562>.
- Egger et al., 1997 – Egger, M., Davey Smith, G., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *BMJ*, 315(7109): 629–634. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629>.
- Essau & Gabbidon, 2013 – Essau, C.A., & Gabbidon, J. (2013). Epidemiology, comorbidity and mental health services utilization. In C.A. Essau & T.H. Ollendick (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (pp. 3–22). Wiley. Doi: <https://doi.org/10.1002/9781118315132.ch1>.
- Fanner & Urquhart, 2008 – Fanner, D., & Urquhart, C. (2008). Bibliotherapy for mental health service users Part 1: A systematic review. *Health Information & Libraries Journal*, 25(4): 237–252. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2008.00821.x>.
- Fiske et al., 2009 – Fiske, A., Wetherell, J. L., & Gatz, M. (2009). Depression in older adults. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5: 363–389. Doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.032408.153621>.
- Garber & Weersing, 2010 – Garber, J., & Weersing, V.R. (2010). Comorbidity of anxiety and depression in youth: Implications for treatment and prevention. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 17(4): 293–306. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2010.01221.x>.
- Gellatly, 2007 – Gellatly, J., Bower, P., Hennessy, S., Richards, D., Gilbody, S., & Lovell, K. (2007). What makes self-help interventions effective in the management of depressive symptoms? Meta-analysis and meta-regression. *Psychological Medicine*, 37(9): 1217–1228. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291707000062>.
- Gellatly, 2007 – Gellatly, J., Bower, P., Hennessy, S., Richards, D., Gilbody, S., & Lovell, K. (2007). What makes self-help interventions effective in the management of depressive symptoms? Meta-analysis and meta-regression. *Psychological Medicine*, 37(9): 1217–1228. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291707000062>.
- Gould & Clum, 1993 – Gould, R.R., & Clum, G.A. (1993). A meta-analysis of self-help treatment approaches. *Clinical Psychology Review*, 13(2): 169–186. Doi: [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(93\)90039-O](https://doi.org/10.1016/0272-7358(93)90039-O).
- Hetrick et al., 2012 – Hetrick, S.E., McKenzie, J.E., Cox, G.R., Simmons, M.B., & Merry, S.N. (2012). Newer generation antidepressants for depressive disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 11(11): Article CD004851. Doi: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004851.pub3>.
- Higgins & Green, 2011 – Higgins, J.P.T., & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 5.1.0). The Cochrane Collaboration. URL: <https://training.cochrane.org/handbook/archive/v5.1.0/>.
- Hill et al., 2011 – Hill, R.M., Castellanos, D., & Pettit, J.W. (2011). Suicide-related behaviors and anxiety in children and adolescents: A review. *Clinical Psychology Review*, 31(7): 1133–1144. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.07.008>.
- Hopkins et al., 2015 – Hopkins, K., Crosland, P., Elliott, N., & Bewley, S. (2015). Diagnosis and management of depression in children and young people: Summary of updated NICE guidance. *BMJ*, 350: Article h824. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.h824>.
- Jacob & De Guzman, 2016 – Jacob, J., & De Guzman, R.G. (2016). Effectiveness of taking in the good based-bibliotherapy intervention program among depressed Filipino female adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 23: 99–107. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2016.07.011>.
- James et al., 2013 – James, A.C., James, G., Cowdrey, F.A., Soler, A., & Choke, A. (2013). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6): Article CD004690. Doi: <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004690.pub3>.
- Leong et al., 2009 – Leong, J., Cobham, V. E., de Groot, J., & McDermott, B. (2009). Comparing different modes of delivery: A pilot evaluation of a family-focused, cognitive-behavioral intervention for anxiety-

- disordered children. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 18(4): 231–239. Doi: <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0723-7>.
- Lewis et al., 2012 – Lewis, C., Pearce, J., & Bisson, J. I. (2012). Efficacy, cost-effectiveness and acceptability of self-help interventions for anxiety disorders: Systematic review. *The British Journal of Psychiatry*, 200(1): 15–21. Doi: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.084756>.
- Lyneham & Rapee, 2006 – Lyneham, H.J., & Rapee, R.M. (2006). Evaluation of therapist-supported parent-implemented CBT for anxiety disorders in rural children. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9): 1287–1300. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.09.009>.
- Malhi et al., 2015 – Malhi, G.S., Bassett, D., Boyce, P., Bryant, R., Fitzgerald, P.B., Fritz, K., Hopwood, M., Lyndon, B., Mulder, R., Murray, G., Porter, R., & Singh, A.B. (2015). Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists clinical practice guidelines for mood disorders. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(12): 1087–1206. Doi: <https://doi.org/10.1177/0004867415617657>.
- Matcham et al., 2014 – Matcham, F., Rayner, L., Hutton, J., Monk, A., Steel, C., & Hotopf, M. (2014). Self-help interventions for symptoms of depression, anxiety and psychological distress in patients with physical illnesses: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 34(2): 141–157. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.01.005>.
- McNaughton, 2009 – McNaughton, J.L. (2009). Brief interventions for depression in primary care: A systematic review. *Canadian Family Physician*, 55(8): 789–796.
- Mendel et al., 2016 – Mendel, M.R., Harris, J., & Carson, N. (2016). Bringing bibliotherapy for children to clinical practice. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(7): 535–537. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.008>.
- Newman et al., 2003 – Newman, M.G., Erickson, T., Przeworski, A., & Dzus, E. (2003). Self-help and minimal-contact therapies for anxiety disorders: Is human contact necessary for therapeutic efficacy? *Journal of Clinical Psychology*, 59(3): 251–274. Doi: <https://doi.org/10.1002/jclp.10128>.
- Olfson & Marcus, 2010 – Olfson, M., & Marcus, S. C. (2010). National trends in outpatient psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 167(12): 1456–1463. Doi: <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2010.10040570>.
- Owens et al., 2002 – Owens, P.L., Hoagwood, K., Horwitz, S.M., Leaf, P.J., Poduska, J.M., Kellam, S.G., & Ialongo, N.S. (2002). Barriers to children's mental health services. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(6): 731–738. Doi: <https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00013>.
- Polaha et al., 2015 – Polaha, J., Williams, S.L., Heflinger, C.A., & Studts, C.R. (2015). The perceived stigma of mental health services among rural parents of children with psychosocial concerns. *Journal of Pediatric Psychology*, 40(10): 1095–1104. Doi: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsv054>.
- Rapee et al., 2006 – Rapee, R.M., Abbott, M.J., & Lyneham, H.J. (2006). Bibliotherapy for children with anxiety disorders using written materials for parents: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3): 436–444. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.436>.
- Riley et al., 2011 – Riley, R.D., Higgins, J.P., & Deeks, J.J. (2011). Interpretation of random effects meta-analyses. *BMJ*, 342: Article d549. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmj.d549>.
- Rohde et al., 2015 – Rohde, P., Stice, E., Shaw, H., & Gau, J.M. (2015). Effectiveness trial of an indicated cognitive-behavioral group adolescent depression prevention program versus bibliotherapy and brochure control at 1- and 2-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(4): 736–747. Doi: <https://doi.org/10.1037/ccp0000022>.
- Sampaio et al., 2016 – Sampaio, F., Enebrink, P., Mihalopoulos, C., & Feldman, I. (2016). Cost-effectiveness of four parenting programs and bibliotherapy for parents of children with conduct problems. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, 19(4): 201–212.
- Sánchez-Bahillo et al., 2014 – Sánchez-Bahillo, Á., Aragón-Alonso, A., Sánchez-Bahillo, M., & Birtle, J. (2014). Therapist characteristics that predict the outcome of multipatient psychotherapy: Systematic review of empirical studies. *Journal of Psychiatric Research*, 53: 149–156. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2014.01.016>.
- Shoshani Helvitz, 2016 – Shoshani Helvitz, I. (2016). Bibliotherapy as a clinical tool and its applications in diagnosis, treatment and teaching medicine. *Harefuah*, 155(12): 770–773.
- Stice et al., 2010 – Stice, E., Rohde, P., Gau, J. M., & Wade, E. (2010). Efficacy trial of a brief cognitive-behavioral depression prevention program for high-risk adolescents: Effects at 1- and 2-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(6): 856–867. Doi: <https://doi.org/10.1037/a0020544>.
- Thapar et al., 2012 – Thapar, A., Collishaw, S., Pine, D.S., & Thapar, A.K. (2012). Depression in adolescence. *The Lancet*, 379(9820): 1056–1067. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(11\)60871-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(11)60871-4).
- Thirlwall et al., 2013 – Thirlwall, K., Cooper, P.J., Karalus, J., Voysey, M., Willets, L., & Creswell, C. (2013). Treatment of child anxiety disorders via guided parent-delivered cognitive-behavioural therapy: Randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 203(6): 436–444. Doi: <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126698>.
- Trosper et al., 2009 – Trosper, S.E., Buzzella, B.A., Bennett, S.M., & Ehrenreich, J.T. (2009). Emotion regulation in youth with emotional disorders: Implications for a unified treatment approach. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 12(3): 234–254. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0043-6>.
- Waszczuk et al., 2014 – Waszczuk, M.A., Zavos, H.M., Gregory, A.M., & Eley, T.C. (2014). The phenotypic and genetic structure of depression and anxiety disorder symptoms in childhood, adolescence, and young adulthood. *JAMA Psychiatry*, 71(8): 905–916. Doi: <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2014.655>.
- Zhang et al., 2015 – Zhang, Y., Zhou, X., James, A.C., Qin, B., Whittington, C.J., Cuijpers, P., Cipriani, A., & Xie, P. (2015). Comparative efficacy and acceptability of psychotherapies for acute anxiety disorders in children and adolescents: Study protocol for a network meta-analysis. *BMJ Open*, 5(10): Article e008572. Doi: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-008572>.
- Zhou et al., 2015 – Zhou, X., Hetrick, S.E., Cuijpers, P., Qin, B., Barth, J., Whittington, C.J., Plener, P.L., Xie, P., & Cipriani, A. (2015). Comparative efficacy and acceptability of psychotherapies for depression in children and adolescents: A systematic review and network meta-analysis. *World Psychiatry*, 14(2): 207–222. Doi: <https://doi.org/10.1002/wps.20217>.

НЕШКО Світлана

кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри іноземних мов,
Український державний університет залізничного транспорту

СГОРКІНА Дар'я

викладачка кафедри іноземних мов,
Український державний університет залізничного транспорту

ЗРОДНІКОВА Катерина

заступниця директора Навчально-наукового центру гуманітарної освіти,
старша викладачка кафедри іноземних мов,
Український державний університет залізничного транспорту

**ЧИТАННЯ ДЛЯ ОЗДОРОВЛЕННЯ: ОГЛЯД ВИКОРИСТАННЯ КНИГ ДЛЯ ЛІКУВАННЯ
ТРИВОЖНОСТІ ТА ДЕПРЕСІЇ У ДІТЕЙ**

Анотація. У цьому дослідженні детально розглядається дедалі гостріша криза депресії та тривожності, які, на жаль, стали основними викликами для психічного здоров'я сучасних дітей і підлітків. Науковці обґрунтовують доцільність бібліотерапії – використання книжок та спеціальних текстів як терапевтичного інструменту. Зазначається, що цей метод є зручним, доступним, конфіденційним і не потребує залучення великої кількості медичного персоналу.

Попри значний потенціал такого підходу, у роботі підкреслюється брак глибоких наукових даних щодо того, наскільки ефективно він працює саме для молоді аудиторії.

Щоб заповнити цю прогалину, автори поставили за мету перевірити, чи може читання для самопомогти стати повноцінним основним методом лікування молоді.

Для отримання об'єктивної картини дослідники провели ретельний мета аналіз, об'єднавши дані восьми рандомізованих контрольованих випробувань, у яких взяли участь майже тисяча учасників віком до 18 років.

Аналіз матеріалів з таких авторитетних баз даних, як PubMed і PsycINFO за період до початку 2017 року, дозволив розглянути результати бібліотерапії у широкому клінічному контексті. Застосувавши модель випадкових ефектів та дотримуючись суворих етичних стандартів, автори порівняли ефективність

читання зі стандартними методами догляду, що дало їхнім висновкам високого ступеня статистичної достовірності.

Отримані результати дають підстави для оптимізму: бібліотерапія продемонструвала статистично значуще полегшення симптомів порівняно з контрольними групами. Окрім доведеної ефективності, цей метод виявився цілком прийнятним для самих юних пацієнтів – показники відмови від лікування були низькими та не відрізнялися від звичайних програм допомоги.

Аналіз таких чинників, як вік та участь батьків, дозволив авторам стверджувати: найкращі результати спостерігалися саме у підлітків, які борються з депресією. Хоча вплив на дитячу тривожність ще потребує додаткового вивчення, дослідження підтверджує, що книжкова терапія є потужним ресурсом для допомоги депресивним підліткам, хоча для остаточного підтвердження цих перших успіхів необхідні подальші клінічні випробування.

Ключові слова: психотерапія; проблеми психічного здоров'я; інтервенція на основі книг; діти та підлітки; систематичний огляд; самокерована медична допомога.

Одержано редакцією 01.03.2026
Прийнято до публікації 18.03.2026

ЗМІСТ**ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ****МЕДВІДЬ Михайло****ПАВЛОВ Дмитрій****МОРОЗОВ Олександр****МЕДВІДЬ Юлія**

Методологічні аспекти обґрунтування наукових результатів:
аналіз системних недоліків у сучасних дослідженнях..... 5

СКВОРЦОВА Світлана**СИМОНЕНКО Тетяна****ГНЕЗДІЛОВА Кіра****НЕДЯЛКОВА Катерина**

Платформи взаємооцінювання з підтримкою штучного інтелекту
у методичній підготовці майбутніх учителів математики:
порівняльний аналіз та апробація Peerscholar..... 12

БОДНАРУК Світлана**КОЛІСНИК Руслана****ШЕВЧУК Наталія**

Діалогова взаємодія з ІІІ як інструмент розвитку
наукової суб'єктності студента 26

ВОВК Олена

Сучасний стандарт європейської освіти: когнітивна парадигма..... 40

КРАВЧУК Ольга

Дидактичні умови розвитку просторової уяви в процесі
геометричної підготовки майбутнього вчителя математики..... 53

НЕСТЕРЕНКО Алла**ТУРКА Тетяна**

Компетентнісний підхід при навчанні здобувачів
технічних спеціальностей алгебри та геометрії..... 59

МЕЛЬНИЧУК Лілія**ЯШАН Богдан**

Методичні аспекти навчання програмуванню майбутніх вчителів
інформатики у середовищі Scratch 66

ГАЛУС Олександр

Соціально-психологічні та педагогічні засади
управлінської діяльності керівника організації 75

ЗОРОЧКІНА Тетяна

PR-комунікації як інструмент освітніх промоцій у формуванні
та позиціонуванні іміджу закладу вищої освіти 83

НІЧУГОВСЬКА Лілія**КРИВОРОТЬКО Анастасія****ГАЛАЙКО Юлія**

Вплив іміджу викладача на якість магістерської підготовки
здобувачів вищої освіти..... 87

ЗАПОРОЖЕЦЬ Антон

Силабус: від витоків до цифрової реалізації..... 94

КОХАН Лариса

ДАВИДОВ Євген

ЛІТВІНОВА Олена

КОПІЄВСЬКА Людмила

ХАЧАТУРЯН Каріне

Структурно-логічні схеми як дидактичний засіб розвитку
творчого потенціалу здобувачів освіти під час вивчення
гуманітарних дисциплін 108

ТІНЬКОВА Дар'я

ТКАЧЕНКО Анна

КУЛИК Людмила

Ідеатон як інструмент формування фахових компетентностей
майбутніх учителів фізики та інформатики під час
позааудиторної діяльності 114

ХРАМОВА-БАРАНОВА Олена

КАСЬЯН Тетяна

ГАЛИЦЬКА Олена

КУДРЕВИЧ Вікторія

Інформаційно-технологічні процеси в підготовці майбутніх
графічних дизайнерів: новації і перспективи 125

БОРИСОВА Світлана

БОРИСОВ Вячеслав

Формування критичної алгоритмічної компетентності
та UX-орієнтованої самопрезентації майбутніх дизайнерів
у платформній економіці 132

АНТОНЕЦЬ Анатолій

МИГАЛЬ Олександр

ОВСІЄНКО Юлія

Професійний саморозвиток викладачів фахових дисциплін
аграрного профілю 140

СИТНИК Тетяна

ЧЕРЕПАНОВА Марина

Розвиток комунікативної компетентності у майбутніх лікарів
на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) 147

ПАРФЕНЮК Марія

Медична симуляція як об'єкт педагогічного дослідження 156

SAMOILENKO Maksym

Models of technology-enhanced learning in higher education:
possible applications in english language instruction 162

ЄРЕМЕНКО Тетяна

МЕЛЬНИЧЕНКО Галина

ЛУК'ЯНЧЕНКО Ірина

Сучасні інформаційні технології як засіб подолання української
інтерференції у формуванні інтонаційно-стильової варіативності
англійського мовлення майбутніх учителів англійської мови 171

VILKHOVCHENKO Nadiia

ESP for sustainable development: a foreign language course
for civil engineering students 178

КАРЛОВСЬКА Ганна

Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності
студентів у середовищі MOODLE 184

БЕЛЯНСЬКИЙ Олександр

Етапи формування іншомовної комунікативної компетентності
бакалаврів права в професійній підготовці..... 189

ТКАЧЕНКО Вадим**КОНДРАТЕНКО Сергій****АТАМАСЬ Ольга****ОСТАПЕНКО Анна**

Підготовка майбутніх фахівців хореографії на заняттях з гімнастики
засобами здоров'язбережувальних технологій 196

ТУРЧИНОВ АРТЕМ**БОГДАНОВ Михайло**

Фізична підготовка у закладах вищої освіти як ресурс формування
професійної стійкості та психофізичної готовності молоді 204

САДОВСЬКИЙ Павло**ВОЛКОВ Михайло**

Розвиток фізичних якостей курсантів сектору безпеки..... 214

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)

ТРОЦЕНКО Валерій**ТРОЦЕНКО Дмитро****СЕМБРАТ Сергій****АРТЮШЕНКО Андрій****ЛЕСИК Володимир**

Особливості методики комплексного удосконалення
фізичної підготовленості молодших підлітків у процесі
фізичного виховання в умовах нової української школи..... 223

ЛОШИЦЬКА Тамара**НЕЧИПОРЕНКО Леонід****СОРОКІНА Світлана**

Особливості використання рухливих ігор як засобу та методу
розвитку фізичних якостей у програмному матеріалі уроків
фізкультури з модулів «Легка атлетика», «Спортивні ігри», «Гімнастика» 229

ДОВГОСЕЛЕЦЬ Олександр

Педагогічні умови розвитку алгоритмічного мислення і креативності
учнів у гуртках програмування 237

ALİYEVA Vusala

The concept of “gamification” in modern education
(based on the french language) 243

ЛЕВИЦЬКА Лілія**СТРОЙКОВА Світлана****СМУГЛІЙ Катерина**

Художній фільм як ефективний засіб формування
комунікативної компетентності на уроці німецької мови..... 248

МАРТИНОВА Ганна**ЩЕРБИНА Тетяна**

Діалектна лексика як компонент мовної освіти В НУШ..... 254

СИДОРЕНКО Юлія

Міфологічний вимір роману-епопеї В. Дрозда «Листя Землі»: вивчення на уроках української літератури 263

NESHKO SVITLANA

YEHORKINA DARIA

ZRODNIKOVA KATERYNA

Reading for recovery: a review of using books to treat anxiety and depression in children..... 268

ЗМІСТ 276

Видавництвом «Навчальна книга — Богдан»

готується до виходу в світ

монографія

«ЕКСПЕРИМЕНТ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ»

У монографії розглядаються теоретико-методологічні питання, пов'язані з організацією педагогічних експериментів у процесі дослідження дієвості запропонованих організаційно-педагогічних заходів.

Для науковців, аспірантів, а також тих, кого цікавлять концептуальні підходи до педагогічного експериментування.

Формат видання – цифровий.

Паперовий варіант видання може готуватися на замовлення.

Монографію буде розміщено для вільного придбання на сайті видавництва та спеціалізованих книжкових сайтах:

«Наш формат», «Книгарня Є», Yacaboo, epub, ridmi.

ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького

Серія Педагогічні науки
№ 1. 2026

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'янка Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 28.03.2026
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 30,00. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com