

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

ISSN 2616-650X
DOI: 10.31110/2616-650X

ОСВІТА ІННОВАТИКА ПРАКТИКА

Науковий журнал

Том 14 № 1

Суми - 2026

Рекомендовано до видання вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка
(протокол № 6 від 02.02.2026 р.)

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Марина Друшляк, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна

ЗАСТУПНИК ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Олена Семеніхіна, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Francis Kwadwo Awuah, Науково-технологічний університет імені Кваме Нкруми, Гана

Natalia Demeshkant, Педагогічний університет імені Комісії народної освіти у Кракові, Польща

Siska Desy Fatmaryanti, Університет Мухаммадії Пурворехо, Індонезія

Michail Kalogiannakis, Університет Фессалії, Греція

Jacob Owusu Sarfo, Університет Кейп-Кост, Гана

Michael Voskoglou, Вищий технологічний освітній інститут Західної Греції, Греція

Олена Акімова, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Україна

Оксана Боряк, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна

Ольга Лебідь, Університет імені Альфреда Нобеля, Україна

Лариса Петриченко, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, Україна

Петро Рибалко, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна

Юлія Руденко, Сумський національний аграрний університет, Україна

Інна Харченко, Сумський національний аграрний університет, Україна

Інна Шищенко, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна

Оксана Шукатка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Україна

Артем Юрченко, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Україна

- 045 Освіта. Інноватика. Практика : науковий журнал. Том 14, № 1 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, редкол.: О. В. Семеніхіна (гол. ред.) [та ін.]. Суми : [СумДПУ ім. А. С. Макаренка], 2026. 138 с.

Наказом МОН України №894 від 10.10.2022 р. журнал «Освіта. Інноватика. Практика» затверджено як **ФАХОВЕ НАУКОВЕ ВИДАННЯ категорії «Б» за спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки; 013 Початкова освіта; 014 Середня освіта; 015 Професійна освіта; 016 Спеціальна освіта; 017 Фізична культура і спорт.**

Автори статей несуть відповідальність за достовірність наведеної інформації (точність наведених у статті даних, цитат, статистичних матеріалів тощо) та за порушення прав інтелектуальної власності інших осіб.

Висловлені авторами думки можуть не співпадати з точкою зору редакції.

УДК 371

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2026
Україна, м. Суми, вул. Роменська, 87
Цей науковий журнал має ліцензією Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

ISSN 2616-650X

DOI: 10.31110/2616-650X

EDUCATION INNOVATION PRACTICE

Scientific Journal

Vol. 14, No. 1

Sumy – 2026

Recommended for publication by the Academic Council
of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
(protocol № 6 from 02.02.2026)

EDITOR-IN-CHIEF

Maryna Drushlyak, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Ukraine

CO-EDITOR-IN-CHIEF

Olena Semenikhina, Sumy State Pedagogical University named after A.S.Makarenko, Ukraine

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Francis Kwadwo Awuah, Kwame Nkrumah University
of Science & Technology, Ghana

Natalia Demeshkant, University of the National
Education Commission, Poland

Siska Desy Fatmaryanti, Universitas Muhammadiyah
Purworejo, Indonesia

Michail Kalogiannakis, University of Thessaly, Greece

Jacob Owusu Sarfo, University of Cape Coast, Ghana

Michael Voskoglou, Graduate Technological Educational
Institute (TEI) of Western Greece, Patras, Greece

Olena Akimova, Municipal Establishment «Kharkiv
Humanitarian-Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional
Council, Ukraine

Oksana Boriak, Sumy State Pedagogical University
named after A.S.Makarenko, Ukraine

Olha Lebid, Alfred Nobel University, Ukraine

Larysa Petrychenko, Municipal Establishment
«Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy»
of Kharkiv Regional Council, Ukraine

Petro Rybalko, Sumy State Pedagogical University
named after A.S.Makarenko, Ukraine

Yuliya Rudenko, Sumy National Agrarian University,
Ukraine

Inna Kharchenko, Sumy National Agrarian University,
Ukraine

Inna Shishenko, Sumy State Pedagogical University
named after A.S.Makarenko, Ukraine

Oksana Shukatka, Ivan Franko National University
of Lviv, Ukraine

Artem Yurchenko, Sumy State Pedagogical University
named after A.S.Makarenko, Ukraine

E45 Education. Innovation. Practice : Scientific Journal. Vol. 14, No. 1 / Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, O. Semenikhina (chief editor). Sumy : [Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko], 2026. 138 p.

The Ministry of Education and Science of Ukraine has conferred a **category "B"** to the professional edition "Education. Innovation. Practice" in the **specialties** – 011 Educational, pedagogical sciences; 013 Primary education; 014 Secondary education; 015 Professional education; 016 Special education; 017 Physical culture and sports (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №894, October 10, 2022).

The authors of the articles are responsible for the authenticity of the information (the accuracy of the information presented in the article, quotations, statistical materials, etc.) and for the violation of others' intellectual property rights. Opinions expressed by the authors may not reflect the views of the editors.

UDC 371

© Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 2026
Ukraine, Sumy, Romenska str., 87

This scientific journal is licensed under a Creative Commons License Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

ЗМІСТ

Олена АКІМОВА, Оксана КУЗНЕЦОВА, Вероніка ОДАРЧЕНКО, Тетяна ОРОБЧЕНКО	7
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	7
OLENA AKIMOVA, OKSANA KUZNETSOVA, VERONIKA ODARCHENKO, TETIANA OROBCHENKO	7
THEORETICAL ASPECTS OF FORMING REFLECTIVE AND ANALYTICAL COMPETENCE IN STUDENTS IN THE EARLY STAGES OF EDUCATION	7
Олена БАБКОВА, Кіра СТАДНИЧЕНКО	13
ІНТЕГРАЦІЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ НАВЧАННЯ В УРОКИ: СТАН ОБІЗНАНОСТІ ВЧИТЕЛІВ, ПРИНЦИПИ ТА ПРАКТИКИ ЗАСТОСУВАННЯ	13
OLENA BAVKOVA, KIRA STADNYCHENKO	13
INTEGRATION OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING INTO LESSONS: TEACHERS' AWARENESS, PRINCIPLES, AND PRACTICES	13
Оксана БОРОДИНА, Олександр ГУСАРЕВИЧ, Валентин БУРКОВСЬКИЙ, Олексій УСАТЕНКО, Олександр ВАРИВОДА	20
СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА ФУНКЦІЯ ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО	20
OKSANA BORODINA, GUSAREVYCH OLEKSANDR, BURKOVSKY VALENTIN, USATENKO OLEKSIY, OLEKSANDR VARYVODA	20
THE SOCIAL-COMMUNICATIVE ROLE OF GAME SPORTS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS	20
Олена БУРЯК	28
АЛГОРИТМИ ЛЮДИНО-МАШИНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З CHATGPT ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	28
OLENA BURIAK	28
ALGORITHMS OF HUMAN-MACHINE INTERACTION WITH CHATGPT FOR SOLVING APPLIED TASKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS	28
Олександр ГНИДЮК, Владислав ЄВСЄВ	38
ФІЗИЧНА ВИТРИВАЛІСТЬ ПРИКОРДОННИКА ЯК КЛЮЧОВА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	38
OLEKSANDR GNYDIUK, VLADISLAV YEVSEYEV	38
PHYSICAL ENDURANCE OF BORDER GUARDS AS A KEY CONDITION OF PROFESSIONAL ACTIVITY	38
Лариса ЗДАНЕВИЧ, Надія ФРОЛЕНКОВА, Тетяна ЦЕГЕЛЬНИК, Наталія КАЗАКОВА	44
ПЕДАГОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ ЯК ЕТИЧНА НОРМА ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ	44
LARYSA ZDANEVYCH, NADIYA FROLENKOVA, TETIANA TSEHELNYK, NATALIA KAZAKOVA	44
PEDAGOGICAL DEONTOLOGY AS AN ETHICAL NORM OF PREPARING PRESCHOOL TEACHERS FOR WORK IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT	44
Катерина КЛИМОВА	51
ФОРМУВАННЯ ПРОАКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ БІЗНЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ	51
KATERYNA KLYMOVA	51
FORMATION OF PROACTIVITY OF FUTURE BUSINESS SPECIALISTS IN BUSINESS UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY	51
Інна КОВТАНЮК	57
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТА МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	57
INNA KOVTANIUK	57
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS USING CLOUD AND MOBILE TECHNOLOGIES	57
Тетяна КОРОЛЬ, Оксана СИНЕКОП, Ірина ЛИТОВЧЕНКО	66
СПОСОБИ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ	66
TETIANA KOROL, OKSANA SYNEKOP, IRYNA LYTOVCHENKO	66
MODES OF COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF DEVELOPING PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PROSPECTIVE IT SPECIALISTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES	66

Юрій КОСЕНКО	74
СЕНСОРНІ МАРШРУТИ ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ	74
YURI KOSENKO	74
SENSORY ROUTES AS ONE OF THE INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZING SPACE AND ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS	74
Максим КУНПАН, Микола ЧХАЙЛО	83
ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ГАНДБОЛІСТІВ У РІЧНОМУ ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПЕРІОДІ	83
MAKSYM KUNPAN, MYKOLA CHKHAILO	83
INDIVIDUALIZATION OF THE HANDBALL PLAYERS' TRAINING PROCESS IN THE ANNUAL TRAINING PERIOD	83
Лариса КУПЧИК	90
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	90
LARYSA KUPCHUK	90
RESEARCH ACTIVITY AS A COMPONENT OF DEVELOPING COMMUNICATIVE AND INTERCULTURAL COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS	90
Роман НАНІВСЬКИЙ, Анна ЖУКОВА, Тетяна СЕРГІЄНКО	97
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕНСИВНОГО КУРСУ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	97
ROMAN NANIVSKY, ANNA ZHUKOVA, TETIANA SERHIENKO	97
METHODOLOGICAL BASIS FOR ORGANIZING AND CONDUCTING AN INTENSIVE COURSE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT MILITARY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	97
Наталія РОТОВА, Оксана ЧУЄШКОВА	106
ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»	106
NATALIA ROTOVA, OKSANA CHUIESHKOVA	106
FEATURES OF IMPLEMENTING FORMATIVE TEACHING IN THE COURSE OF "UKRAINIAN LANGUAGE (PROFESSIONALLY ORIENTED)"	106
Ольга РУСАКОВА, Галина ВОЛОЩУК	113
ДИСТАНЦІЙНІ ПІДГОТОВЧІ КУРСИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВСТУПНИКІВ У ЗАКЛАД ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ	113
OLGA RUSAKOVA, HALYNA VOLOSHCHUK	113
DISTANCE PREPARATORY COURSES IN UKRAINIAN LANGUAGE FOR ENTRANTS OF VOCATIONAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	113
Олександра ШЕВЧУК	121
ПОТЕНЦІАЛ МОТИВАЦІЙНИХ ПРОМОВ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	121
OLEKSANDRA SHEVCHUK	121
THE POTENTIAL OF MOTIVATIONAL SPEECHES IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE BORDER GUARD OFFICERS	121
Наталія ЯРЕМЕНКО, Інна КРАВЦОВА	128
НАРАТИВНІ СЦЕНАРІЇ ЯК ФОРМА ГЕЙМІФІКОВАНОЇ МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН	128
NATALIA YAREMENKO, INNA KRAVTSOVA	128
USING NARRATIVE SCENARIOS AS A GAMIFIED MODEL FOR TEACHING LITERARY DISCIPLINES	128
АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК	137



Акімова О., Кузнецова О., Одарченко В., Оробченко Т. Теоретичні аспекти формування рефлексивно-аналітичної компетентності здобувачів початкової ланки освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 7-12. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-001>.

Akimova O., Kuznetsova O., Odarchenko V., Orobchenko T. Teoretychni aspekty formuvannya refleksyвно-analytychnoi kompetentnosti здobuvachiv pochatkovoї lanky osvity [Theoretical aspects of forming reflective and analytical competence in students in the early stages of education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 7-12. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-001>.

УДК 37.01/.09

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-001

Олена АКИМОВА¹, Оксана КУЗНЕЦОВА²,
Вероніка ОДАРЧЕНКО³, Тетяна ОРОБЧЕНКО⁴

¹⁻³ Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
Харківської обласної ради, Україна

⁴ Комунальний заклад «Харківський ліцей № 152 Харківської міської ради», Україна

¹ <https://orcid.org/0000-0002-0776-1908>, elenkaakimova@ukr.net

² <https://orcid.org/0000-0003-4224-5594>, oksanakharkov08@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0003-1268-0309>, nika.odarchenko@gmail.com

⁴ orobchenkot2003@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Анотація. У статті узагальнено теоретичні дослідження щодо формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти. Розкрито роль рефлексії як результату усвідомленої самостійної систематизації знань та навичок, що трансформуються в рефлексивно-аналітичну компетентність із розумінням змісту, необхідних умов, важливих інструментів та отриманих результатів внаслідок обраних методів, засобів, способів їх отримання та використання у власній навчальній діяльності здобувачем початкової ланки освіти. Представлено зміст процесу формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти як інтегральний складник всіх ключових компетентностей, що має на меті сформувати особисту готовність та здатність молодших школярів оцінювати власні здобутки та співставляти опанований рівень із запланованими результатами, корегувати власні подальші навчальні дії відповідно отриманих результатів, характеризувати власні сильні та слабкі сторони власної діяльності. Сформованість рефлексивно-аналітичної компетентності здобувачів початкової ланки освіти схарактеризована в показниках: індивідуальна вираженість властивості рефлексивності та критичність мислення. Презентовано потенціал використання цифрових інструментів в умовах офлайн, онлайн, змішаних форм реалізації освітнього процесу, що дають можливість отримати миттєвий зворотній зв'язок, визначити власний рівень, повідомити про труднощі у опануванні дидактичним матеріалом, а саме: LearningApps.org, Kahoot!, Padlet, Wordwall, Mentimeter, Equity Maps, Classcraft, Canva. Схарактеризовано вправи рефлексивного змісту: «Таблиця де Боно», прийом на заключному етапі уроку, передбачає оцінювання здобувачами власних результатів уроку за допомогою таблиці «Плюс, мінус, цікаво», де позначки мають значення поруч із кожним ключовим аспектом етапу, види роботи на уроці уроку; вправа «П'ять відкриттів уроку» для самостійного визначення відкриттів для себе на уроці за допомогою доповнення незакінчених вербальних конструкцій; вправа «Три-два-один» для самостійного формулювання тез про нові, цікаві, нецікаві факти на уроці, та ті, що потребують поглиблення; вправа «Навчаючи – учусь» для оцінки цінності власного внеску в загальний рівень виконання завдання.

Ключові слова: здобувачі початкової ланки освіти; рефлексія; рефлексивно-аналітична компетентність; цифрові інструменти; індивідуальна вираженість властивості рефлексивності; критичність мислення.

Olena AKIMOVA¹, Oksana KUZNETSOVA²,
Veronika ODARCHENKO³, Tetiana OROBCHENKO⁴

¹⁻³ Communal Institution «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy»
of the Kharkiv Regional Council, Ukraine

⁴ Municipal institution "Kharkiv Lyceum No. 152 of the Kharkiv City Council", Ukraine

¹ <https://orcid.org/0000-0002-0776-1908>, elenkaakimova@ukr.net

² <https://orcid.org/0000-0003-4224-5594>, oksanakharkov08@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0003-1268-0309>, nika.odarchenko@gmail.com

⁴ orobchenkot2003@gmail.com

THEORETICAL ASPECTS OF FORMING REFLECTIVE AND ANALYTICAL COMPETENCE IN STUDENTS IN THE EARLY STAGES OF EDUCATION

Abstract. The article summarises theoretical research on the formation of reflective-analytical competence in primary education students. It reveals the role of reflection as the result of conscious, independent systematisation of knowledge and skills, which are transformed into reflective-analytical competence with an understanding of the content, necessary conditions, important tools, and results obtained as a result of the chosen methods, means, and ways of obtaining and using them in their own educational activities by primary school students. The content of the process of forming reflective-analytical competence in primary school students is presented as an integral component of all key

competences, which aims to form the personal readiness and ability of younger schoolchildren to evaluate their own achievements and compare the level mastered with the planned results, adjust their further learning activities according to the results obtained, and characterise their own strengths and weaknesses in their activities. The development of reflective and analytical competence in primary school pupils is characterised by the following indicators: individual expression of reflective thinking and critical thinking. The potential for using digital tools in offline, online, and blended forms of the educational process is presented, enabling instant feedback, self-assessment, and reporting difficulties in mastering didactic material, namely, LearningApps.or Kahoot!, Padlet, Wordwall, Mentimeter, Equity Maps, Classcraft, and Canva. Reflective exercises are described: the 'De Bono Table,' a technique used at the end of the lesson, involves students evaluating their own results using the 'Plus, Minus, Interesting' table, where marks are given next to each key aspect of the stage and types of work in the lesson; the 'Five discoveries of the lesson' exercise for independently identifying discoveries for oneself in the lesson by completing unfinished verbal constructions; the 'Three-Two-One' exercise for independently formulating theses about new, interesting, uninteresting facts in the lesson, and those that need to be explored in more depth; the 'Teaching – Learning' exercise for assessing the value of one's own contribution to the overall level of task completion.

Keywords: primary education seekers; reflection; reflective-analytical competence; digital tools; individual expression of reflectiveness; critical thinking.

Постановка проблеми. Провідною метою початкової ланки освіти на сучасному етапі розвитку системи виступає продукування умов для всебічного розвитку молодшого школяра засобами різноманітних освітніх технологій в швидкоплинних умовах сьогодення. Специфічної ролі з огляду на повномасштабну військову агресію проти України та надскладними невизначеними умовами реалізації освітнього процесу набула рефлексивно-аналітична компетентність, рівень сформованості якої надає можливість долати освітні втрати та створює підґрунтя для формування усвідомлення цінності власних здобутків та їх відповідності прогнозованим програмним результатам, представлених в Державному стандарті початкової освіти.

Таким чином, актуальність процесу формування рефлексивно-аналітичної компетентності здобувачів початкової ланки освіти обумовлена суперечностями між: змістом схарактеризованих ключових компетентностей здобувачів початкової ланки освіти, представлених в Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті початкової освіти та потенціалом рефлексивно-аналітичної компетентності як складової чинників, що впливають на якість їх формування; вагомістю формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти та дидактичними, виховними інструментами її формування в умовах офлайн, онлайн, змішаних форм реалізації освітнього процесу; методами організації рефлексивної діяльності на уроках в початковій школі та можливостями, що пропонують сучасні цифрові платформи, додатки, інструменти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти дослідження специфічних ознак, змісту формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти широко представлені у наукових розвідках. Зміст діяльнісного, компетентнісного підходів як підґрунтя реалізації освітнього процесу в початковій школі схарактеризовано в розвідках Ю. Гайдученко[1], опосередковано психологічні аспекти в умовах Нової української школи можна презентувати із урахуванням фундаментальних дослідженнях Н. Побірченко, В. Синявського, О. Сергєєнкової[8].

Рефлексія, як складовий елемент освітнього процесу презентовано у вітчизняних та закордонних розвідках: В. Желанової[2], В. Овдійчук[4], С. Парфілової[5], А. Півненко[6], Є. Півненко[6], А. Предик[7], К. Керезори[5], L.Philip[10] та інших. Огляд психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми засвідчує актуальність розвідок щодо формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти.

Виходячи з вище зазначеного, **метою статті** визначено узагальнити теоретичні аспекти щодо формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти.

Методи дослідження. Для розв'язання схарактеризованої проблеми було застосовано наступні методи: аналіз і синтез, порівняння й узагальнення теорії і практики формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти; спостереження, узагальнення кращих педагогічних практик щодо використання цифрових інструментів в умовах офлайн, онлайн, змішаних форм реалізації освітнього процесу з метою формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвідки щодо процесу формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти обумовлюють дефініцію ключового поняття.

Короткий словник термінів НУШ для професійного мовлення вчителя дефініцію «рефлексія» презентує як: «...усвідомлення людиною того, як її сприймають і оцінюють інші індивіди; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану; рефлексія може являти собою внутрішній діалог декількох видів: між різними Я людини, з реальними чи вигаданими особами тощо»[3,с.1].

Наукові розшуки L. Philip суть терміну «рефлексія» характеризують як: «...цінний інструмент і навичка для розвитку високоякісного навчання, але вона, здається, є складною концепцією як для учасників, так і для фасилітаторів» [10,с.37].

В психологічному словнику за загальною редакцією Н. Побірченко сутність терміну «рефлексія» сформульовано як [8, с.258]: «...спрямованість пізнання людини на саму себе, на свою діяльність та поведінку, свій внутрішній світ, психічні якості і стани; вміння представляти себе на місці іншої людини, мислено /в думці/ програвати ситуацію за неї».

Дослідниця А. Предик розкриває зміст поняття «рефлексія» розкриває через призму навчальних познаних, а саме [7, с.338]: «...процес самооцінки, який допомагає учням зрозуміти свої сильні та слабкі сторони, а також знайти способи для подальшого зростання та розвитку. Так, під рефлексією розуміють здатність усвідомлювати свої особливості, усвідомлювати, як ці особливості сприймаються іншими, і будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій».

Узагальнюючи вище представлені наукові розшуки можна зазначити, що рефлексія виступає результатом усвідомленої самостійної систематизації знань та навиків, що трансформуються в рефлексивно-аналітичну компетентність із розумінням змісту, необхідних умов, важливих інструментів та отриманих результатів внаслідок обраних методів, засобів, способів їх отримання та використання у власній навчальній діяльності здобувачем початкової ланки освіти.

Проділяємо наукову думку В. Овдійчук, що рефлексія виступає складовим елементом критичного мислення [4, с.138]: «...рефлексія як базовий складник критичного мислення, сприяє формуванню свідомої особистості, яка шляхом самоспостереження, критичного осмислення картини світу, аналізу власних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, мисленнєвого процесу, прагне до саморозвитку і самореалізації».

Ураховуючи психологічні сучасні концепти дослідження рефлексії, науковиця В. Желанової визначає наступні типи [2, с.37]:

- інтелектуальна рефлексія – оцінки підвалин сформованого особистого мислення;
- особистісна рефлексія – осмислення й переосмислення себе;
- кооперативна рефлексія – точка зору на спільну діяльність із зовнішньої по відношенню до себе позиції;
- комунікативна рефлексія – процес віддзеркалення один одним внутрішнього світу.

Процес формування рефлексивно-аналітичної компетентності містить певні алгоритми формування, в дослідженні їх розуміємо згідно досліджень С. Парфілової, К. Керезори [5, с.191]:

1. Рефлексивний висновок – відбувається тоді, коли іншими прийомами нема можливості визначити рівень власних досягнень в навчальній діяльності.
2. Іntenціональність – скерованість на об'єкт рефлексії, визначення її складових елементів поміж інших об'єктів навчальної діяльності.
3. Первинна категоризація – відбір попередніх прийомів, за сприянням яких відбувається рефлексія.
4. Конструювання системи рефлексивних засобів – визначені попередні прийоми єднуються школярем в певну узгоджену усвідомлену систему, що в перспективі дає можливість послідовно і переконливо здійснити рефлексивний аналіз власних здобутків.
5. Схематизація рефлексивного змісту – відбувається за рахунок уживання різноманітних графічних засобів та концептів.
6. Об'єктивізація рефлексивного опису – оцінка й обговорювання здобутого навчального результату, у випадку, якщо в підсумку отримано негативний результат, то алгоритм рефлексії починається знов.

Зважаючи на вище зазначене, зміст процесу формування рефлексивно-аналітичної компетентності у здобувачів початкової ланки освіти розуміємо як інтегральний складник всіх ключових компетентностей, що має на меті сформувати особисту готовність та здатність молодших школярів оцінювати власні здобутки та співставляти опанований рівень із запланованими результатами, корегувати власні подальші навчальні дії відповідно отриманих результатів, характеризувати власні сильні та слабкі сторони власної діяльності.

Вважаємо, що сформованість рефлексивно-аналітичної компетентності здобувачів початкової ланки освіти може бути представлена в двох аспектах: індивідуальна вираженість властивості рефлексивності та критичності мислення, зміст показників яких сформулюємо більш детально.

Індивідуальна вираженість властивості рефлексивності проявляється у здатності здобувачів початкової ланки освіти не лише сприймати інформації, а й активного обмірковування її після отримання, наприклад, після читання книги чи розробки проекту; молодші школярі прагнуть обговорити та порівняти власні здобуті результати із запланованими; перед початком навчальної діяльності взагалі та виконання окремих дидактичних завдань здобувачі розмірковують, як діяти, продумують можливі варіанти особистих навчальних дій, прогнозують цінність їх результату; молодші школярі самостійно здатні аналізувати власну поведінку, визначати причини невдач; здобувачі здатні подумки вести розмову, аналізуючи аргументи та захищаючи власну позицію, що свідчить про безперервний процес осмислення; здобувачів початкової ланки освіти здатні поставити себе на місце

іншого школяра, щоб зрозуміти почуття та передбачити реакцію на власні слова чи вчинки, що свідчить про високий рівень емпатії та готовності до оцінки як власних здобутків, так і досягнень інших школярів.

Сформованість критичності мислення – проявляється у здатності здобувачів початкової ланки освіти визначити необхідний обсяг інформації для виконання завдання; здатності визначити інформацію, якої не вистачає, пропонувати декілька варіантів для її визначення; здобувачі спроможні правильно аналізувати взаємозв'язки між різними твердженнями та робити єдино можливі висновки, обґрунтовують варіанти які є вірними, а які помилковими або неповними; школярі здатні виокремлювати інформацію, що не стосується основної теми або суперечить загальному контексту; здатні визначити логічність чи нелогічність представлених взаємозв'язків у завданнях.

Для характеристики процесу організації рефлексивної діяльності молодших школярів з використанням стратегій критичного мислення цінними вважаємо наукові тези Ю. Гайдученко, який презентував нароби на освітній платформі «EdEra у межах курсу «Бери й роби: Рефлексія на уроці» та уважав рефлексію фактором розбудови ефективної навчальної діяльності в початковій школі, а уведення етапу рефлексії з використанням стратегій критичного мислення має стати обов'язковим для кожного уроку[1,с.1].

Зважаючи на дидактичну та виховну складові навчальної діяльності здобувачів початкової ланки освіти, процес формування рефлексивно-аналітичної компетентності містить потенціал використання цифрових інструментів в умовах офлайн, онлайн, змішаних форм реалізації освітнього процесу, а саме[9]:

– використання цифрових освітніх платформ, що дають можливість отримати миттєвий зворотній зв'язок, визначити власний рівень, повідомити про труднощі у опануванні дидактичним матеріалом, а саме: Learning Apps.or, Kahoot!, Padlet, Wordwall, Mentimeter та інші;

– використання цифрових освітніх додатків, що дають можливість отримати миттєвий зворотній зв'язок, визначити власний рівень, повідомити про труднощі у формуванні індивідуальних рис молодших школярів, наприклад, додаток Equity Maps – дає можливість проаналізувати власну активність, залученість у дискусії, обговорення; проведений час власної активності на уроці;

– використання цифрових освітніх додатків, що дають можливість формувати власну відповідальність за отримані результати, сприяють розросту лідерських якостей із використанням ігрового компоненту, наприклад: додаток «Classcraft» – дає можливість самостійно створити одного із фантастичних героїв – мага, друїда, воїна, лікаря та інші, рівень розвитку якових в ігровому полі може давати додаткові переваги та послуги в реальному освітньому процесі, так: розвинений персонаж на певному рівні «воїн» може взяти додаткову підказку, отримати підтримку класу під час роботи у дошці тощо;

– використання цифрових освітніх додатків, що дають можливість інтегрувати здобуті знання у власний досвід здобувача освіти засобами індивідуальної проєктної чи групової діяльності, наприклад: Canva, за допомогою віддаленого доступу у власному режимі дозволяє долучатись до розробки проєктів, зберігати їх у власній папці, вдосконалювати та поглиблювати через інтеграцію проєкту у дидактичні та виховані завдання освітнього процесу.

Вагомий потенціал містять форми роботи рефлексивного змісту, які мають місце безпосередньо на уроках, схарактеризуємо деякі з них більш детально.

Вправа «Таблиця де Боно», прийом на заключному етапі уроку, передбачає оцінювання здобувачами власних результатів уроку за допомогою таблиці «Плюс, мінус, цікаво», де позначки мають значення поруч із кожним ключовим аспектом етапу, види роботи на уроці уроку: «+» – все, що подобалось виконувати на уроці; «-» – все, що здалося марним, нудним і не цікавим; «цікаво» – все, що приваблює, підштовхнуло до роздумів, пробудило до нових питань.

Вправа «П'ять відкриттів уроку» передбачає, що наприкінці уроку здобувачі освіти виконують завдання, в ході якого мають самостійно визначити та схарактеризувати зміст, роль відкриттів для себе на уроці за допомогою доповнення незакінчених вербальних конструкцій, наприклад:

1. «Я вперше дізналась/дізнався про ...».
2. « Мене сьогодні на уроці здивувало ...».
3. « Для мене на уроці було приголомшливо ...».
4. « Вважаю, що..... було неймовірно».
5. « В реальному житті важливо ...».
6. «Хто б міг подумати!».

Вправа «Три-два-один» передбачає, що наприкінці уроку молодші школярі формулюють самостійно тези, що розкривають:

1. Три факти по темі уроку, зміст яких був новий, цікавий, неочікуваний.

2. Два факти по темі уроку, зміст яких був нецікавий, вважаєш для майбутнього життя некорисним або вже відомий із раніше опрацьованого матеріалу.

3. Один факт по темі уроку, зміст якого вважаєш потрібно вивчити детально, поглибити знання та розуміння взаємозв'язків матеріалу про нього.

Вправа «Навчаючи – учусь» передбачає, що кожен школяр мав можливість передати власні знання іншим та отримати від однокласників нову для себе інформацію у процесі комунікації. У ході виконання вправи всі школярі розподіляються на малі групи та отримують дидактичне завдання до опрацювання для кожного члена малої групи, в результаті виконання якого всі роблять внесок у виконанні єдиного основного завдання із різноманітних другорядних, які виступили його складниками.

Процес організації рефлексивної діяльності молодших школярів з використанням стратегій критичного мислення має на меті формування складовими елементів рефлексії: самоконтролю, самоаналізу, самокорекції, самооцінки. Із вище зазначеною метою доцільно використовувати вправу «Мій успіх», що передбачає формування позитивного сприйняття рефлексії та цінності її для власного розвитку, в ході якої упродовж навчального тижня молодші школярі записують власні навчальні успіхи на маленьких аркушах та розміщують на власній сторінці дошки Padlet чи електронного портфоліо. Наприкінці робочого тижня кожен школяр передивляється власні здобутки, обирає три найвагоміші досягнення та за бажанням ділиться із всім класом, обговорюючи досягнення та майбутні перспективи. Вправу можна використовувати під час ранкового кола наприкінці тижня чи останнього навчального дня перед канікулами.

Підсумовуючи вище зазначене, звернемось до наукової тези А. Півненко, Є. Півненко [6, с.1]: «Майбутня школа – це, насамперед, само рефлексуюче середовище. Майбутня школа – це більш ефективне об'єднання сім'ї і школи, що не обмежується шкільним парканом. Рефлексія має підлягати все, що має відношення до процесу навчання і виховання. Рефлексія має включати усвідомлення не тільки вихователями, а й вихованцями інформації про усі структурні і процесуальні елементи феномену свідомості, насамперед, довільного управління будь-якою діяльністю, не лише навчальною».

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, процес формування рефлексивно-аналітичної компетентності здобувачів початкової ланки освіти відповідає сучасним концептам системи початкової освіти, виступає інтегральним чинником для подолання освітніх втрат. Процес формування рефлексивно-аналітичної компетентності здобувачів початкової ланки освіти ґрунтується на рефлексії, як усвідомленої самостійної систематизації знань, вмінь та оцінки власних дій, і є базовим складником критичного мислення, сприяючи саморозвитку і самореалізації особистості молодшого школяра. Зміст сформованої рефлексивно-аналітичної компетентності проявляється у двох взаємопов'язаних аспектах: індивідуальній вираженості властивості рефлексивності (здатності прогнозувати дії та аналізувати поведінку) та критичності мислення (здатності до логічного аналізу інформації та обґрунтування висновків).

Отже, рефлексивно-аналітична компетентність є підґрунтям для створення саморефлексуючого освітнього середовища, де здобувачі початкової ланки освіти здатні усвідомлено керувати власною навчальною діяльністю та самостійно досягати прогнозованих програмних результатів..

Перспективам подальших досліджень підлягають існуючі підходи до розробки діагностичного інструментарію визначення рівнів сформованості рефлексивно-аналітичної компетентності здобувачів початкової ланки освіти.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні даної роботи.

Список використаних джерел

1. Гайдученко Ю. Бери й роби: Рефлексія на уроці. URL: <https://osvitoria.media/experience/reflection/>
2. Желанова В. В. *Рефлексивні аспекти вміння вчитися як ключової здатності молодшого школяра. Уміння вчитися як ключова здатність здобувачів початкової освіти в реаліях воєнного стану.* Київ. 2022. с. 34-42.
3. Короткий словник термінів НУШ для професійного мовлення вчителя. 2018 рік. URL: <https://naurok.com.ua/korotkiy-slovník-terminiv-nush-dlya-profesijnogo-movlennya-vchitelya-2018-rik-17057.html>
4. Овдійчук В. А. Рефлексія як важливий складник критичного мислення та особливості її формування. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 67. Том 2. 2024. С. 137-140.
5. Парфілова С., Керезора К. Організація рефлексивної діяльності молодших школярів з використанням стратегій критичного мислення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 7 (111), 2021. С.189-201.

6. Півненко А., Півненко Є. Рефлексія і педагогічний процес у контексті зміни освітньої парадигми. Університет «КРОК». URL: <https://osvita.ua/school/method/1082/>
7. Предик А. Рефлексія як складова формульованого оцінювання молодших школярів в сучасній початковій школі. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Електронне видання ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2023. Вип. 1(98).С.330-347.
8. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова; ред. Н. А. Побірченко. К. : Науковий світ, 2007. 274 с.
9. Шість мобільних додатків, які змінять формат вашого уроку. URL: <https://naurok.com.ua/post/6-mobilnih-dodatki-yaki-zminyat-format-vashogo-uroku>
10. Philip L. Encouraging reflective practice amongst students: a direct assessment approach. Planet, 17(1). 2006. P. 37-39.

References

1. Haiduchenko Yu. Bery u roby: Refleksii na urotsi. URL: <https://osvitoria.media/experience/reflection/> (in Ukrainian)
2. Zhelanova V. V. Refleksivni aspekty vminnia vchytysia yak kliuchovoi zdatnosti molodshoho shkoliara. Uminnia vchytysia yak kliuchova zdattist zdozvuchiv pochatkovoї osvity v realiiakh voiennoho stanu. Kyiv. 2022. s. 34-42. (in Ukrainian)
3. Korotkyi slovnyk terminiv NUSH dlia profesiinoho movlennia vchytelia. 2018 rik. URL: <https://naurok.com.ua/korotkiy-slovník-terminiv-nush-dlya-profesiyngo-movlennya-vchytelya-2018-rik-17057.html> (in Ukrainian)
4. Ovdiihuk V. A. Refleksii yak vazhlyvyi skladnyk krytychnoho myslennia ta osoblyvosti yii formuvannia. Innovatsiina pedahohika. Vypusk 67. Tom 2. 2024. S. 137-140. (in Ukrainian)
5. Parfilova S., Kieriezora K. Orhanizatsiia refleksivnoi diialnosti molodshykh shkoliariv z vykorystanniam stratehii krytychnoho myslennia. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, № 7 (111), 2021. S.189-201. (in Ukrainian)
6. Pivnenko A., Pivnenko Ye. Refleksii i pedahohichni protses u konteksti zminy osvitnoi paradyhmy. Universytet «KROK». URL: <https://osvita.ua/school/method/1082> (in Ukrainian)
7. Predyk A. Refleksii yak skladova formuvalnoho otsiniuvannia molodshykh shkoliariv v suchasni pochatkovii shkoli. Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats. Elektronne vydannia DNU «Instytut modernizatsii zmistu osvity». K., 2023. Vyp. 1(98).S.330-347. (in Ukrainian)
8. Psykholohichni slovnyk / avt.-uklad. V. V. Syniavskiy, O. P. Serhieienkova; red. N. A. Pobirchenko. K. : Naukovyi svit, 2007. 274 s. (in Ukrainian)
9. Shist mobilnykh dodatki, yakі zminiat format vashogo uroku. URL: <https://naurok.com.ua/post/6-mobilnih-dodatki-yaki-zminyat-format-vashogo-uroku> (in Ukrainian)
10. Philip L. Encouraging reflective practice amongst students: a direct assessment approach. Planet, 17(1). 2006. P. 37 - 39.

| Матеріал надійшов до редакції: 25.11.2025 р. | Прийнято до друку: 30.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Бабкова О., Стадниченко К. Інтеграція універсального дизайну навчання в уроки: стан обізнаності вчителів, принципи та практики застосування. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 13-19. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-002>.

Babkova O., Stadnychenko K. Intehratsiia universalnoho dyzainu navchannia v uroky: stan obiznanosti vchyteliv, pryntsyipy ta praktyky zastosuvannia [Integration of universal design for learning into lessons: teachers' awareness, principles, and practices]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 13-19. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-002>.

УДК 371.3:371.9:005.963-051

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-002

Олена БАБКОВА

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-9214-8883>

helen.230670@gmail.com

Кіра СТАДНИЧЕНКО

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-8542-3763>

avikett@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ НАВЧАННЯ В УРОКИ: СТАН ОБІЗНАНОСТІ ВЧИТЕЛІВ, ПРИНЦИПИ ТА ПРАКТИКИ ЗАСТОСУВАННЯ

Анотація. У матеріалах статті представлено результати дослідження готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до впровадження принципів універсального дизайну навчання (UDL) у сучасний урок. За результатами аналізування вітчизняних та зарубіжних наукових праць узагальнено еволюцію концепції UDL, визначено її зміст як підходу до проектування освітнього середовища та матеріалів, що забезпечують доступність, варіативність і гнучкість навчання для всіх здобувачів освіти. Розкрито методичні аспекти організації навчання на основі UDL, серед яких: множинні способи залучення, представлення інформації та дій і вираження; принципи побудови доступного освітнього середовища; урахування природної варіативності учнів та їхніх сенсорних, когнітивних і соціально-емоційних потреб. Висвітлено результати експрес-опитування вчителів закладів освіти Запорізької області, учасників воркшопу «Безпечна школа для кожного: як інтегрувати принципи універсального дизайну в уроки». Опитування засвідчило обмежений рівень обізнаності педагогів із концепцією UDL. Водночас зафіксовано фрагментарне, здебільшого підсвідоме застосування окремих елементів UDL – використання різних форматів подання матеріалу, урахування темпу навчання, часткове надання варіативних завдань і можливостей вираження результатів. Деталізовано прояви епізодичної реалізації принципів UDL у плануванні уроків, способах представлення навчальних матеріалів та організації залучення учнів. Виокремлено бар'єри, що перешкоджають системному впровадженню підходу: нестача знань і методичних умінь, обмеженість часу, недостатня технологічна підтримка. Представлено адаптовані приклади дидактичних матеріалів і методичних рішень, розроблених відповідно до сучасних керівних принципів UDL, з описом можливостей їх застосування на різних етапах уроку. Визначено залежність перспектив подальшого поширення практик UDL у закладах загальної середньої освіти від необхідності підвищення професійної компетентності педагогів та розбудови інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: універсальний дизайн; універсальний дизайн навчання (UDL); керівні принципи UDL; мультимодальний урок; гнучкість і варіативність.

Olena BABKOVA

Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-9214-8883>

helen.230670@gmail.com

Kira STADNYCHENKO

Zaporizhzhia Regional Institute of Continuing Pedagogical Education, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-8542-3763>

avikett@gmail.com

INTEGRATION OF UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING INTO LESSONS: TEACHERS' AWARENESS, PRINCIPLES, AND PRACTICES

Abstract. The article presents the results of a study on teachers' readiness in general secondary education institutions to implement the principles of Universal Design for Learning (UDL) in contemporary lessons. Based on an analysis of national and international scholarly works, the evolution of the UDL concept is summarized, and its meaning is defined as an approach to designing learning environments and materials that ensure accessibility, variability, and flexibility of learning for all students. The methodological aspects of organizing learning based on UDL are outlined, including: multiple means of engagement, representation, and action and expression; principles for constructing an accessible educational environment; and consideration of learners' natural variability and their sensory, cognitive, and socio-emotional needs. The results of a rapid survey of teachers from educational institutions in the Zaporizhzhia region who participated in the workshop «A Safe School for Everyone: How to Integrate the Principles of Universal Design into Lessons» are presented. The survey revealed limited awareness of the UDL concept among teachers. At the same time, it recorded fragmented, mostly subconscious use of certain UDL elements—use of various formats for presenting material, consideration of learning pace, and partial provision of varied tasks and options for demonstrating learning outcomes. The manifestations of episodic implementation of UDL principles in lesson planning, instructional material

presentation, and student engagement organization are detailed. Barriers that hinder the systematic implementation of the approach are identified, including a lack of knowledge and methodological skills, limited time, and insufficient technological support. Adapted examples of didactic materials and methodological solutions developed in accordance with contemporary UDL guidelines are provided, with descriptions of their potential use at various stages of the lesson. The article emphasizes that the prospects for further dissemination of UDL practices in general secondary education institutions depend on the need to enhance teachers' professional competence and build an inclusive learning environment.

Keywords: universal design; Universal Design for Learning (UDL); UDL Guidelines; multimodal lesson; flexibility and variability.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України переживає трансформацію, спрямовану на забезпечення рівного доступу учнівства до якісного навчання. Цей процес закріплено цілою низкою нормативних документів, які базуються передусім на Законі України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX від 16.01.2020 та складають освітню парадигму Нової української школи. Забезпечення рівного доступу неможливе без організації варіативних освітніх траєкторій, які дозволяють враховувати різні потреби, можливості й темпи навчання кожного здобувача освіти.

Одним із ключових підходів, що забезпечує реалізацію принципу варіативності освітніх траєкторій, є універсальний дизайн навчання (Universal Design for Learning, UDL), який створює умови для формування доступного й гнучкого освітнього середовища для всіх здобувачів освіти. Інклюзивні принципи в освіті законодавчо закріплені та підтримані відповідними методичними рекомендаціями, однак практична імплементація UDL у закладах загальної середньої освіти все ще має фрагментарний і несистемний характер.

Незважаючи на зростання інтересу до універсального дизайну навчання (UDL) у вітчизняному науково-методичному дискурсі, більшість українських досліджень зосереджені переважно на теоретичному обґрунтуванні концепції, її нормативно-правовому закріпленні та описі окремих прикладів практичного застосування в умовах інклюзивної освіти або дистанційного навчання. Водночас емпіричні роботи, які б системно аналізували реальний рівень обізнаності вчителів із принципами UDL, характер і глибину їх фактичного впровадження у щоденну педагогічну практику, залишаються поодинокими й фрагментарними, що може бути підґрунтям для багатьох рівнозначних припущень. Наприклад, існує ймовірність, що у значній частини вчителів відсутня не лише достатня підготовка щодо інтеграції принципів універсального дизайну у зміст, методи та оцінювання навчання, а й стартова або початкова обізнаність з питання. Також може спостерігатися розрив між базовою теоретичною обізнаністю педагогів про UDL та їхньою функціональною здатністю практично застосовувати цей підхід у щоденному освітньому процесі. Вірогідно відсутнє врахування педагогами різноманіття сенсорних, когнітивних та соціально-емоційних потреб учнів та учениць, що призводить до зниження мотивації, нерівних можливостей та освітніх бар'єрів.

У результаті постає науково-практичне завдання: дослідити ефективні методи і прийоми інтеграції принципів універсального дизайну в структуру уроку, визначити педагогічні умови, що забезпечують їх успішне застосування, та розробити рекомендації для підвищення доступності й результативності освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що у науковому колі українських і зарубіжних вчених проблемі інтеграції принципів UDL в освітній процес приділена значна увага:

– метааналіз успіхів здобувачів освіти, які навчалися з використанням UDL, проведений Margaret King-Sears зі співавторами (2023), виявив помірний позитивний комбінований ефект на академічні досягнення учнів у порівнянні зі звичайним навчанням. Встановлено, що комплексне впровадження UDL підвищує якість навчання [1];

– дослідження Гілберта Г. Байбайона (2020), доцента Далекосхідного університету в Манілі, показало, що принципи UDL (різноманітність способів подання матеріалу, дії та вираження, зацікавлення) позитивно впливають на залучення та результати учнів, хоча ефективність варіюється залежно від рівня інтеграції та дотримання методології [2];

– В. Umeshkuma Sharma (2024), міністр освіти Індії, акцентував покращення залучення студентів і академічних показників у інклюзивних класах завдяки UDL, підкреслюючи важливість професійного розвитку педагогів [3];

– Чень Хань, Цзянхуа Лей (2024), науковці з Центральнокитайського педагогічного університету, зазначили, що впровадження UDL загалом має позитивний потенціал для розвитку інклюзивної та доступної освіти, однак рівень його ефективності значною мірою залежить від готовності й обізнаності як учителів, так і учнів [4];

– Наталя Цибуляк, Ольга Гуренко, Ганна Мицик дослідили виклики та можливості впровадження UDL в українському освітньому контексті, особливо в умовах тимчасових змін і пояснили, як педагоги можуть адаптувати навчання з урахуванням принципів універсального дизайну, навіть у складних обставинах [5];

– науковці Бердянського ДПУ Галина Лаврін, Ірина Ангелюк, Тетяна Кучер, Наталя Осіп розглянули, як впровадити принципи універсального дизайну для навчання в уроки, зокрема на прикладі волейболу (фізична культура) [6];

– Алла Колупаєва, Лариса Наконечна, дослідниці Інституту спеціальної освіти Національної академії педагогічних наук України, запропонували наукове обґрунтування застосування УДН/UDL у навчальному процесі для забезпечення доступності та ефективності навчання [7].

Аналіз інтернет-ресурсів засвідчує, що питання впровадження UDL знаходиться у фокусі уваги педагогів-практиків:

– громадська освітня організація Ewerway пропонує сім стратегій та прикладів UDL для кожного класу [8];

– Оксана Пасічник, вчителька інформатики ліцею «Сихівський», привертає увагу до UDL як способу проєктування уроків з думкою про гнучкий вибір [9];

– веб-додаток Learner Variability Navigator (LVN), – безкоштовний інструмент з відкритим кодом, що містить професійні навчальні ресурси – для навчання з урахуванням взаємозв'язків між факторами впливу, пропонує стратегії, які базуються на UDL [10].

За підсумками викладеного можна узагальнити, що:

– вчителі переважно визнають цінність UDL, бачать у ньому можливість краще задовольнити різноманітні потреби учнів та підвищити їхню залученість; проте практична реалізація підходу стикається з низкою суттєвих бар'єрів – нестачею часу, ресурсів, технологічної підтримки та недостатністю професійної підготовки педагогів;

– учні, зі свого боку, демонструють різні реакції: частина з них позитивно оцінює гнучкість і варіативність UDL, але інша частина стикається зі складністю завдань, надмірністю інформації та браком зрозумілих інструкцій.

Отже, аналіз наявних публікацій свідчить, що наразі недостатньо вивченим є розрив між декларативним прийняттям ідей універсального дизайну та їх операціоналізацією на рівні структури уроку (етапи залучення, представлення, дій і вираження). Переважна частина робіт не дає відповіді на запитання, які саме принципи UDL вчителі вже застосовують інтуїтивно, які – ігнорують, а які потребують цілеспрямованої методичної підтримки. Також відсутні дані щодо того, які бар'єри педагоги вважають ключовими для системного впровадження UDL та як ці бар'єри проявляються в конкретних педагогічних практиках. Окремою «білою плямою» в українських емпіричних дослідженнях є вивчення UDL у контексті безпечного та підтримувального освітнього середовища, де універсальний дизайн розглядається не лише як інструмент інклюзії, а як засіб зниження освітніх, психологічних і соціальних бар'єрів для всіх здобувачів освіти. Поза увагою дослідників залишається й регіональний вимір упровадження UDL, зокрема в умовах прифронтових областей, де фактори безпеки, ресурсних обмежень і психологічного навантаження істотно впливають на освітній процес.

Метою роботи є дослідження обізнаності вчителів щодо втілення принципів UDL й укладання кейсу пропозицій з їхньої реалізації з урахуванням поточних умов навчання.

Методи дослідження. Для реалізації дослідження застосовано комплекс теоретичних та емпіричних методів. Серед теоретичних методів ужито: аналіз і синтез наукових джерел та нормативно-методичних документів з проблематики універсального дизайну навчання; узагальнення сучасних наукових підходів до проєктування доступного та інклюзивного освітнього середовища; порівняння концептуальних положень універсального дизайну та поодиноких практик їх реалізації в освітньому процесі. Використано емпіричні методи дослідження: експрес-опитування (анкетування) вчителів закладів загальної середньої освіти Запорізької області з метою виявлення рівня їхньої обізнаності щодо принципів UDL, досвіду та частоти їх застосування в освітній практиці; кількісний та якісний аналіз результатів опитування, спрямований на визначення типових тенденцій, педагогічних утруднень і бар'єрів упровадження UDL; інтерпретацію емпіричних даних у контексті керівних принципів UDL. Також задіяно практико-орієнтований метод кейс-аналізу, який полягав в опрацюванні й доборі автентичних дидактичних матеріалів і методичних рішень щодо інтеграції принципів універсального дизайну в уроки з подальшим узагальненням пропозицій з інтеграції елементів залучення, представлення, дій та вираження в структуру мультимодального уроку.

Виклад основного матеріалу досліджень. Вперше поняття «універсальний дизайн» використав Рон Мейс, американський архітектор, який мав фізичні порушення в результаті перенесеного захворювання на поліомієліт. Він його тлумачив як дизайн, який можуть використовувати всі люди максимально можливою мірою без необхідності адаптації або спеціального дизайну. Разом з групою архітекторів, інженерів, дизайнерів розробив сім принципів універсального дизайну: рівність у використанні; гнучкість у використанні; простий та інтуїтивний дизайн; інформація, що легко сприймається; допустимість помилки; низьке фізичне зусилля; розмір та простір для доступу та використання.

В 1980-1990 роки Девід Роуз, американський нейропсихолог і педагог, разом з колегами застосували ідею UD до навчання, яку тезисно можна представити так: «Якщо середовище має бути доступним для всіх, то й навчальний матеріал має бути поданий у різних форматах, доступних для учнів з різними потребами (зору, слуху, когнітивних особливостей)». В 1990 році співробітники центру

прикладних спеціальних технологій (CAST), який очолював Девід Роуз, розробили керівні принципи UDL, а 30 липня 2024 року були презентовані керівні принципи UDL 3.0. Остання версія розширюється і зосереджується не тільки на зменшенні певних бар'єрів, пов'язаних зі здібностями та інвалідністю, а ще й на зменшенні бар'єрів, пов'язаних з упередженням та виключенням. До прикладу, навчальна програма не репрезентує різноманітність точок зору та ідентичностей.

Як зазначають автори [11], ці керівні принципи являють собою інструмент, який можна застосовувати в будь-якій дисципліні чи галузі, щоб забезпечити всім учням доступ та участь у змістовних і складних навчальних можливостях; які є динамічними й постійно розвиваються та відповідають потребам мозку, що навчається. Як відбитки пальців, які є особливими для кожної людини, так і мозок є надзвичайно унікальним за своєю анатомією, функціями і хімією. Існують тисячі мереж зі спеціалізацією для різних функцій і деякі відмінності, які ми можемо спостерігати, є систематичними та передбачуваними.

UDL підкреслює три великі мережі мозку, які складають переважну більшість людського мозку та відіграють центральну роль у навчанні. Ці мережі включають: афективні мережі (де учні оцінюють внутрішнє та зовнішнє середовище, щоб встановлювати пріоритети, мотивувати та залучати до навчання та поведінки), мережі розпізнавання (де учні відчують та сприймають інформацію в середовищі та перетворюють її на корисні знання) та стратегічні мережі (де учні планують, організують та ініціюють цілеспрямовані дії в середовищі). Кожна з цих мереж, як правило, просторово розрізняється в мозку: афективні мережі зазвичай розташовані в центрі мозку, мережі розпізнавання розташовані в задніх відділах, а стратегічні (моторні) мережі розташовані в передній частині мозку. Хоча слід зазначити, що всі мережі працюють разом, CAST зосереджується на цій спрощеній моделі мозку, щоб виділити те, що є актуальним для мозку, що навчається, та спробувати зрозуміти й спланувати мінливість учня.

Автори (там же) пропонують при проектуванні мультимодального уроку врахувати множинність способів залучення, представлення і дій та вираження, маючи на увазі, що:

- залученість – це про внутрішню навчальну мотивацію – передбачає підтримку та ідентичність здобувачів освіти, заохочення радості та гри для дітей і вчителів, розвиток емпатії, відновлення за допомогою певних практик;

- представлення має врахувати сприйняття людей, культур та мов; цінування різних способів пізнання та надання сенсу; автентичне представлення різноманітності ідентичностей, перспектив та наративів у взаємодії з учнями;

- дії та вираження має на меті шанування та цінування різних форм спілкування; зосередження та оцінювання форм вираження, які були проігноровані або недооцінені; боротьбу з дискримінаційними практиками для створення більш доступних інклюзивних просторів.

Узагальнені наукові підходи до універсального дизайну для навчання демонструють, що ефективне впровадження UDL не тільки неможливе без розуміння його концептуальної сутності, а потребує формування готовності педагогів працювати з урахуванням природної варіативності учнів. Враховуючи це, важливо було з'ясувати, наскільки вчителі обізнані з основами UDL та чи застосовують вони його принципи на практиці. Саме тому перед проведенням 12.09.2025 р. воркшопу «Безпечна школа для кожного: як інтегрувати принципи універсального дизайну в уроки» (переглянути матеріали можна тут – <https://lnk.ua/pVJq9LMeP>) нами було здійснено експрес-опитування учасників, спрямоване на виявлення їхніх знань, початкових уявлень та досвіду в цій сфері, в якому взяли участь 54 педагогів закладів загальної середньої освіти Запорізької області. Ця вибірка є класичним прикладом спонтанної невипадкової вибірки (accidental sampling, випадкова за доступністю), адже учасники прийшли без попереднього інформування про зміст, залучення відбулося на вході у момент події, участь була добровільною, а дослідники не здійснювали попереднього добору. Дослідження є розвідковим, спрямованим на виявлення знань, початкових уявлень та досвіду щодо універсального дизайну для навчання (UDL). Опитування проводилося через google-форму, що забезпечило автоматичне та миттєве узагальнення результатів, підхід до обробки даних мав акцент на описову статистику й наочну візуалізацію результатів для швидкого оцінювання базових знань і досвіду учасників та визначення змістових пріоритетів. Склад учасників включав різні професійні ролі: учителів, асистентів учителя, адміністративних працівників, методистів, логопедів та дефектолога. Вік, педагогічний стаж та предметна спеціалізація учасників не мали яскравого структурного виділення. Анкета містила закриті та описові запитання, спрямовані на виявлення обізнаності про UDL, попереднього досвіду та практик планування уроків і залучення учнів (формулювання питань наведені в діаграмах нижче). Респондентам повідомлялося про добровільність і анонімність участі, а результати використовувалися в узагальненому вигляді для подальшого аналізу та обговорення.

Отримані дані дозволили визначити базові знання педагогів, попередній досвід та наявне використання принципів UDL в освітньому процесі.

Відповіді показали розуміння переважною більшістю респондентів факту, що універсальний дизайн для навчання – це підхід, який враховує потреби всіх здобувачів освіти. Однак майже 40% педагогів вважають, що не знають його сутності (Рис.1), причому половина респондентів завітали на захід, щоб дізнатися про UDL, оскільки вперше про нього почули. Близько 30% вчителів читали публікації за цією тематикою і тільки 7 з 54 долучених педагогів навчалися на тренінгах (Рис.2).



Рис. 1. Розуміння вчителями сутності UDL

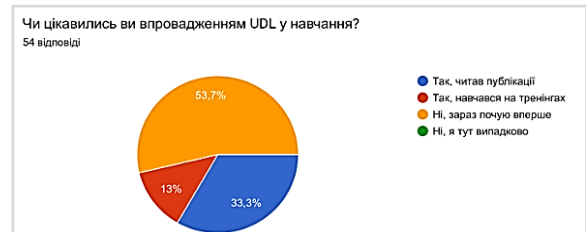


Рис. 2. Зацікавленість впровадження UDL в навчання

Подальший аналіз відповідей демонструє наявне підсвідоме застосування базових принципів UDL в діяльності освітян. Зокрема, при плануванні уроку майже кожен четвертий респондент завжди використовує кілька способів пояснення матеріалу; кожен п'ятий враховує темп роботи здобувачів освіти, кожен шостий передбачає альтернативні матеріали для учнів із різними потребами. Найменшу увагу вчителі приділяють плануванню завдань різного рівня складності (Рис.3). З метою формування та розвитку навчальної мотивації, що сприяє залученості здобувачів освіти до освітнього процесу, переважна більшість вчителів створюють ситуацію успіху, використовують ігрові або інтерактивні методи, враховують інтереси дітей під час добору навчальних матеріалів. Проте багато педагогів (20%) не пропонують учням варіативні завдання чи форми роботи (Рис. 4).

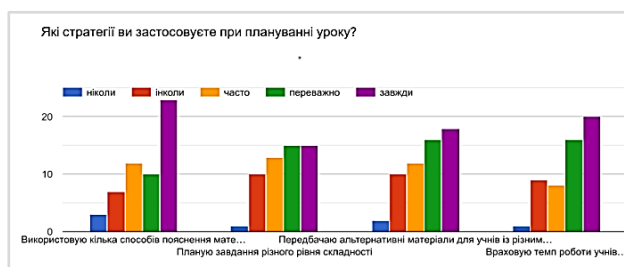


Рис. 3. Стратегії планування уроку

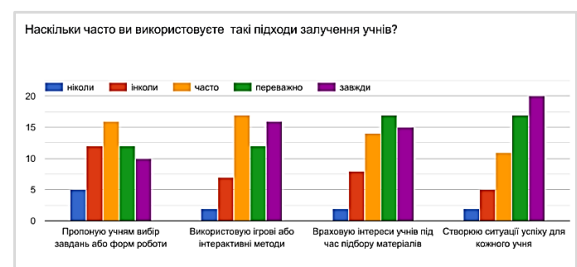


Рис. 4. Способи залучення учнів та учениць

Щодо документів різних форматів, наявних в обігу, теж спостерігається суттєва різноманітність. Наприклад, навчальні матеріали вчителі переважно представляють у вигляді презентацій, схем, візуалізацій; демонструють відео або анімації; використовують інтерактивні вправи. Рідше пропонують дітям текстові та аудіоматеріали (Рис. 5). Значний відсоток відповідей свідчить, що педагоги надають і здобувачам освіти альтернативні можливості демонструвати результати навчання у різних форматах: письмово, усно, через презентації або проекти. Проте є певна частка вчителів (5,6%), які не приділяють цьому уваги (Рис. 6).

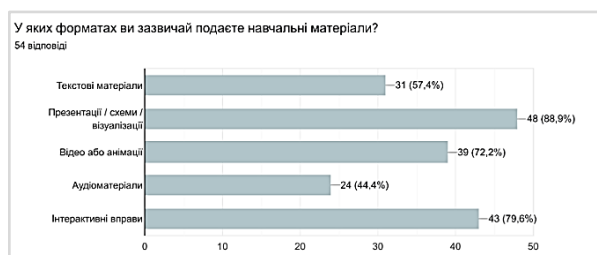


Рис. 5. Представлення навчальних матеріалів



Рис. 6. Способи вираження та дій

Отже, слід зазначити епізодичну та несистемну реалізацію вчителями принципів UDL в освітньому процесі. Можна припустити, що чинниками цього явища є відсутність знань та методичних умінь у освітян; низький рівень їхньої мотивації до вибору множинних способів залученості,

представлення, вираження та дій; обмеженість часового ресурсу. Разом з цим, учителі відчувають необхідність і ефективність множинних способів навчальної діяльності учнів.

З урахуванням результатів опитування нами були запропоновані для обговорення автентичні приклади дидактичних матеріалів до уроків, які базуються на керівних принципах UDL.

З огляду на необхідність реалізації етапу залучення, ми акцентували увагу вчителів на широкій різноманітності та мінливості інтересів здобувачів освіти і продемонстрували, як врахування цих інтересів сприяє формуванню освітнього середовища, у якому кожен учень відчуває повагу до своєї унікальності й гідності. Створення освітнього середовища, яке вітає цілісну сутність учнів, є можливим завдяки множинності способів залучення. До прикладу, можна використати різноманітні фішки до уроку (кінестетична, люди-реквізит, сафарі, Пікассо, користь для життя, повідомлення на дошці); надати вибір випереджувальних завдань, інформаційних та інструктивних ресурсів за моделі «перевернутого навчання» (матеріали заходу розміщені тут – <https://lnk.ua/pVJq9LMeP>).

На етапі представлення навчальної інформації варто врахувати всі канали її сприйняття і запропонувати різні за типами ресурси:

- візуальний: ілюстрації, ментальні карти, відео, анімації, графіки, презентації, схеми, Google-карти, 3D-сцени, інтерактивні симуляції, візуальні якорі тощо;
- аудіальний: викладення у розмовній формі, бесіди, дискусії, аудіальне пояснення тощо;
- дигітальний: тексти, читання, словесні пояснення, конспектування тощо;
- кінестетичний: практичні завдання, моделювання, ігри тощо.

Для етапу вираження та дій важливим є надання учнівству можливості вибору способів, у які учні можуть продемонструвати результати навчання. Це може набувати різних форм залежно від можливостей та уявлень кожного здобувача освіти. Зокрема:

- візуальні способи – створення інфографіки, діаграм, графіків, ментальних карт, коміксів, колажів тощо;
- аудіальні способи – озвучення презентацій або відеодемонстрації, усні аргументовані відповіді, участь у діалогах тощо;
- кінестетичні та практичні способи – моделювання об'єктів, явищ, процесів; виконання інтерактивних вправ; проведення і оформлення результатів дослідження тощо;
- цифрові способи – створення презентацій, постерів, інтерактивних матеріалів, веб-квестів; оформлення електронних портфоліо тощо;
- письмові форми вираження – підготовка повідомлень, написання есе, інструкцій або розгорнутих відповідей; створення власних завдань, тестових запитань; ведення рефлексивних записів; самооцінювання тощо.

Таким чином, комплексна варіативність способів залучення, представлення, вираження та дій є основою мультимодального уроку і потребує методичних рішень, які враховують різноманітність учнів та забезпечують гнучкість освітнього процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтверджує актуальність впровадження принципів універсального дизайну навчання (UDL) у закладах загальної середньої освіти як засобу забезпечення рівного доступу та варіативності освітніх траєкторій. Результати експрес-опитування демонструють наявність у педагогів базової обізнаності з ідеями UDL та фрагментарне використання окремих його принципів, зокрема множинності способів подання інформації й варіативності навчальних завдань.

Отримані дані мають характер розвідки і не претендують на всебічне узагальнення, однак узгоджуються з міжнародними дослідженнями та підтверджують загальну тенденцію недостатньо системного впровадження UDL у шкільну практику. Вони можуть слугувати раціональною відправною точкою для розроблення програм і комплексів заходів за цим напрямом. Серед основних бар'єрів визначено обмеженість професійної підготовки, дефіцит часу, ресурсів і методичного супроводу, у зв'язку з чим запропоновано практики впровадження UDL, зокрема цільове підвищення кваліфікації педагогів, створення шкільних команд підтримки, розробку мультимодальних дидактичних матеріалів та інтеграцію принципів універсального дизайну в організаційні й освітні процеси закладів освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розширенням вибірки, поглибленням аналізу професійних характеристик педагогів, а також вивченням їхніх навчальних потреб у контексті впровадження UDL.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаних джерел

1. Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis / M. E. King-Sears та ін. *Teaching and Teacher Education*. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
2. Baybayon G. G. . The Use of Universal Design for Learning (UDL) Framework in Teaching and Learning: A Meta-Analysis. *Academia Letters*. 2021. <https://doi.org/10.20935/AL692>
3. Sharma B. U. Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education. *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*. 2024. URL: <https://ijnrd.org/papers/IJNRD2408322.pdf>
4. Chen H., Jianghua L. Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review. *SAGE Open*. 2024. T. lume 14. <https://doi.org/10.1177/21582440241272032>
5. Цибуляк Н., Гуренко О., Мицик Г. Універсальний дизайн для навчання: нові реалії для тимчасово переміщених закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Т. 73, вип. 3. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-3-50>
6. Універсальний дизайн навчання у фізичному вихованні (на прикладі волейболу) / Г. Лаврін та ін. *Спортивні ігри*. 2024. Т. 131). <https://doi.org/10.15391/si.2024-1.03>
7. Колупаєва А., Наконечна Л. Універсальний дизайн у підготовці та навчанні: підходи, визначення та використання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2017. Т. 1 № 13. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/74>
8. 7 UDL strategies and examples for every classroom. *Everway*. 04.09.2025. URL: <https://www.everway.com/blog/7-udl-strategies-and-examples-for-every-classroom/>
9. Пасічник О. Універсальний дизайн. *Інформатика. Я роблю це так. I do it my way*. 30.06.2020. URL: <https://oksanapasicznyk.wordpress.com/2020/06/30/udl/>
10. *Learner Variability Navigator (LVN)*. URL: <https://lvp.digitalpromiseglobal.org/search?q=UDL>
11. *CAST. Frequently Asked Questions*. URL: <https://udlguidelines.cast.org/more/frequently-asked-questions/#what-process-used>

References

1. Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis / M. E. King-Sears та ін. *Teaching and Teacher Education*. 2023. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
2. Baybayon G. G. . The Use of Universal Design for Learning (UDL) Framework in Teaching and Learning: A Meta-Analysis. *Academia Letters*. 2021. <https://doi.org/10.20935/AL692>
3. Sharma B. U. Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education. *International Journal of Novel Research and Development (IJNRD)*. 2024. URL: <https://ijnrd.org/papers/IJNRD2408322.pdf>
4. Chen H., Jianghua L. Teachers' and Students' Beliefs Towards Universal Design for Learning Framework: A Scoping Review. *SAGE Open*. 2024. T. lume 14. <https://doi.org/10.1177/21582440241272032>
5. Cibulyak N., Gurenko O., Micik G. Universalnij dizajn dlya navchannya: novi realiyi dlya timchasovo peremishenih zakladiv vishoyi osviti. *Aktualni pitannya gumanitarnih nauk*. 2024. Т. 73, вип. 3. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-3-50>
6. Universalnij dizajn navchannya u fizichnomu vihovanni (na prikladi volejbolu) / G. Lavrin ta in. *Sportivni igri*. 2024. Т. 131). URL: <https://doi.org/10.15391/si.2024-1.03>
7. Kolupayeva A., Nakonechna L. Universalnij dizajn u pidgotovci ta navchanni: pidhodi, viznachennya ta vikoristannya. *Osvita osob z osoblivimi potrebami: shlyahi rozbudovi*. 2017. Т. 1 № 13. URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/74>
8. 7 UDL strategies and examples for every classroom. *Everway*. 04.09.2025. URL: <https://www.everway.com/blog/7-udl-strategies-and-examples-for-every-classroom/>
9. Pasichnik O. Universalnij dizajn. *Informatika. Ya roblyu ce tak. I do it my way*. 30.06.2020. URL: <https://oksanapasicznyk.wordpress.com/2020/06/30/udl/>
10. *Learner Variability Navigator (LVN)*. URL: <https://lvp.digitalpromiseglobal.org/search?q=UDL>
11. *CAST. Frequently Asked Questions*. URL: <https://udlguidelines.cast.org/more/frequently-asked-questions/#what-process-used>

| Матеріал надійшов до редакції: 29.11.2025 р. | Прийнято до друку: 04.01.2026 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).



” Бородіна О., Гусаревич О., Бурковський В., Усатенко О., Варивода О. Соціально-комунікативна функція ігрових видів спорту в освітньому процесі ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 20-27. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-003>.

Borodina O., Husarevych O., Burkovskiy V., Usatenko O., Varyvoda O. Sotsialno-komunikatyvna funktsiia ihrovykh vydiv sportu v osvithnomu protsesi ZVO [The social-communicative role of game sports in the university educational process]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 20-27. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-003>.

УДК 796.01:37

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-003

**Оксана БОРОДИНА¹, Олександр ГУСАРЕВИЧ², Валентин БУРКОВСЬКИЙ³,
Олексій УСАТЕНКО⁴, Олександр ВАРИВОДА⁵**

¹⁻⁵ Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна

¹ <https://orcid.org/0000-0002-2777-2508>
borodina0202@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-7740-4631>
s.p.q.r.alexandr@gmail.com

³ <https://orcid.org/0009-0003-5067-8864>
burkovskiy12@gmail.com

⁴ <https://orcid.org/0009-0006-6748-1971>
aleksusatenko4@gmail.com

⁵ <https://orcid.org/0000-0002-2777-2508>
v.oblik@zu.edu.ua

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА ФУНКЦІЯ ІГРОВИХ ВИДІВ СПОРТУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

Анотація. У статті досліджується вплив ігрових видів спорту на розвиток соціально-комунікативних компетентностей студентів закладів вищої освіти. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних концепцій соціального навчання та структурних особливостей ігрових видів спорту дозволив виділити ключові механізми формування комунікативних навичок: моделювання та ротацію соціальних ролей, немедійоване навчання у реальних ігрових ситуаціях, отримання емоційного зворотного зв'язку, формування довіри та групової ідентичності, а також тренування вербальних і невербальних каналів комунікації. У межах експериментального дослідження 60 студентів факультету фізичного виховання і спорту пройшли цикл із 10 колективних ігрових тренувань. Результати показали підвищення загального рівня комунікативних навичок на 28%, причому найвищий приріст спостерігався у формуванні довіри та групової ідентичності (+33%). На основі отриманих даних запропоновано методику впровадження ігрових вправ в освітній процес, яка поєднує фізичну активність з навчально-виховними завданнями та передбачає дотримання принципів релевантності меті, психологічної безпеки, рефлексії, ротації ролей та інтеграції фізичного й вербального компонентів. Встановлено, що систематичне використання колективних ігрових вправ сприяє розвитку емоційного інтелекту, здатності до співпраці, лідерських якостей, адаптивності та ефективної міжособистісної взаємодії. Практичне значення дослідження полягає у впровадженні результатів у навчальні програми фізичного виховання, організації тренінгів з командування та формуванні здоров'язберезжувального освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень пов'язані з оцінкою ефективності конкретних програм ігрових вправ у різних групах студентів і визначенням оптимальної структури вправ для розвитку соціально-комунікативних компетентностей.

Ключові слова: ігрові види спорту; комунікативні навички; командна взаємодія; емоційний розвиток.

**Oksana BORODINA¹, Gusarevych OLEKSANDR², Burkovsky VALENTIN³,
Usatenko OLEKSIY⁴, Oleksandr VARYVODA⁵**

¹⁻⁵ Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0000-0002-2777-2508>
borodina0202@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-7740-4631>
s.p.q.r.alexandr@gmail.com

³ <https://orcid.org/0009-0003-5067-8864>
burkovskiy12@gmail.com

⁴ <https://orcid.org/0009-0006-6748-1971>
aleksusatenko4@gmail.com

⁵ <https://orcid.org/0000-0002-2777-2508>
v.oblik@zu.edu.ua

THE SOCIAL-COMMUNICATIVE ROLE OF GAME SPORTS IN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article examines the impact of sports games on students' social and communication skills in higher education institutions. Theoretical analysis of psychological and pedagogical concepts of social learning and structural features of sports games has allowed us to identify key mechanisms for the formation of communication skills: modeling and rotation of social roles, non-mediated learning in real game situations, receiving emotional feedback, forming trust and group identity, as well as training verbal and nonverbal communication channels. As part of the experimental study, 60 students from the Faculty of Physical Education and Sports underwent a cycle

of 10 collective game training sessions. The results showed an overall increase in communication skills of 28%, with the largest increase observed in the formation of trust and group identity (+33%). Based on the data obtained, a methodology for introducing game exercises into the educational process was proposed, combining physical activity with educational and training tasks and ensuring adherence to the principles of relevance to the goal, psychological safety, reflection, role rotation, and integration of physical and verbal components. It has been established that the systematic use of collective game exercises contributes to the development of emotional intelligence, the ability to cooperate, leadership qualities, adaptability, and effective interpersonal interaction. The practical significance of the study lies in implementing the results in physical education curricula, organizing team-building training, and fostering a health-promoting educational environment. Prospects for further research include assessing the effectiveness of specific game-based exercise programs across different student groups and determining the optimal structure of exercises for the development of social and communication competencies.

Keywords: game sports; communication skills; team interaction; emotional development.

Постановка проблеми. Освітній процес у закладах вищої освіти сьогодні має на меті не лише передачу професійних знань і вмінь, а й формування ключових компетентностей, зокрема комунікативної компетентності, відповідно до Стандарту вищої освіти спеціальності «Фізична культура і спорт» [14] та Європейської рамки ключових компетентностей [18]. Попри наявність численних теоретичних праць з розвитку комунікативних компетентностей, існує значна прогалина у дослідженнях щодо того, як інтегрувати ці цілі у практичну діяльність студентів, особливо в межах фізичного виховання і спортивної підготовки. Недостатньо вивчено, які саме механізми соціальної взаємодії в ігрових видах спорту сприяють розвитку комунікативних умінь, яким чином рольова динаміка, емоційна напруга гри та командні стратегії впливають на формування довіри, відповідальності й групової згуртованості. Крім того, освітні програми часто застосовують ігрові види спорту переважно як засіб фізичної підготовки, недооцінюючи їхній психолого-педагогічний потенціал. Проблема полягає в тому, що традиційні методи навчання не забезпечують системного й цілеспрямованого розвитку соціально-комунікативних компетентностей, тоді як ігрові види спорту можуть слугувати ефективним інструментом їх формування через поєднання фізичної активності, емоційного залучення та соціальної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ігрові види спорту розглядаються в сучасній науковій літературі не лише як засіб фізичного виховання, але й як ефективне соціально-педагогічне середовище, що сприяє формуванню комунікативних компетенцій, соціалізації та здорового способу життя студентської молоді. За останні роки з'явилася низка робіт, які поєднують емпіричні дослідження фізіологічних і психоемоційних ефектів ігрової діяльності з методичними розробками щодо впровадження ігрових практик у освітній процес ЗВО. Нижче узагальнено ключові положення й висновки досліджень, релевантних для теми «соціально-комунікативна функція ігрових видів спорту».

Андрощук І.О., Липчанська Л.М., Мотузенко Т.Є. [1] у своїх методичних розробках підкреслюють практичну зручність ігрових форм для організації освітнього процесу у ЗВО та їхню спрямованість на формування здоров'язбережувальної поведінки. Автори пропонують структуровані цикли занять, у яких фізичні вправи поєднуються з вправами на командну взаємодію й комунікацію, що робить ігри інструментом не лише фізичного, а й соціального розвитку студента.

Ареф'єва Л.П., Плющакова О.В., Ганчева В.І., Гончаренко В.І. [5] у своїх емпіричних дослідженнях демонструють позитивний вплив занять спортивними іграми на психофізичний стан студентів: покращення показників витривалості, координації, а також зниження рівня стресу й підвищення загального психоемоційного благополуччя. Ці результати підкреслюють роль ігор як каталізатора мотивації до регулярної фізичної активності та здорового способу життя.

Гадючко О.С. [6] аналізує суб'єктну складову та стандарти підготовки фахівців і вказує на необхідність оновлення професійних стандартів і навчальних програм у сфері підготовки кадрів для ігрових видів спорту. Особливо важливим є приділення уваги компетентностям з організації колективної діяльності й формуванню соціально-комунікативних навичок у студентів-спортсменів.

Мусієнко А.В., Чернявська Т.П. та Пилипей Л.П. [7; 10; 16] надають теоретично-методичну опору щодо побудови тренувального процесу, який можна адаптувати для освітніх програм ЗВО. Їхні підходи до планування навантаження, моніторингу і контролю стану студентів важливі для безпечного і ефективного впровадження ігрових модулів.

Котова О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. [8] досліджують спортивні ігри як оптимальне середовище для розвитку професійно-важливих якостей (координація, тактичне мислення, групова взаємодія). Їхні висновки підсилюють ідею про мультиефект ігор: одночасний розвиток фізичних, когнітивних і соціальних складових особистості.

Остапенко Ю.О., Остапенко В.В. та Павлов Ю.В., Воробйова О.М., Бурцева О.В. [11; 12] аналізують проблеми й перспективи застосування ігрових видів спорту в ЗВО, вказуючи на інституційні бар'єри (інфраструктура, підготовка кадрів, нормативна база) і надають практичні рекомендації щодо дієвих механізмів впровадження.

Мітова О.О., Тропін Ю.М., Рогаль І.В. та Шкондя В.В. [9; 13; 15; 17] узагальнюють емпіричні дані про вплив ігор на фізичний та психологічний стан студентської молоді, що слугує додатковим емпіричним підґрунтям для обґрунтування соціально-комунікативної функції ігор.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить, що ігрові види спорту розглядаються сучасними дослідниками як комплексний педагогічний феномен, який поєднує фізичне, емоційне та соціальне виховання студентської молоді. Узагальнення попередніх праць дозволяє зробити висновок, що ігрові практики у закладах вищої освіти мають значний потенціал для розвитку комунікативних навичок, формування соціальної взаємодії та підвищення рівня психофізичного благополуччя здобувачів освіти.

Враховуючи результати попередніх наукових розвідок, у даному дослідженні здійснено спробу конкретизувати соціально-комунікативну функцію ігрових видів спорту в освітньому процесі ЗВО, визначити її структурні компоненти, педагогічні умови реалізації та практичні форми організації діяльності студентів у контексті формування їхньої комунікативної компетентності.

Мета дослідження: узагальнити та теоретично обґрунтувати потенціал ігрових видів спорту як засобу розвитку комунікативних компетентностей студентів та визначити ключові чинники, що зумовлюють їхній педагогічний вплив.

Методи дослідження. Використано теоретичний аналіз наукових джерел і психолого-педагогічних концепцій соціального навчання, систематизацію та опис особливостей ігрових видів спорту як засобу розвитку соціально-комунікативних компетентностей. Емпірично перевірено ефективність цих механізмів серед 60 студентів через цикл із 10 ігрових тренувань, оцінюючи комунікативні навички за 5-бальною шкалою до та після занять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній процес у ЗВО сьогодні реалізує не лише передачу професійних знань і вмінь, а й формування соціально-особистісних компетентностей, необхідних для успішної професійної та соціальної адаптації випускників. Серед таких компетентностей особливе місце займають комунікативні навички, вміння співпрацювати в команді, ефективно вирішувати конфлікти та демонструвати емпатію. Ігрові види спорту за своєю природою поєднують фізичну активність із безліччю міжособистісних взаємодій і тому можуть виконувати важливу соціально-виховну функцію.

Під ігровими видами спорту варто розуміти види спортивної діяльності, у яких змагальна взаємодія між командами або окремими гравцями відбувається за певними правилами, із застосуванням ігрових дій, спрямованих на досягнення перемоги шляхом набуття переваги в очках, голах чи інших результативних показниках.

Ігрові види спорту характеризуються наявністю командної співпраці, постійної зміни ігрових ситуацій, тактичного мислення та високого рівня емоційної напруги. Вони передбачають поєднання фізичних, інтелектуальних і соціальних компонентів діяльності спортсменів.

До ігрових видів спорту належать: командні ігри з м'ячем – футбол, баскетбол, волейбол, гандбол, водне поло, регбі тощо; індивідуально-командні ігри – настільний теніс, бадмінтон, сквош, пляжний волейбол тощо; спортивні ігри спеціального спрямування — хокей на льоду, хокей на траві, бейсбол, флорбол тощо.

Основними ознаками ігрових видів спорту є: командний характер – успіх залежить від взаємодії, узгодженості дій і колективної стратегії; динамічність і варіативність – постійна зміна ситуацій потребує швидкого прийняття рішень і адаптації; наявність правил гри, які регламентують поведінку учасників, визначають умови змагання і справедливість результату; емоційна насиченість – гра викликає сильні емоційні переживання, що сприяє формуванню емоційної стійкості; соціальний компонент – взаємодія в команді формує комунікативні навички, почуття відповідальності, здатність до співпраці.

Ігрові види спорту є не лише засобом фізичного розвитку, а й потужним інструментом соціалізації, виховання та розвитку емоційного інтелекту, оскільки вони створюють умови для взаємодії, співпереживання, підтримки та командного мислення.

Дослідження впливу спортивних ігор на розвиток соціальних навичок має практичне значення для проектування навчальних програм з фізичного виховання, для організації тренінгів з командоутворення та для формування здоров'язбережувального середовища в ЗВО [2; 3].

Ігрові види спорту виступають соціальним мікросоціумом, у якому відтворюються основні форми міжособистісної взаємодії: координація дій, розподіл ролей, прийняття колективних рішень, вербальна і невербальна комунікація, емоційна регуляція тощо. Через ці механізми спорт впливає на розвиток таких компонентів соціальної взаємодії як: навички співпраці, лідерства, конструктивного вирішення конфліктів, відповідальності та довіри.

Психолого-педагогічні теорії підкреслюють, що діяльність у колективі стимулює соціальне навчання, це в свою чергу передбачає, що учасники моделюють поведінку, переймають соціальні норми і внутрішньо інтегрують їх у власні моделі дій.

Ігрові види спорту мають низку суттєвих переваг, що зумовлюють їх високу педагогічну, емоційну та соціальну ефективність. Насамперед, гра створює психологічно безпечне середовище, де рівень загрози для самоствердження учасників є низьким. Це дозволяє студентам проявляти активність, ініціативу, експериментувати з різними моделями поведінки без страху осуду або невдачі.

Однією з важливих переваг ігрових видів спорту є можливість випробовувати різні соціальні ролі – лідера, організатора, комунікатора, партнера, опонента. Це сприяє розвитку гнучкості мислення, здатності адаптуватися до різних ситуацій, розуміти інших і будувати конструктивні взаємини.

Гра забезпечує швидкий і природний зворотний зв'язок від партнерів і суперників, де кожна дія викликає безпосередню реакцію, що стимулює самокорекцію поведінки, аналіз власних рішень і вдосконалення комунікативних навичок.

Важливою характеристикою ігрових видів спорту є високий рівень емоційного залучення, що активізує пізнавальні процеси, підвищує мотивацію до навчання й сприяє формуванню позитивного емоційного клімату в групі. Емоційна насиченість гри сприяє розвитку емпатії, саморегуляції та стресостійкості.

Особливе значення у процесі ігрової діяльності має емоційна складова. Спортивні ігри за своєю природою супроводжуються інтенсивними емоційними переживаннями: радістю перемоги, розчаруванням поразки, хвилюванням перед вирішальними моментами, напругою змагальної боротьби, почуттям командної єдності. Така емоційна насиченість створює сприятливі умови для розвитку емоційної саморегуляції, емпатії та рефлексії – ключових компонентів емоційного інтелекту.

У процесі командної гри студенти вчаться усвідомлювати власні емоційні стани, керувати ними відповідно до ситуації, а також зчитувати емоції партнерів і суперників, адаптуючи свою поведінку до динаміки групових взаємин. Постійна зміна ігрових ситуацій вимагає швидкої емоційно-когнітивної реакції, що сприяє розвитку стійкості до стресу, гнучкості мислення та здатності підтримувати позитивний емоційний фон у колективі.

Крім того, емоційна взаємодія під час гри є підґрунтям для формування комунікативної компетентності. Ефективна командна гра передбачає не лише технічну й тактичну узгодженість, а й емоційне взаєморозуміння, довіру, здатність співпереживати. Таким чином, ігрові види спорту виступають природним середовищем, у якому емоційна складова і комунікативні навички розвиваються в інтегрованій формі, через безпосередній досвід, взаємодію та рефлексію.

Крім того, ігрові ситуації формують почуття колективізму та взаємопідтримки, що особливо важливо для майбутніх фахівців, які працюватимуть у командних умовах. Під час гри відбувається практичне засвоєння навичок співробітництва, довіри, координації дій, що значно підвищує ефективність міжособистісної взаємодії.

Не менш важливою є мотиваційна функція гри – змагальний елемент, динамічність і непередбачуваність процесу пробуджують інтерес, сприяють активному залученню всіх учасників, розвивають відповідальність за спільний результат.

Ігрові види спорту сприяють розвитку комунікативних умінь студентів через низку взаємопов'язаних механізмів впливу ігрових видів спорту на комунікативні навички, які охоплюють як вербальні, так і невербальні форми взаємодії, а також емоційну і соціальну складову: моделювання та репетиція ролей, немедійоване навчання, емоційний зворотний зв'язок, формування довіри та групової ідентичності, а також тренування невербальних каналів спілкування.

Моделювання та репетиція ролей передбачає чергування студентами різних соціальних і функціональних ролей у командних ігрових вправах [4]. Кожен студент виконує ролі лідера, організатора, виконавця та спостерігача, що дозволяє відпрацьовувати різні стилі комунікації, приймати колективні рішення та брати відповідальність за результат команди. Виконання ролей у різних ігрових контекстах сприяє розвитку гнучкості мислення та здатності адаптуватися до змінних умов групової взаємодії. Крім того, ротація ролей стимулює усвідомлення власного внеску в командну діяльність і формує соціальну самосвідомість, що є важливим компонентом комунікативної компетентності.

Немедійоване навчання створює ситуації, у яких студенти повинні вирішувати комунікативні виклики безпосередньо під час гри, без попередніх інструкцій або підказок. Це сприяє формуванню практичних навичок взаємодії, швидкому прийняттю рішень у динамічних умовах, узгодженню дій та конструктивному вирішенню конфліктів. Крім того, такий підхід дозволяє студентам оцінити ефективність власної поведінки в реальному часі та адаптувати її до вимог команди.

Емоційний зворотний зв'язок реалізується через підтримку, схвалення або конструктивну критику від партнерів та суперників. Цей механізм сприяє розвитку самосвідомості та здатності коригувати поведінку відповідно до реакцій оточення. Умови гри дозволяють студентам відчувати наслідки власних комунікативних дій без високого рівня загрози для самоствердження, що створює психологічно безпечне середовище для експериментування з різними стратегіями взаємодії.

Формування довіри та групової ідентичності відбувається через спільні цілі, командні завдання та пережиті успіхи і поразки. Завдяки цьому механізму студенти усвідомлюють взаємозалежність у команді, розвивають емпатію, відкриту комунікацію та готовність до співпраці. Такі умови сприяють згуртованості колективу та стимулюють прояв соціальної відповідальності, що є важливим фактором розвитку комунікативної компетентності.

Тренування невербальних каналів спілкування включає систематичне використання жестів, міміки та рухових сигналів для координації дій у команді. Це дозволяє студентам розпізнавати невербальні сигнали партнерів, швидко реагувати на них та узгоджувати власні дії з діями інших членів команди. Вміння ефективно користуватися невербальною комунікацією підвищує загальну комунікативну адекватність та сприяє більш точному і швидкому обміну інформацією у групі.

Для емпіричної перевірки цих механізмів було проведено дослідження серед 60 студентів факультету фізичного виховання і спорту. Оцінювання комунікативних навичок здійснювалося за 5-бальною шкалою до та після циклу з 10 ігрових тренувань. Результати дослідження показали підвищення середнього рівня комунікативних навичок студентів за усіма механізмами впливу. Загальний рівень комунікативних навичок студентів підвищився з 3,2 до 4,1, що складає приріст близько 28% (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка розвитку комунікативних навичок студентів за механізмами впливу ігрових видів спорту

Механізм впливу	Середній бал до тренувань	Середній бал після тренувань	Зростання (%)
Моделювання та репетиція ролей	3,2	4,1	+28%
Немедійоване навчання	3,1	4,0	+29%
Емоційний зворотний зв'язок	3,3	4,2	+27%
Формування довіри та групової ідентичності	3,0	4,0	+33%
Тренування невербальних каналів спілкування	3,2	4,1	+28%
Загальний рівень комунікативних навичок	3,2	4,1	+28%

Завдяки цим механізмам впливу ігрових видів спорту на комунікативні навички, колективні ігрові вправи стають потужним інструментом професійного та особистісного розвитку студентів. У сучасному освітньому процесі особливе місце займає методика впровадження ігрових вправ в освітній процес, яка дозволяє не лише формувати фізичні навички студентів, а й розвивати їхню соціально-комунікативну компетентність. Основою такої методики є поєднання рухової активності з навчально-виховними завданнями, що сприяє розвитку командної взаємодії та лідерських якостей.

У межах цієї методики важливо дотримуватися принципів, що забезпечують релевантність вправ меті навчання, психологічну безпеку, можливість рефлексії, ротацію ролей та поєднання фізичного й вербального компонентів, адже саме через їхнє систематичне використання досягається максимальний ефект у формуванні та розвитку соціально-комунікативних компетентностей студентів. Одним із таких принципів є релевантність меті навчання, що передбачає, що кожна вправа має чітко визначену соціально-комунікативну мету – покращення взаємодії, прийняття рішень та розподіл ролей. Дотримання цього принципу дозволяє забезпечити ефективність формування ключових компетентностей у студентів.

Принцип безпеки і психологічного комфорту, який передбачає створення умов, у яких помилки розглядаються не як негативний результат, а як ресурс для аналізу та навчання. Такий підхід сприяє активнішій участі студентів у процесі та стимулює прояв ініціативи.

Принцип рефлексії включає систематичне обговорення пережитого під час вправ, виділення успішних стратегій та аналіз проблемних моментів. Рефлексія забезпечує усвідомлення власних дій і сприяє вдосконаленню комунікативних і емоційних навичок.

Принцип змінних ролей в ігровій діяльності полягає у ротації лідерських, організаційних та виконавчих функцій серед студентів. Така організація діяльності дозволяє кожному учаснику отримати досвід виконання різних соціальних функцій у команді та сприяє розвитку гнучкості в міжособистісній взаємодії.

Нарешті, значна увага приділяється принципу комбінування фізичного й вербального компонентів, який передбачає поєднання рухової активності із завданнями на вербальну комунікацію та координацію дій. Це забезпечує комплексний розвиток фізичних, соціальних та комунікативних умінь студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ігрові види спорту в закладах вищої освіти ефективно сприяють розвитку соціально-комунікативних компетентностей студентів, поєднуючи фізичну активність і соціальну взаємодію. Дослідження показало, що через механізми моделювання ролей, немедійованого навчання, емоційного зворотного зв'язку, формування довіри та тренування невербальних каналів спілкування студенти підвищують навички співпраці, лідерства, емпатії та конструктивного вирішення конфліктів, а загальний рівень комунікативних навичок зріс на 28%. Організація ігрових занять за принципами релевантності, безпеки, ротації ролей, рефлексії та поєднання фізичної й вербальної активності забезпечує комплексний розвиток комунікативних умінь та соціальної компетентності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з доцільністю розширити вибірку та включити різні факультети для перевірки універсальності ігрових методик, провести тривалий моніторинг стійкості комунікативних навичок після завершення циклу занять та порівняти ефективність різних типів ігор. Також перспективним є вивчення оптимальних методів інтеграції ігрових практик з освітнім процесом та іншими педагогічними технологіями для підвищення ефективності формування соціально-комунікативних компетентностей студентів.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Андрощук І.О., Липчанська Л.М., Мотузенко Т.Є. Використання можливостей ігрових видів спорту в процесі формування здорового способу життя студентів : навч. посіб. Кропивницький : ЦНТУ, 2025. 95 с. URL: <https://dspace.kntu.kr.ua/handle/123456789/16732>
2. Бородіна О.С., Гусаревич О.В. Здоров'язберігальні технології в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Т. 1. № 76. С. 84-88. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.15>
3. Бородіна О.С. Здоров'язберігаючі педагогічні технології. *Сучасні тенденції спрямовані на збереження здоров'я людини* : збірник наукових праць. Харків. 2021. Випуск 2. С. 95-97. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/45240/1/1.pdf>
4. Бородіна О.С. Моделювання ситуацій професійної діяльності студентів у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки*: міжнар. наук.-практ. конф. молодих науковців, аспірантів і здобувачів вищої освіти. Ч.2. Рівне. 2020. С. 49-52.
5. Вплив занять спортивними іграми на психофізичний стан студентів / Ареф'єва Л.П. та ін. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2021. Вип. 11(143). С. 26-29. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2c72781-5c88-425f-9ad8-bf4fa337dc97/content>
6. Гадючко О. Сучасні суб'єкти, стандарти та критерії ефективності управлінського процесу підготовки майбутніх тренерів ігрових видів спорту в закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 44. Т. 1. С. 248-253. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-39>
7. Заяц С.А., Пилипей Л.П. Управління і контроль за фізичною праездатністю студентів-спортсменів ігрових видів спорту закладів вищої освіти. *Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту* : тези доповідей X Міжнародної науково-методичної конференції. Суми, 2024. С.70-72.
8. Котова О.В., Суханова Г.П., Ушаков В.С. Спортивні ігри як оптимальне середовище розвитку професійно-важливих якостей студентів ВНЗ в процесі фізичного виховання. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії* : зб. матеріалів VII Міжнар. наук.-практ. інтернет конф. Переяслав-Хмельницький, 2018. Вип. 7. С. 123-127.
9. Мітова О.О. Теоретико-методичні основи контролю в командних спортивних іграх у процесі багаторічної підготовки: монографія. Дніпро. ТОВ «Дріант», 2022. 396 с.
10. Мусієнко А., Цимбалюк Ж. Вдосконалення командної роботи гравців у спортивних іграх. *Фізична культура і спорт. Виклики сучасності* : зб. наук. ст. IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 25 жовт. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди ; редкол.: Ю. Бойчук (голов. ред) та ін. Харків, 2024. С. 60-69.
11. Остапенко Ю.О., Остапенко В.В. Спортивні ігри як засіб професійноприкладної фізичної підготовки фахівців інформаційнологічної групи спеціальностей. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2019. Вип. 3(110). С. 425-429.
12. Павлов Ю.В., Воробйова О.М., Бурцева О.В. Проблеми і перспективи розвитку ігрових видів спорту в ЗВО. *Спортивні ігри*. 2020. С. 69-72. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fc45697d-1007-4b07-9d42-de65b6a66ab1/content>
13. Рогаль І., Бурбела О. Розвиток фізичних якостей у студенток непрофільних ЗВО засобами ігрових видів спорту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Випуск 6 (126). 2020. С. 76-79. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/193/186>
14. Стандарт вищої освіти за спеціальністю «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/017-Fizkultura.sport-bakalavr.28.07.pdf>
15. Тропін Ю. Змагальна діяльність в командних спортивних іграх. *Спортивні ігри*, 2023. № 1 (27), С. 62-73.
16. Чернявська Т. Емоційне благополуччя та успішність у командних видах спорту. *Спортивні ігри*, 2024. №1 (31). С. 75-85.
17. Шкондя В.В. Вплив ігрових видів спорту на фізичний та психологічний стан студентської молоді. *Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України* : зб. наук. пр. XIII Міжнар. наук.-практ. конф. Вінниця, 2025. С. 364-370. URL: <http://www.vtei.com.ua/doc/2025/konf/zb14-16252.pdf#page=364>
18. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ.C.2018.189:TOC>

References

1. Androshchuk I.O., Lypchanska L.M., Motuzenko T.Ie. Vykorystannia mozhlyvostei ihrovykh vydiv sportu v protsesi formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia studentiv : navch. posib. [Using the opportunities of game sports in shaping a healthy lifestyle for students]. Kropyvnytskyi : TsNTU, 2025. 95 s. URL: <https://dspace.kntu.kr.ua/handle/123456789/16732> (in Ukrainian)
2. Borodina O.S., Husarevych O.V. Zdoroviazberihalni tekhnologii v osvitnomu protsesi zakladu vyshchoi osvity. [Health-preserving technologies in the educational process of a higher education institution]. Pedagogika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. 2021. T. 1. № 76. S. 84-88. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.15> (in Ukrainian)
3. Borodina O.S. Zdoroviazberihaiuchi pedahohichni tekhnologii. [Health-preserving pedagogical technologies]. Suchasni tendentsii spriamovani na zberezhennia zdorovia liudyny : zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv. 2021. Vypusk 2. S. 95-97. URL: <https://health.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2021/05/zbirnyk-naukovykh-prats-2021.pdf> (in Ukrainian)
4. Borodina O.S. Modeliuvannia sytuatsii profesiinoi diialnosti studentiv u navchalno-vykhovnomu protsesi zakladiv vyshchoi osvity. [Modeling situations of students' professional activity in the educational process of higher education institutions]. Problemy ta perspektyvy rozvytku suchasnoi nauky: mizhnar. nauk.-prakt. konf. molodykh naukovtsiv, aspirantiv i zdobuvachiv vyshchoi osvity. Ch.2. Rivne. 2020. S. 49-52. (in Ukrainian)
5. Vplyv zaniat sportyvnyimi ihramy na psykho-fizychnyi stan studentiv [The impact of sports on the psychophysical state of students] / Arefieva L.P. ta in. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). 2021. Vyp. 11(143). S. 26-29. URL: <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f2c72781-5c88-425f-9ad8-bf4fa337dc97/content> (in Ukrainian)
6. Hadiuchko O. Suchasni subiekty, standarty ta kryterii efektyvnosti upravlinskoho protsesu pidhotovky maibutnikh treneriv ihrovykh vydiv sportu v zakladakh vyshchoi osvity. [Modern subjects, standards and criteria for the effectiveness of the management process of training future coaches of playing sports in higher education institutions]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2021. Vyp. 44. T. 1. S. 248-253. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/44-1-39> (in Ukrainian)
7. Zaiats C.A., Pylypei L.P. Upravlinnia i kontrol za fizychnoiu pratsezdatnistiu studentiv-sportsmeniv ihrovykh vydiv sportu zakladiv vyshchoi osvity. [Management and control of the physical performance of student-athletes in playing sports at higher education institutions]. Innovatsiini tekhnologii v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia i sportu : tezy dopovidei Kh Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii. Sumy, 2024. S.70-72. (in Ukrainian)
8. Kotova O.V., Sukhanova H.P., Ushakov V.S. Sportyvni hry yak optymalne seredovyshe rozvytku profesiino-vazhlyvykh yakosteiv studentiv VNZ v protsesi fizychnoho vykhovannia. [Sports games as an optimal environment for the development of professionally important qualities of university students in the process of physical education]. Problemy ta perspektyvy rozvytku suchasnoi nauky v krainakh Yevropy ta Azii : zb. materialiv VII Mizhnar. nauk.-prakt. internet konf. Pereiaslav-Khmelnitskyi, 2018. Vyp. 7. S. 123-127. (in Ukrainian)
9. Mitova O.O. Teoretyko-metodychni osnovy kontroliu v komandnykh sportyvnykh ihrakh u protsesi bahatorichnoi pidhotovky: monohrafiia. [Theoretical and methodological foundations of control in team sports games in the process of long-term training]. Dnipro. TOV «Driant, 2022. 396 s. (in Ukrainian)
10. Musiienko A., Tsybaliuk Zh. Vdoskonalennia komandnoi roboty hravtsiv u sportyvnykh ihrakh. [Improving teamwork among players in sports games]. Fizychna kultura i sport. Vyklyky suchasnosti : zb. nauk. st. IV Vseukr. nauk.-prakt. konf., m. Kharkiv, 25 zhovt. 2024 r. / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H.S. Skovorody ; redkol.: Yu. Boichuk (holov. red) ta in. Kharkiv, 2024. S. 60-69. (in Ukrainian)
11. Ostapenko Yu.O., Ostapenko V.V. Sportyvni hry yak zasib profesiinoprykladnoi fizychnoi pidho-tovky fakhivtsiv informatsiinolohichnoi hrupy spetsialnostei. [Sports games as a means of professional and applied physical training of specialists in the information science group of specialties]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 15. Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). 2019. Vyp. 3(110). S. 425-429. (in Ukrainian)
12. Pavlov Yu.V., Vorobiova O.M., Burtseva O.V. Problemy i perspektyvy rozvytku ihrovykh vydiv sportu v ZVO. [Problems and prospects for the development of playing sports in higher education institutions]. Sportyvni hry. 2020. S. 69-72. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fc45697d-1007-4b07-9d42-de65b6a66ab1/content> (in Ukrainian)
13. Rohal I., Burbela O. Rozvytok fizychnykh yakosteiv u studentok neprofilnykh ZVO zasobamy ihrovykh vydiv sportu. [Development of physical qualities in female students of non-core higher education institutions through game sports]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Vypusk 6 (126). 2020. S. 76-79. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/193/186> (in Ukrainian)
14. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu «Fizychna kultura i sport» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. [Higher education standard for the specialty «Physical Culture and Sports» for the first (bachelor's) level of higher education.]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/017-Fizkultura.sport-bakalavr.28.07.pdf> (in Ukrainian)
15. Tropin Yu. Zmahalna diialnist v komandnykh sportyvnykh ihrakh. [Competitive activities in team sports games]. Sportyvni hry, 2023. № 1 (27), S. 62-73. (in Ukrainian)
16. Cherniavska T. Emotsiine blahopoluchchia ta uspishnist u komandnykh vydakh sportu. [Emotional well-being and success in team sports]. Sportyvni hry, 2024. №1 (31). S. 75-85. (in Ukrainian)

17. Shkondia V.V. Vplyv ihrovykh vydiv sportu na fizychnyi ta psykholohichni stan studentskoi molodi. [The impact of playing sports on the physical and psychological state of student youth]. Sotsialno-politychni, ekonomichni ta humanitarni vymiry yevropeiskoi intehratsii Ukrainy : zb. nauk. pr. KhIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. 2025. S. 364-370. URL: <http://www.vtei.com.ua/doc/2025/konf/zb14-16252.pdf#page=364> (in Ukrainian)
18. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC (in Belgium)

| Матеріал надійшов до редакції: 09.11.2025 р. | Прийнято до друку: 20.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).



” Буряк О. Алгоритми людино-машинної взаємодії з ChatGPT для вирішення прикладних задач освітнього процесу. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 28-37. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-004>.

Buriak O. Alhorytmy liudyno-mashynnoi vzaïemodii z ChatGPT dlia vyrishennia prykladnykh zadach osvithnoho protsesu [Algorithms of human-machine interaction with ChatGPT for solving applied tasks in the educational process]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 28-37. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-004>.

УДК 37.09:004.8

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-004

Олена БУРЯК

Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Україна
<https://orcid.org/0000-0001-5960-9441>
 elenaokharchenko@gmail.com

АЛГОРИТМИ ЛЮДИНО-МАШИННОЇ ВЗАЄМОДІЇ З CHATGPT ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАДАЧ ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. У статті розглянуто специфіку людино-машинної взаємодії з інтелектуальними чат-ботами, зокрема ChatGPT, у процесі розв'язування прикладних освітніх задач. На основі аналізу сучасних досліджень показано, що попри значний потенціал генеративного штучного інтелекту, у науковій літературі відсутні алгоритми, здатні забезпечити структурований, адаптивний і педагогічно вмотивований діалог між учителем, учнем та інтелектуальною системою. Виявлено ключові виклики, зокрема хибне трактування логічних складових у умовах задач, неправильну інтерпретацію намірів користувача, залежність від якості запиту та дисбаланс між освітньою метою і згенерованими відповідями. Доведено, що ефективність взаємодії залежить від точності визначення ролі користувача, логіки побудови запиту та здатності як системи, так і людини-користувача підтримувати послідовну інтелектуальну модель задачі. Запропоновано методичний підхід до формування алгоритмів людино-машинної взаємодії, який передбачає поділ запиту на смислові блоки, фільтрацію другорядної інформації, уточнення наміру та побудову навчальної послідовності у вигляді сесії «умова – аналіз – обчислення – пояснення». На основі прикладу простої математичної задачі продемонстровано, як зміна ролі користувача й алгоритму взаємодії призводить до появи різних підходів формування кінцевої відповіді. Показано, що ChatGPT виконує низку когнітивно орієнтованих операцій – аналіз, семантичне структурування, логічне перетворення. Проте якість результату повністю залежить від правильно організованого діалогу з урахуванням ролей вчитель-користувач або учень-користувач. Отримані результати мають практичну цінність для освітньої сфери: вони дозволяють формувати в учнів навички структурування інформації, критичного читання умов задач і свідомого керування цифровими інструментами. Обґрунтовано перспективу створення спеціалізованого додатку для автоматизації взаємодії вчителя з ChatGPT під час розроблення навчальних задач, тестів та інструктивно-методичних матеріалів, що забезпечить адаптацію контенту до ролі користувача та рівня підготовки учня.

Ключові слова: інтелектуальна система; запит; інформаційний шум; роль користувача.

Olena BURIK

Luhansk Regional In-Service Teacher Training Institute, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0001-5960-9441>
 elenaokharchenko@gmail.com

ALGORITHMS OF HUMAN-MACHINE INTERACTION WITH CHATGPT FOR SOLVING APPLIED TASKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article examines the specifics of human-machine interaction with intelligent chatbots, particularly ChatGPT, in the process of solving applied educational tasks. Based on recent studies, it is evident that, despite the significant potential of generative artificial intelligence, the scientific literature still lacks algorithms capable of supporting a structured, adaptive, and pedagogically grounded dialogue among a teacher, a student, and an intelligent system. The key challenges identified include incorrect interpretation of logical components in task conditions, misunderstanding of user intentions, reliance on the quality of the prompt, and imbalance between the educational goal and the generated responses. It is demonstrated that interaction effectiveness depends on accurately defining the user's role, building a clear prompt structure, and ensuring that both the system and the human user maintain a consistent intellectual model of the task. A methodological approach to developing human-machine interaction algorithms is proposed. It includes dividing the prompt into meaningful blocks, filtering secondary information, clarifying the user's intention, and forming a learning sequence structured as "condition – analysis – calculation – explanation." Using a simple mathematical problem as an example, the article shows how changes in the user's role and the interaction algorithm lead to different ways of forming the final answer. It is demonstrated that ChatGPT performs several cognitively oriented operations, such as analysis, semantic structuring, and logical transformation. However, the quality of the result fully depends on a properly organised dialogue that considers the roles of teacher-user and student-user. The findings have practical value for education: they help develop students' skills in structuring information, critically analysing problem statements, and consciously managing digital tools. The article justifies the prospects for creating a specialised application that would automate teacher interaction with ChatGPT during the preparation of learning tasks, tests, and instructional materials, ensuring that the content adapts to the user's role and the student's level of preparation.

Keywords: intelligent system; prompt; information noise; user role.

Постановка проблеми. Алгоритми людино-машинної взаємодії з ChatGPT чи інших чат-ботів зі штучним інтелектом (ШІ) – це кроки до отримання якісної відповіді на поставлений запит [11]. Ці

кроки повинні відповідати чітко вивіреному правилам та певним ролям спілкування. Тобто, роль учня та вчителя при людино-машинній взаємодії не співпадають.

Зазначене обумовлене тим, що сучасні інтелектуальні чат-боти, зокрема ChatGPT, функціонують на основі багаторівневих алгоритмів. Відповідно до ролі, вони забезпечують інтерпретацію запитів, розуміння контексту, адаптивну генерацію відповідей і підтримку природного діалогу. Архітектура таких систем має модульний характер і охоплює підсистеми лінгвістичної обробки, аналізу намірів, діалогового управління, контрольованої генерації та безпекового фільтрування. У такій взаємодії вчителем є людина-користувач, а інтелектуальна модель виступає виконавцем і трансформером знань. При цьому інтелектуальна модель не є суб'єктом педагогічного процесу. Рівень учителя визначається ступенем сформованості його цифрово-педагогічної компетентності. Вчитель може мати базовий рівень, професійний та експертний. Експертний рівень вчителя вказує на можливість користувача задавати запити таким чином, щоб відповідь формувалася з використанням правил та вимог алгоритмічного мислення [1, с. 16].

У описаній системі учень виступає теж користувачем. Але це користувач, який отримує навчальну, пояснювальну чи тренувальну інформацію. Рівень учня-користувача визначається динамікою самостійності та сформованості навчальних стратегій: від репродуктивного, коли формуються прості запитання, до розвивального, з уточненнями запиту та дослідницького, з формуванням складних питань за певними алгоритмами. На цьому рівні чат-бот для користувача-учня стає когнітивним партнером.

Робота з чат-ботами на основі штучного інтелекту відрізняється від формування запиту до пошукових систем [4]. Якщо пошукова система – це комплекс програм для пошуку інформації за ключовими словами, то чат-бот застосовує певні алгоритми для формування відповіді на основі наявної в мережі інформації. Вхідний запит користувача проходить розбиття на смислові блоки, семантичне кодування та контекстну інтерпретацію. Далі застосовуються алгоритми розпізнавання намірів і вилучення сутностей, що забезпечують формування формалізованої задачі. Генерація відповіді виконується з використанням імовірнісних стратегій для узгодження поведінки моделі з людськими стандартами. Тобто, застосовується діалоговий менеджмент та логічна цілісність взаємодії, що дозволяє відтворити поведінку користувача при формуванні запиту. Невірно поставлений запит приведе до неточної, невірної чи обмеженої відповіді.

Проблематика людино-машинної взаємодії з інтелектуальними чат-ботами полягає у комплексі технічних, когнітивних та педагогічних викликів, що виникають у процесі роботи з мовними моделями. Однією з ключових проблем є явище хибної впевненості, коли система генерує логічно зв'язні, але фактично помилкові твердження. Це ускладнює використання чат-ботів у сферах, де необхідна висока точність інформації. Наприклад, при формуванні задач для тестування знань та ключей-відповідей до них. Важливою проблемою є також неправильна інтерпретація намірів користувача: моделі можуть неточно визначати тип задачі, пропускати істотні деталі або спрощувати складні запити.

Технічним обмеженням виступає наявність фіксованого контекстного вікна, що призводить до втрати частини інформації при довготривалих діалогах. Когнітивні ризики пов'язані з потенційною надмірною залежністю користувачів від автоматизованих відповідей, що сприяє зниженню самостійності й критичного мислення. У педагогічній взаємодії виникає проблема дисбалансу між навчальною метою та згенерованим контентом: бот може надавати надто складні або, навпаки, надто спрощені відповіді.

Сукупність цих викликів потребує розроблення нових алгоритмів людино-машинної взаємодії для безпечного та ефективного використання чат-ботів у освіті. У соціальних мережах часто ширяться фотографії щодо невірних розв'язань вчителями поставлених задач. Зрозуміло, що подібні задачі та рішення до них були згенеровані ботами не лише без надійної перевірки результату, а й із застосуванням хибних алгоритмів запиту. Зазначене підкреслює актуальність дослідження – швидке генерування рішень, аналіз варіантів і моделювання ситуацій за допомогою чат-ботів тісно пов'язане з контролем якості освітнього процесу. Чат-бот з генеративним штучним інтелектом є інструментом, який потребує конкретних алгоритмів роботи, а не джерелом істини, яке підміняє підручник та вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Чат-бот – програма на основі штучного інтелекту, яка розуміє природню мову користувача (текст чи голос), аналізує контекст, формує відповідь. Це вказує, що чат-бот є інтелектуальною системою [10]. Інші зазначають, що такі агенти використовують обробку природної мови та машинне навчання, що вказує інтелектуалізацію відповіді на запит [8, с. 57]. А в роботі [3, с. 4] вказується, що діалогові агенти мають певні конструкти та блоки обробки інформації, які дозволяють отримувати кваліфіковану й точну відповідь.

Проте не слід забувати, що первинною домінантою інтелектуальної системи є людина [2, с. 15]. Чат-боти виступають інструментом, які дозволяють ефективно вирішувати задачі. Наприклад,

аналізувати інформацію, виявляти закономірності та надавати користувачеві осмислені рішення. На відміну від традиційних пошукових систем [4, с. 115], де людина повинна самостійно формулювати ключові слова й опрацьовувати довгі списки результатів, чат-боти працюють у режимі діалогу: вони уточнюють, аналізують контекст, пропонують варіанти й коригують відповідь залежно від потреб користувача. Така модель взаємодії наближає технологію до природного спілкування, зменшуючи бар'єр між людиною та машиною.

У прикладних задачах зазначене вказує на перехід до якісно нового рівня підтримки діяльності фахівця. Учитель може оперативним чином створити навчальні матеріали, тести, інструкції або приклади; учень – отримати первинний аналіз джерел чи рекомендації щодо алгоритму дій при вирішенні задачі. Чат-бот не просто шукає інформацію – він інтегрує її у зрозумілий, структурований і цілеспрямований результат. Завдяки цьому людино-машинна взаємодія стає співпрацею: машина бере на себе рутинну, аналітичну або підготовчу частину роботи, а людина зосереджується на творчих, управлінських і критично важливих рішеннях.

У зазначеному аспекті є цікавою стаття [5], де автори пропонують підхід до персоналізації чат-бота з генеративним ШІ, що реалізується як онлайн-асистент. Зокрема, підкреслюється необхідність «побудови алгоритмів для виконання багаторівневих когнітивних функцій» [5, с. 14]. Автори аналізують взаємодію «людина-машина» у контексті інтелектуальної системи. Проте хоча окреслено персоналізацію – налаштування під когнітивні характеристики користувача, швидкість навчання моделі, продуктивність роботи, зазначена робота не містить конкретних алгоритмів, які дозволяють адаптувати діалог під навчальний контекст, або реалізувати сценарії навчання. Не розроблено модель взаємодії, специфічну для освітнього середовища чи дидактичної ситуації – немає опису, яким чином система може бути адаптована під потреби користувача. Таким чином, хоча база створена – персоналізація, генеративний ШІ, але відсутні чіткі механізми людино-машинної взаємодії у прикладному, зокрема освітньому, контексті.

Аналізуючи статтю [6], можна відокремити дуже суттєву проблему людино-машинної взаємодії, пов'язану з виникненням інформаційного хаосу в чат-ботах з генеративним ШІ. Спроба запобігти хаосу при людино-машинній взаємодії – важлива і слушна, але знову ж таки – відсутній опис реальних алгоритмів, які реконструюють діалог, адаптують запити/відповіді з урахуванням освітньої мети, рівня користувача чи структури конкретного заняття. Система не фокусується на людей-користувачах із освітніми ролями (вчитель, учень) і не описує, як машина підтримує навчальний процес: наприклад, як поставити уточнюючі запитання, як змінити стиль відповіді під учня, як організувати послідовність навчальних кроків.

У огляді [7] наведено аналіз 67 досліджень, які застосовували чат-боти в освітньому процесі. Автори виділяють три ключові сфери переваг: допомога у виконанні домашніх завдань, персоналізоване навчання та розвиток навичок. Проте вони також вказують на значущі виклики – зокрема, відсутність чітких алгоритмів для адаптації під різних учнів і різні сценарії класної роботи. Тобто, хоча є маса досвіду використання ботів, бракує алгоритмів людино-машинної взаємодії, які б чітко відображали освітні процеси (наприклад, підготовка учня, зворотний зв'язок, адаптація під темп і стиль).

В роботі [9] наведено аналіз саме педагогічних агентів з емпатійною поведінкою: вони здатні підтримувати діалог, персоналізувати взаємодію та надавати відгук, враховуючи емоційний стан учня. Автори зазначають, що такі агенти можуть покращувати навички учнів із саморегуляції. Проте вони також визнають, що більшість досліджень зосереджені на університетському середовищі, а не на школі, і конкретні алгоритми, як навчити бота реагувати на помилки учня, змінювати темп, розбивати матеріал на підзавдання – практично відсутні.

Дослідження [12] пропонує аналіз 78 статей за 2018–2025 роки про чат-боти, які підтримують саморегульоване навчання. Автори звертають увагу, що функції ботів полягають у моніторингу активності учня, наданні підказок і розбитті завдань. І одночасно підкреслюють – алгоритмічні моделі, які визначають, коли саме задавати підказку, як адаптувати темп під учня, та як переходити між кроками навчання, недостатньо розвинуті.

Тобто, проаналізовані дослідження підтверджують: чат-боти в освіті мають значний потенціал – допомога учням, персоналізація, підтримка саморозвитку. Але ключова проблема для школи: не вистачає алгоритмів, які б забезпечували природну, адаптивну взаємодію між людиною і машиною. Здебільшого дослідження специфіковані на розвиток генеративних чат-ботів. Вирішуються важливі питання: персоналізації під потреби користувача та уникнення інформаційного хаосу. Проте вони не містять достатньої кількості алгоритмів людино-машинної взаємодії, адаптованих до прикладних задач, і особливо до середньої освіти. У освітньому контексті запропоновані рішення необхідно розширити:

– алгоритмами адаптації під рівень знань учня і темп навчання;

– структуруванням діалогу як навчальної сесії (вступ – запитання – пояснення – вправи – підсумок);

– здатністю задавати уточнюючі питання, виправляти помилки, надавати підказки.

Хоча персоналізація заявлена, конкретні моделі такого діалогу в освіті – не розроблені. Інформаційний хаос досліджено з технічної точки зору, але задача освітнього дизайну «людина-машина» залишена майже без алгоритмічного оформлення.

Мета дослідження: Метою цього дослідження є виявити та обґрунтувати методичні підходи до розроблення алгоритмів людино-машинної взаємодії для інтелектуальних чат-ботів, зокрема, ChatGPT, орієнтованих на розв'язання прикладних освітніх задач, з урахуванням особливостей шкільного навчального процесу, різних рівнів підготовки учнів та специфіки предметних ситуацій. Дослідження спрямоване на подолання виявленого у літературі розриву між потенціалом генеративного ШІ та відсутністю чітких алгоритмічних моделей, що забезпечують ефективний, структурований і педагогічно обґрунтований діалог «учитель – учень – інтелектуальна система».

Методи дослідження. У ході дослідження використано метод аналізу та систематизації, оснований на сучасних підходах до створення чат-ботів (персоналізація, підтримка саморегульованого навчання, запобігання інформаційному хаосу) за рівнем інтерактивності, адаптивності та придатності до шкільного навчання. Також використано порівняльний аналіз для виявлення спільних і відмінних рис у моделях діалогу, представлених у працях різних авторів, та контент-аналіз наукових джерел для визначення того, які елементи алгоритмів людино-машинної взаємодії є недостатньо розробленими для освітньої практики. Крім того, проведено комп'ютерний експеримент з вирішення задачі за різними алгоритмами людино-машинної взаємодії для подальшого застосування чат-ботів у школах, що дозволило оцінити реальні потреби вчителів та учнів щодо алгоритмів взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. При формуванні алгоритмів людино-машинної взаємодії з чат-ботами для вирішення прикладних задач освітнього процесу можна покласти в основу наступні твердження:

– вибір для дослідження взаємодію людини із ChatGPT обумовлено низкою методологічних, технологічних та педагогічних чинників, що роблять його показовим прикладом сучасної інтелектуальної системи людино-машинної взаємодії;

– алгоритми взаємодії із чат-ботом більш складні, ніж при роботі з пошуковими системами.

Зазначені твердження обумовлені наступним.

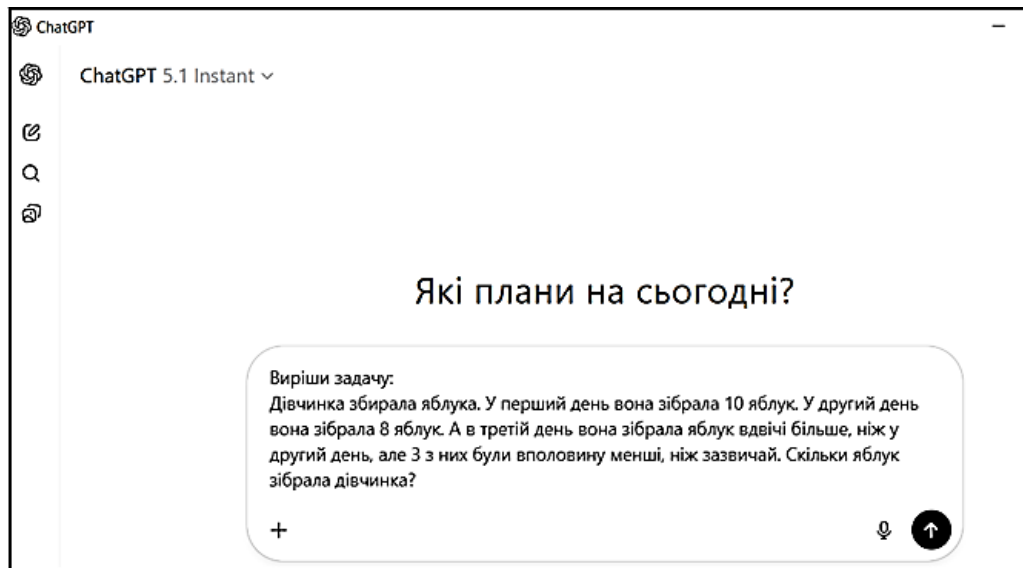
Якщо аналізувати ChatGPT, то головною перевагою є розвинена архітектура генеративного ШІ. Зокрема, ChatGPT використовує великі мовні моделі (GPT-4/5), які здатні підтримувати довготривалий контекст, моделюють складні діалогові структури, демонструють високий рівень когнітивної симуляції (аргументація, узагальнення, дедуція). Крім того, зазначений чат-бот легко інтегрується у різноманітні навчальні платформи. На відміну від інших чат-ботів, ChatGPT адаптує стиль відповіді, враховує складність запиту та може підтримувати різні ролі (наприклад, проаналізувати задачу як з точки зору вчителя, так і з точки зору учня).

GPT-моделі наближуються до когнітивних процесів: «аналіз – синтез – узагальнення – висновок». Це дозволяє досліджувати штучний інтелект як інтелектуального співрозмовника, а не просто джерело інформації. На відміну від взаємодії з чат-ботом, взаємодія користувача з пошуковою системою ґрунтується на лінійній операції «запит – набір посилань». При такій схемі взаємодії основна роль користувача полягає у формулюванні ключових слів, а роль системи – знаходження релевантних джерел. Такий алгоритм мінімально інтерактивний і не передбачає аналізу намірів, емоційних станів або контексту попередніх дій. Пошукові системи працюють за принципом індексації: повертають список документів.

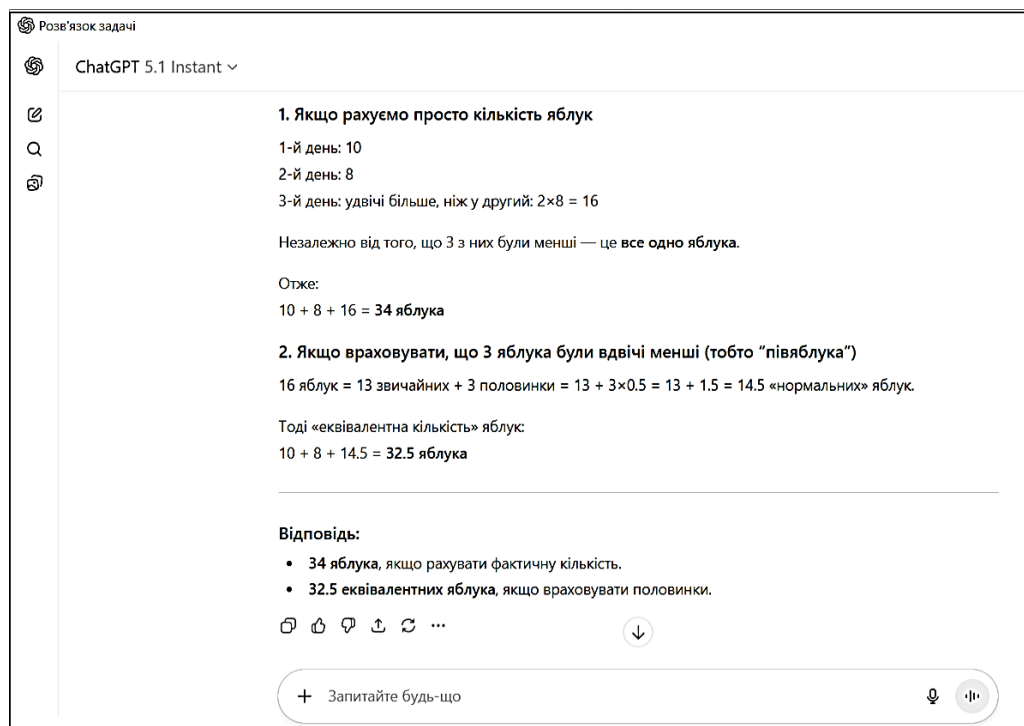
Чат-боти на основі генеративного ШІ взаємодіють у багатокроковому, контекстному, динамічному режимі, який потребує комплексної обробки інформації. Кожна репліка користувача змінює стан системи, впливає на подальший хід діалогу та вимагає від моделі розуміння значно більшої кількості параметрів. Це формує специфічні алгоритми взаємодії, які є суттєво складнішими.

Такий висновок впливає після відтворення математичної задачі з роботи [6], в якій слід відповісти на запитання – скільки яблук зібрала дівчинка за 3 дні? На рис. 1 наведений запит та отримані результати щодо рішення аналогічної задачі, виконаної за алгоритмами роботи [6].

Якщо аналізувати запит користувача (рис. 1, а) до ChatGPT, то можна зазначити, що він створений як класична задача для початкової школи без конкретизації ролі користувача. Основою виступає взаємодія абстрактної людини і машини, точніше, системи зі штучним інтелектом, як двох складних систем – людина формулює запит, машина розшифровує його, аналізує і генерує відповідь. При постановці задачі чітко врахована вимога роботи [6] щодо обсягу запиту у знаках: коли запит надто великий, нечіткий або містить зайву інформацію, відповідь чат-бота стає неправильною або некоректною.



а) Запит на вирішення задачі



б) Відповідь на запит користувача з наданням рішення

Рис. 1. Приклад задачі з використанням алгоритмів людино-машинної взаємодії з ChatGPT

Для того щоб проаналізувати алгоритми людино-машинної взаємодії у поставленій задачі слід розглядати запит як блок інформації, який піддається поділу. Цей висновок можна зробити з отриманого результату (рис. 1, б). Для уточнення запиту він розбивається на невеликі семантично значущі блоки, які чисті від інформаційного шуму. Кожен блок несе мінімальне смислове навантаження. Завдяки цьому запит формується максимально лаконічно. У підсумку отримано дві відповіді, тобто, чат-бот не визначив ролі користувача, а користувач не конкретизував свою роль (учитель, учень), для отримання точної відповіді. Таким чином, рішення полягає не просто в покращенні моделі бота, а в методичному формуванні запиту користувачем – створенні чіткої, структурованої, лаконічної мовної конструкції, що мінімізує інформаційні шум і хаос.

При вирішенні досліджуваної задачі ChatGPT використав низку алгоритмів людино-машинної взаємодії:

1. Алгоритм поділу інформаційного блоку: запит користувача розбивається на блоки.
2. Алгоритм вставлення заміників: вибір синонімів чи зрозумілих слів для читабельності машиною.

3. Алгоритм обмеження довжини запиту як критерію оптимального запиту.

4. Алгоритм аналізу результату: підрахунок правильних відповідей, вибір двох результатів, що найбільш точно (повно) відповідають на запит.

Ці алгоритми описують взаємодію: людина формулює запит, система приймає оптимізований запит, виконує обробку і видає відповідь із високою ймовірністю правильності.

Кожна відповідь ChatGPT також утримує свій алгоритм людино-машинної взаємодії для варіанта з простою кількістю яблук і для варіанта з «еквівалентною масою» яблук.

Відповідь 1 (рис. 1, б) наводить просте рішення щодо розрахунку кількості яблук. Кроки алгоритму наступні:

Крок 1. Постановка питання людиною.

Учитель або учень формулює запит: «Скільки яблук збрала дівчинка, якщо в третій день збрала вдвічі більше, ніж у другий?»

Крок 2. Машина аналізує текст завдання.

Чат-бот виділяє числові дані:

– 10 яблук;

– 8 яблук;

– «вдвічі більше за 8», тобто 16 яблук.

Важливо: бот ідентифікує, що «менші» яблука не змінюють кількість, лише властивість.

Крок 3. Людина уточнює або приймає логіку інтерпретації.

Учень/учитель може запитати: «А менші яблука впливають на кількість?»

Машина пояснює, що ні, бо мова про рахунок предметів.

Крок 4. Машина виконує арифметичну операцію.

Обчислення: $10 + 8 + 16$.

Крок 5. Людина отримує результат і співвідносить із метою.

Учитель розуміє, що це «звичайне» тлумачення задачі, де цінується кількість предметів. Якщо задачу лід ускладнити, то на цьому етапі вирішення необхідно ввести додаткове уточнення.

Учень отримує відповідь – 34 яблука.

Крок 6. Рефлексія людини (метакрок).

Людина оцінює, чи вирішення відповідає навчальній меті: арифметика? логіка текстових задач? робота з умовою?

Якщо уточнення до чат-боту не надійшло, то рішення приймається як остаточне і вірне.

Другий варіант відповіді (рис. 1, б) пропонує вирішення через узагальнене розуміння маси яблук. Цей варіант правильний з точки зору машини, але некоректний у розцінці людиною. Кроки алгоритму наступні:

Крок 1. Постановка питання людиною.

Логічна складова задачі про «три яблука, які були вполовину менші» сприймається машиною як уточнення умови: «Якщо 3 яблука в третій день були вполовину менші, то скільки це в «звичайних» яблуках?»

Крок 2. Машина аналізує умову й ідентифікує двозначність.

Чат-бот визначає, що можливе трактування не лише «кількість», а й «еквівалентна величина».

Виділяє дані:

– 16 яблук у третій день;

– з них 3 мають коефіцієнт 0,5;

– решта: 13×1.0 .

Крок 3. Уточнення моделі перерахунку.

Якщо відповідь не задовольняє користувача, на цьому кроці слід відкоригувати постановку задачі.

Учень/учитель може запитати: «Ти перетворюєш яблука за масою, так?» Машина підтвердить: «Так, це модель еквівалентного перерахунку».

Крок 4. Машина виконує математичний перерахунок.

Це може відбуватися наступним чином:

$13 \times 1 = 13$

$3 \times 0,5 = 1,5$

Разом у третій день = 14,5 яблука

Далі: $10 + 8 + 14,5 = 32,5$.

Крок 5. Людина отримує розширену відповідь.

На цьому кроці також можливі додаткові уточнення від користувача для отримання змістовної або правильної відповіді. Якщо ж уточнень запиту не надходило до чат-боту, то учитель може застосувати це як приклад моделювання, де предмети мають вагу чи розмір. Учень отримує розуміння залежності між «кількістю» та «еквівалентом».

Крок 6. Метакрок рефлексії.

Людина-користувач усвідомлює – наведена відповідь чат-бота не проста арифметика, а модельне мислення, тобто перехід від лічби предметів до вимірювання їхніх властивостей.

Тобто, при порівнянні двох алгоритмів людино-машинної взаємодії при вирішенні однієї задачі без визначення чіткої ролі користувача у першому варіанті наводиться вирішення розрахункової задачі, а у другому – модельної.

Якщо ж на самому початку обчислення задачі зазначити роль користувача – вчитель, а також надати коротке пояснення, що це задача для початкової школи, то алгоритм людино-машинної взаємодії буде деталізовано, а задача вирішена з урахуванням зазначеної ролі. Практична реалізація такої людино-машинної взаємодії наведена на рис. 2 у вигляді прикладу вирішення задачі за роллю учитель-користувач.

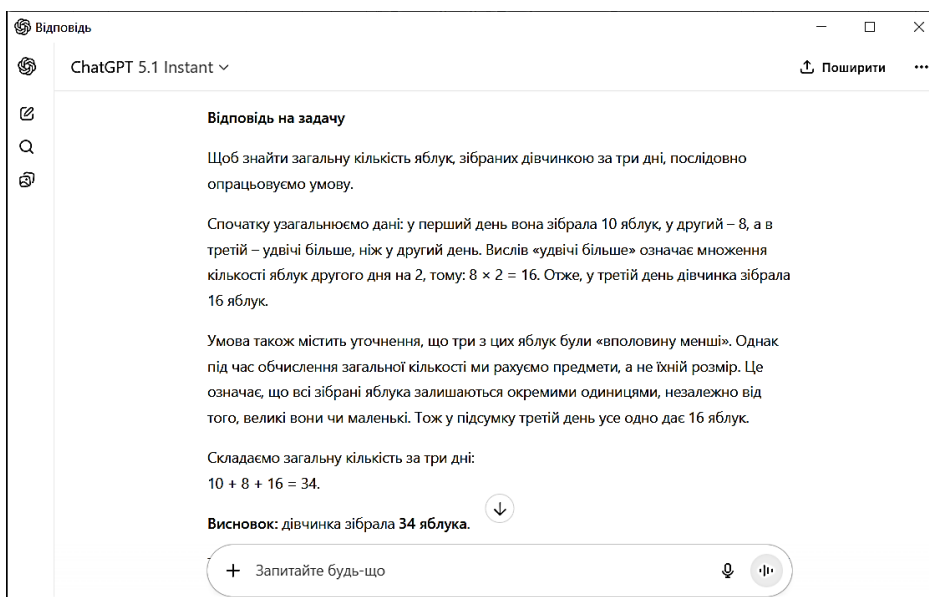


Рис. 2. Приклад вирішення задачі за роллю учитель-користувач за допомогою взаємодії з ChatGPT

За кроками це можна навести наступним чином:

Крок 1. Узагальнення умови задачі (умова задачі – рис. 1, а).

Завдання: знайти загальну кількість яблук, зібраних за три дні. Пояснити.

Крок 2. Уважно прочитайте умову задачі.

Виділіть ключові фрази:

- у перший день зібрано 10 яблук;
- у другий день зібрано 8 яблук;
- у третій день – вдвічі більше, ніж у другий день.

Крок 3. Визначте, що означає «вдвічі більше».

Це означає помножити число другого дня на 2:

$$8 \times 2 = 16.$$

Отже, у третій день зібрано 16 яблук.

Крок 4. Не ускладнюйте умову.

У тексті сказано, що 3 яблука були «вполовину менші», але оскільки ми рахуємо кількість предметів, їхній розмір не змінює відповіді. Тож у третій день усе одно 16 яблук.

Крок 5. Додайте кількість яблук за всі три дні.

$$10 \text{ (перший день)} + 8 \text{ (другий день)} + 16 \text{ (третій день)}.$$

Крок 6. Виконайте обчислення.

$$10 + 8 + 16 = 34 \text{ яблука.}$$

Крок 7. Зробіть висновок.

Дівчинка збирала 34 яблука загалом.

Крок 8. Пояснення для учнів (чому це правильно).

Якщо в задачі йдеться про кількість предметів, ми рахуємо кожне яблуко окремо. Навіть якщо вони різного розміру – їхня «повноцінність» не змінюється.

Розглянуті алгоритми людино-машинної взаємодії вирішення задачі є типовим прикладом короткого текстового завдання, у якому учитель може продемонструвати учням, як змінюється спосіб розв'язання залежно від того, яку модель інтерпретації вибирає людина. Працюючи з чат-ботом, учні

фактично навчаються керувати алгоритмом, адже саме від чіткості їхніх запитань залежить логіка подальших машинних обчислень. Така взаємодія формує в учнів уміння працювати з інформаційними моделями, уточнювати дані та усвідомлювати, що цифровий інструмент не «вгадує», а пропонує рішення на основі заданих параметрів.

У першому варіанті вирішення задачі, де рахується лише кількість яблук, людина формулює пряме запитання без додаткових пояснень. Машина виділяє числові значення, інтерпретує фразу «вдвічі більше» у сенсі множення, ігноруючи другорядні властивості предметів, оскільки від користувача не надходить команда враховувати їхні розміри. Алгоритм працює лінійно: аналіз – підстановка – обчислення – відповідь. Учитель може звернути увагу учнів на те, що точність формулювання запиту визначає напрямок обчислення: якщо ми не вказуємо додаткові умови, машина вибирає найпростіше тлумачення тексту.

Другий варіант розв'язання передбачає зміну моделі: тепер людину цікавить не просто кількість яблук, а їхня «еквівалентна маса». Учень або вчитель уточнює параметри, і таким чином змінює алгоритм, за яким працює машина. Чат-бот переходить до іншого типу обчислень – вводяться коефіцієнти, відбувається перерахунок частини яблук як половинок, а отже процес розв'язання стає вже не арифметичним, а моделлю деякої ситуації з урахуванням властивостей предметів. Цей випадок добре демонструє, що цифровий інструмент працює не як «всезнаючий», а як виконавець інструкцій, і модель завдання залежить від того, яку інтерпретацію задає людина. Тобто, відповідь буде неправильною в контексті задачі – не можна зібрати половинки яблука, але якщо людиною-користувачем це не уточнено, то алгоритм чат-бота розраховує механічно, враховуючи всі умови задачі.

Для освітньої практики така пара варіантів дуже корисна. Вона дозволяє показати учням, що результат взаємодії з чат-ботом не є автоматичним – він формується у діалозі. Учитель може використати це як вправу на розвиток критичного мислення: сформулювати запитання двома способами, проаналізувати, як змінюється відповідь, і пояснити учням, що вміння уточнювати інформацію є важливою складовою цифрової грамотності. Учні в процесі роботи переконуються, що машина не «вирішує» за них, а допомагає опрацьовувати обрану ними модель. Це сприяє розвитку навичок постановки завдання, логічного структурування запиту і перевірки правильності проведених обчислень.

На рис. 2 наведений приклад того, що наведена проста арифметична задача може розглядатися як модель того, як людина й машина співпрацюють у процесі вирішення прикладних завдань освітнього процесу. Людина подає вихідні дані у вигляді текстової умови за певним алгоритмом, зрозумілим чат-боту, а чат-бот виконує кілька послідовних кроків, що імітують логіку людського мислення: аналізує інформацію, виокремлює ключові фрази, будує логічні зв'язки та обчислює результат.

У цьому випадку машина розпізнає структуру задачі: є три окремі дані та відповідні величини. Далі вона інтерпретує математичну операцію «вдвічі більше» як множення, що демонструє здатність системи перетворювати словесні формулювання на числові дії. Важливою є також реакція на фразу про «вполовину менші яблука». Для машини така деталь може створити типову ситуацію, де потрібно відокремити суттєві дані від несуттєвих. Система, за правильно побудованим запитом взаємодії визначає, що розмір яблук не впливає на їхню кількість, тому не змінює обчислень. Людина в цій взаємодії задає логіку перевірки: просить пояснити, уточнити або додати методичний коментар. Машина виконує роль інтелектуального помічника, що структурує розв'язання й пояснює його в доступній формі. Такий підхід є характерним для сучасних освітніх чат-ботів: вони не лише дають відповідь, а й показують шлях до неї.

Таким чином, розв'язання однієї простої задачі за трьома алгоритмами показує різні типи людино-машинної взаємодії: від прямої арифметики до модельного мислення. Для вчителя це зручний інструмент формувати в учнів сучасні компетентності – уміння працювати з текстом, аналізувати умови, перевіряти варіативність моделі та свідомо керувати цифровим асистентом як інструментом навчальної діяльності.

На основі отриманих результатів можна сформулювати низку методичних порад для вчителів щодо взаємодії з ChatGPT:

- а) формулюйте запит чітко, без зайвих, другорядних умов;
- б) уточнюйте тільки те, що потрібно для завдання;
- в) поділіть запитання на декілька блоків, які несуть основний зміст;
- г) будь-які «прохання» до чат-бота щодо пояснень, прикладів та перевірки рішень слід наводити в новому запиті;
- д) якщо відповідь невірна слід скоротити запит, видалити уточнення.

Щодо роботи з учнями та навчання спілкуванню з чат-ботами, на основі проведеного дослідження можна виділити наступні поради:

а) навчати учнів виділяти головне в умові. Під час пояснення вчитель має підкреслювати, що не всі характеристики об'єктів впливають на результат. Другорядні властивості, як-от розмір яблук у розглянутій задачі, не змінюють кількості предметів;

б) підсилювати алгоритмічне мислення. Рекомендується пропонувати учням розв'язувати задачу за чітким алгоритмом: прочитати – виділити числа – знайти залежність – обчислити – перевірити – записати відповідь;

в) формувати навички критичного читання умов задач. Учні мають навчитися відрізняти важливу інформацію від декоративних деталей, які служать лише для ускладнення тексту;

г) навчати учнів перевіряти відповідь від чат-ботів зі штучним інтелектом. Показати на прикладі, що ШІ може «вирішувати» задачу неправильно, некоректно і нелогічно («зібрані половинки яблук»).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Розв'язання задачі на підрахунок загальної кількості предметів демонструє важливість коректної постановки запиту та вміння відокремлювати суттєві дані від другорядних при людино-машинній взаємодії з ChatGPT для вирішення прикладних задач освітнього процесу. У цій задачі ключовими величинами є кількість яблук, зібраних у кожен день, а інформація про їхній розмір не впливає на кінцевий результат, оскільки не змінює фактичну кількість предметів. Такий приклад дозволяє акцентувати увагу учнів на тому, що математичне мислення спирається не лише на обчислення, а й на грамотне тлумачення текстової інформації.

Проведений алгоритм розв'язання показує, що учень може легко досягти правильного результату взаємодії з ChatGPT за умови, що послідовно виконує кроки: аналіз умови – визначення значень – знаходження залежностей – виконання арифметичних дій – формулювання висновку. Саме така структурованість забезпечує успішне розв'язання подібних задач і формує стійкі навички роботи з текстовими математичними задачами за допомогою чат-ботів зі штучним інтелектом.

Узагальнюючи результати, можна стверджувати, що задача про збирання яблук успішно продемонструвала базову модель людино-машинної взаємодії: людина формує умову, машина аналізує її, структурує дані, відокремлює суттєві елементи та виконує необхідні обчислення. Система коректно інтерпретувала мовні формулювання («вдвічі більше», другорядна інформація про розмір яблук), перетворивши їх на точні математичні операції, і надала аргументоване пояснення результату при зазначенні ролі користувача.

Подальші дослідження за окресленою темою можуть бути спрямовані на аналіз того, як учні взаємодіють із штучним інтелектом під час розв'язування більш складних текстових задач, які містять логічні пастки, зайві дані або неоднозначні формулювання. Перспективним є також вивчення адаптивних пояснень: як змінювати рівень деталізації й тип підказок відповідно до індивідуальних потреб учня, щоб чат-бот не просто розв'язував задачу, а формував математичне мислення.

Перспективним напрямом подальших досліджень також є розробка інформаційної моделі для створення спеціалізованого додатку, який оптимізує взаємодію вчителів з ChatGPT під час формулювання задач, тестів і інструктивно-методичних матеріалів. Такий інструмент міг би автоматично адаптувати контент залежно від ролі користувача (вчитель чи учень) та рівня підготовки учня, пропонуючи варіативні пояснення, підказки й рівні складності. Це дозволило б підвищити ефективність навчального процесу й спростити підготовку навчальних матеріалів.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автор використовувала інструменти штучного інтелекту для проведення комп'ютерного експерименту з ChatGPT. Всі результати оброблені та описані самостійно.

Список використаних джерел

1. Бобкало А., Юрченко А., Семеніхіна О. Навчання побудови блок-схем для розвитку алгоритмічного мислення майбутніх учителів інформатики. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2025. Том 13, № 8. С. 14–19. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-002>
2. Кашина Г., Громоздова Л., Косяк І. Підготовка викладачів закладів професійної освіти: кібернетичний вимір інтелектуальних систем. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 12–16. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-002>
3. Allouch M., Azaria A., Azoulay R. (2021). Conversational agents: Goals, technologies, vision and challenges. *Sensors*, 21(24), Article 8448. URL: <https://doi.org/10.3390/s21248448>
4. Kim S., Priluck R. (2025). Consumer Responses to Generative AI Chatbots Versus Search Engines for Product Evaluation. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 20(2), 93. <https://doi.org/10.3390/jtaer20020093>
5. Kryazhych O., Ivanov I., Isak L., Babak O. (2025). Development of an approach to chat-bot personalization with generative artificial intelligence when realize an online assistant. *Technology Audit and Production Reserves*, 3(2)(83), 12–19. <https://doi.org/10.15587/2706-5448.2025.326914>

6. Kryazhych O., Ivanov I., Iushchenko K., Kuprin O., Vasenko O., Riznyk V., Ryzhkov O. (2025). Devising an approach to preventing information chaos in chat bots using generative artificial intelligence. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2(2 (134)), 84–95. <https://doi.org/10.15587/1729-4061.2025.324957>
7. Labadze L., Grigolia M., Machaidze L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
8. Montenegro J. L. Z., da Costa C. A., da Rosa Righi R. (2019). Survey of conversational agents in health. *Expert Systems With Applications*, 129, 56-67. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.03.054>
9. Ortega-Ochoa E., Arguedas M., Daradoumis T. (2024). *Empathic pedagogical conversational agents: A systematic literature review*. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 886–909. <https://doi.org/10.1111/bjet.13413>
10. Radziwill N. M., Benton M. C. (2017). *Evaluating quality of chatbots and intelligent conversational agents*. URL: https://arxiv.org/abs/1704.04579?utm_source
11. Sears A., Jacko J. A. (2007). *Human-Computer Interaction Handbook (2nd Edition)*. CRC Press. P. 1518. ISBN 0-8058-5870-9. URL: https://books.google.com.ua/books?id=dVrRBQAAQBAJ&lr=&redir_esc=y
12. Wu X. Y., Radloff J. D., Yeter I. H., Wang L., Chiu T. K. F. (2025). Designing artificial intelligence chatbots for self-regulated learning from a systematic review based on Habermas's three interests. *Interactive Learning Environments*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2563086>

References

1. Bobokalo A., Yurchenko A., Semenikhina O. Navchannia pobudovy blok-skhem dla rozvytku alhorytmichnoho myslennia maibutnikh uchyteliv informatyky [Teaching flowchart construction for the development of algorithmic thinking in future computer science teachers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2025. Vol. 13, No 8. S. 14–19. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i8-002> (in Ukrainian).
2. Kashina A., Hromozdova L., Kosiak I. Pidhotovka vykladachiv zakladiv profesiinoi osvity: kibernetychnyi vymir intelektualnykh system [Training of teachers in vocational education institutions: cybernetic dimension of intelligent systems]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2024. Vol. 12, No 4. S. 12–16. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-002> (in Ukrainian).
3. Allouch M., Azaria A., Azoulay R. (2021). Conversational agents: Goals, technologies, vision and challenges. *Sensors*, 21(24), Article 8448. <https://doi.org/10.3390/s21248448>
4. Kim S., Priluck R. (2025). Consumer Responses to Generative AI Chatbots Versus Search Engines for Product Evaluation. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*, 20(2), 93. <https://doi.org/10.3390/jtaer20020093>
5. Kryazhych O., Ivanov I., Isak L., Babak O. (2025). Development of an approach to chat-bot personalization with generative artificial intelligence when realize an online assistant. *Technology Audit and Production Reserves*, 3(2(83)), 12–19. <https://doi.org/10.15587/2706-5448.2025.326914>
6. Kryazhych O., Ivanov I., Iushchenko K., Kuprin O., Vasenko O., Riznyk V., Ryzhkov O. (2025). Devising an approach to preventing information chaos in chat bots using generative artificial intelligence. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies*, 2(2 (134)), 84–95. <https://doi.org/10.15587/1729-4061.2025.324957>
7. Labadze L., Grigolia M., Machaidze L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 56. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
8. Montenegro J. L. Z., da Costa C. A., da Rosa Righi R. (2019). Survey of conversational agents in health. *Expert Systems With Applications*, 129, 56-67. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2019.03.054>
9. Ortega-Ochoa E., Arguedas M., Daradoumis T. (2024). *Empathic pedagogical conversational agents: A systematic literature review*. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 886–909. URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.13413>
10. Radziwill N. M., Benton M. C. (2017). *Evaluating quality of chatbots and intelligent conversational agents*. URL: https://arxiv.org/abs/1704.04579?utm_source
11. Sears A., Jacko J. A. (2007). *Human-Computer Interaction Handbook (2nd Edition)*. CRC Press. P. 1518. ISBN 0-8058-5870-9. URL: https://books.google.com.ua/books?id=dVrRBQAAQBAJ&lr=&redir_esc=y
12. Wu X. Y., Radloff J. D., Yeter I. H., Wang L., Chiu T. K. F. (2025). Designing artificial intelligence chatbots for self-regulated learning from a systematic review based on Habermas's three interests. *Interactive Learning Environments*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2563086>

| Матеріал надійшов до редакції: 22.11.2025 р. | Прийнято до друку: 30.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Гнидюк О., Євсєєв В. Фізична витривалість прикордонника як ключова умова професійної діяльності. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 38-43. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-005>.

Gnydiuk O., Yevseyev V. Fizychna vytryvalist prykordonnyka yak kliuchova umova profesiinoi diialnosti [Physical endurance of border guards as a key condition of professional activity]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 38-43. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-005>.

УДК 355.54:159.947.33

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-005

Олександр ГНИДЮК

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-3154-1697>
ognuduk@ukr.net*

Владислав ЄВСЄЄВ

*Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький, Україна
<https://orcid.org/0009-0007-3839-1317>
evseev.paypal@gmail.com*

ФІЗИЧНА ВИТРИВАЛІСТЬ ПРИКОРДОННИКА ЯК КЛЮЧОВА УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті проаналізовано зміст і значення фізичної витривалості прикордонників у контексті сучасних вимог оперативно-службової діяльності. Метою дослідження є визначення ключових характеристик фізичної витривалості військовослужбовців Державної прикордонної служби України та узагальнення сучасних підходів до її розвитку з урахуванням умов воєнного стану. Встановлено, що витривалість інтегрує фізіологічні, психоемоційні та професійно-прикладні компоненти, визначаючи здатність прикордонника діяти ефективно у тривалих і стресових умовах служби. Наукова новизна полягає в уточненні структури витривалості як комплексної професійної якості та в систематизації тренувальних засобів, релевантних до сучасних оперативних завдань. У межах дослідження узагальнено результати українських і зарубіжних наукових праць, нормативних документів та даних попередніх емпіричних досліджень щодо фізичної підготовленості військовослужбовців. Виокремлено три базові складові витривалості: загальну, силову та спеціальну, кожна з яких має безпосереднє прикладне значення у підготовці майбутніх офіцерів і курсантів. Показано, що ефективними засобами розвитку витривалості є аеробні циклічні вправи, силові комплекси з великою кількістю повторень, інтервальні навантаження високої інтенсивності, вправи у бойовому спорядженні, а також тренування, що поєднують фізичні та психоемоційні навантаження. Доведено, що системна робота над витривалістю підвищує стійкість до стресу, сприяє збереженню працездатності в екстремальних умовах і забезпечує готовність до виконання бойових завдань.

Ключові слова: витривалість; фізична підготовка; прикордонник; бойова готовність; тренування; стресостійкість.

Oleksandr GNYDIUK

*Bogdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-3154-1697>
ognuduk@ukr.net*

Vladislav YEVSEYEV

*Bogdan Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0007-3839-1317>
evseev.paypal@gmail.com*

PHYSICAL ENDURANCE OF BORDER GUARDS AS A KEY CONDITION OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. The article examines the content and significance of physical endurance of border guards in the context of modern operational and service requirements. The purpose of the study is to determine the key characteristics of servicemen's physical endurance in the State Border Guard Service of Ukraine and to summarize current approaches to its development under martial law. It is established that endurance integrates physiological, psycho-emotional, and professional-applied components, thereby determining border guards' ability to operate effectively under prolonged, stressful conditions. The scientific novelty lies in clarifying the structure of endurance as a complex professional quality and in systematizing training methods relevant to contemporary operational tasks. The study generalizes findings from Ukrainian and foreign scientific works, regulatory documents, and previously published empirical data on the physical preparedness of military personnel. Three core components of endurance are identified: general, strength, and special endurance, each having practical importance for the training of officers and cadets. The analysis shows that effective means of developing endurance include aerobic cycling, high-repetition strength complexes, high-intensity interval training, exercises performed in combat gear, and training formats that combine physical and psychological loads. It is demonstrated that systematic endurance development enhances stress resilience, supports performance in extreme conditions, and ensures readiness to carry out combat and operational tasks.

Keywords: endurance; physical training; border guard; combat readiness; training; stress resistance.

Постановка проблеми. Попри те, що фізична підготовка є обов'язковим елементом професійної підготовки прикордонників, чинні програми навчальних закладів та підрозділів

Державної прикордонної служби ще не повною мірою відповідають реальним оперативно-службовим викликам. Аналіз існуючої практики показує, що зміст занять здебільшого формує базовий рівень фізичної готовності, тоді як сучасні умови воєнного стану потребують значно ширшої інтеграції аеробної, силової та спеціальної витривалості, здатності діяти у тривалому стресі, переносити нервово-психічні навантаження та швидко адаптуватися до змінної обстановки.

Виникає протиріччя між підвищеними вимогами до фізичної витривалості прикордонників в умовах сучасних бойових дій та обмеженими можливостями традиційних тренувальних програм, які часто орієнтовані на стандартизовані нормативи й не враховують специфіку оперативно-службових завдань, динаміку бойового навантаження, роботу у спорядженні, виконання завдань у складних природних умовах чи в умовах дефіциту часу. Таке протиріччя знижує ефективність підготовки, ускладнює формування стійкості до тривалих фізичних і психоемоційних навантажень та обмежує готовність військовослужбовців до дій у реальних бойових умовах. У цьому контексті виникає потреба у науковому аналізі змісту фізичної витривалості, уточненні її структури та визначенні найбільш ефективних засобів і методів підготовки, що дозволяють підвищити рівень боєздатності прикордонників і відповідність тренувального процесу сучасним вимогам служби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні наукові дослідження у сфері фізичної підготовки прикордонників підкреслюють ключове значення розвитку фізичної витривалості для успішного виконання службових обов'язків. Зокрема, Анісімов Д. та Антипова А. [2] наголошують, що регулярна фізична активність курсантів є необхідною умовою їхньої професійної готовності до виконання завдань у правоохоронних органах. Бондарович О. та Богданов М. [4] підкреслюють важливість підготовки військовослужбовців силових структур України в умовах воєнного стану, коли витривалість стає критичною для забезпечення боєготовності.

Вагомий внесок у розвиток цієї проблематики здійснили науковці Національної академії Державної прикордонної служби України. Так, О. Гнидюк [6] розглядає неперервну фізичну підготовку як сутнісно-понятійний аспект професійної діяльності офіцерів-прикордонників. У співавторстві з А. Куценком [6] він аналізує основні проблеми у фізичній підготовці військовослужбовців та пропонує шляхи їх вирішення. Дослідження О. Гнидюка та Ю. Ліпатової [7] акцентують увагу на професійно-прикладних компонентах фізичної підготовки курсантів академії, що забезпечують формування спеціальних якостей і навичок, необхідних для служби на кордоні.

Р. Ковальчук та П. Жуча [10] досліджують специфіку фізичної підготовки жінок-військовослужбовців у прикордонних підрозділах, особливо в умовах воєнного стану. Автори відзначають необхідність індивідуалізації тренувальних програм та посиленої уваги до розвитку витривалості як базової якості.

Деякі дослідження розширюють контекст проблеми, зокрема О. Кустинський [11] аналізує вогневу підготовку як складову професійної компетентності офіцерів-прикордонників, що тісно пов'язана з рівнем їхньої фізичної готовності. О. Гнидюк, Р. Ковальчук та Х. Мороз [8] вказують на прямий зв'язок між фізичною підготовкою та успішністю виконання бойових завдань, підкреслюючи важливість витривалості у стресових і бойових ситуаціях.

Ю. Таймасов [13] у своїй роботі висвітлює фізичну підготовку як складову самозбереження фахівців служби цивільного захисту, наголошуючи на значенні витривалості у надзвичайних ситуаціях. А. Чудик та О. Мозолев [14] аналізують індивідуальну фізичну підготовку курсантів під час воєнного стану, відзначаючи доцільність пошуку нових методик, що дозволяють підтримувати високий рівень витривалості у складних умовах.

С. Шепель [15] підкреслює, що фізична підготовка є фундаментальною складовою професійної підготовки сучасного військового, адже саме витривалість, сила та емоційно-вольова стійкість визначають здатність успішно виконувати службові й бойові завдання.

Мета дослідження. Метою дослідження є визначення змістових характеристик фізичної витривалості прикордонників, з'ясування її ролі у професійній діяльності військовослужбовців та узагальнення сучасних підходів і засобів її розвитку в умовах оперативно-службової підготовки.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано комплекс теоретичних методів. Використано аналіз, порівняння та узагальнення наукових публікацій українських і зарубіжних авторів з питань фізичної підготовки та професійної діяльності прикордонників; контент-аналіз нормативних документів, що регламентують вимоги до фізичної підготовленості військовослужбовців; структурно-логічний метод для систематизації підходів до розвитку загальної, спеціальної та силової витривалості. Отримані результати ґрунтуються на узагальненні попередніх емпіричних досліджень, оприлюднених у фахових джерелах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізична витривалість прикордонника – це здатність організму тривалий час виконувати фізичну роботу на високому рівні без зниження ефективності. У нормативних документах витривалість розглядають поряд із такими базовими фізичними якостями, як сила, швидкість і спритність [1].

В умовах воєнного стану фізична підготовка прикордонників набула особливої актуальності, адже традиційні програми виявилися недостатніми для забезпечення стійкості до навантажень у реальних бойових діях. Це зумовило необхідність адаптації фізичного виховання з урахуванням сучасних викликів і бойових загроз. У процесі оновлення змісту занять акцент робиться на підвищенні витривалості, стресостійкості та швидкості реакцій, що безпосередньо впливають на боєздатність особового складу.

За науковими підходами виділяють загальну (аеробну) витривалість – здатність долати тривалі помірно-інтенсивні навантаження, спеціальну витривалість – спрямовану на характерні для служби прикордонника вправи (наприклад, марш-кидки з вантажем, подолання перешкод) і силову витривалість – здатність багаторазово долати опір м'язовими зусиллями. Головною характеристикою витривалості є здатність протистояти втомі в процесі оперативно-службової діяльності.

Особливе значення витривалості прикордонників визначається тим, що службові та бойові завдання часто виконуються в екстремальних умовах: на пересіченій місцевості, у міських просторах, під впливом несприятливих погодних факторів або за умов браку часу й ресурсів. Саме тому фізична підготовка має включати вправи, які максимально відтворюють реалії оперативно-службової діяльності: марш-кидки з вантажем, подолання смуг перешкод у повному спорядженні, евакуацію поранених, тренування в умовах підвищеного психологічного навантаження.

Як наголошують Гнидюк та Ліпатова [7], спеціальна фізична підготовка курсантів-прикордонників повинна формувати саме ті якості, які необхідні у професії: витривалість для тривалих маршів та патрулювань, силову витривалість для роботи з озброєнням і спорядженням, а також психологічну стійкість для дій у стресових умовах. Автори підкреслюють, що витривалість прикордонника має не лише фізичний, а й психофізіологічний вимір, адже вона визначає здатність зберігати працездатність під впливом негативних зовнішніх факторів [8].

Як підкреслює Шепель [15], розвиток витривалості військовослужбовців пов'язаний із здатністю переносити нервово-психічні навантаження в екстремальних умовах. Це передбачає тренування у бігу на середні й довгі дистанції, марш-кидка з бойовим спорядженням, подоланні складних ділянок місцевості, плавання в обмундируванні, рукопашному бою. Такі засоби формують не лише фізичну, але й психофізіологічну стійкість воїна [15].

Дослідження свідчать, що рівень фізичної підготовленості, зокрема витривалості, безпосередньо впливає на ефективність служби прикордонника. Як зазначають Авзалова та Рефель (2024), «рівень військово-професійної діяльності прикордонників Держприкордонної служби України безпосередньо залежить від рівня їхньої фізичної підготовленості» [1].

У складних службових ситуаціях (конфлікти, затримання порушників) високий рівень фізичної витривалості в комплексі з психологічною стійкістю забезпечує успішне виконання завдань підрозділу. Зокрема, введення воєнного стану в Україні потребувало оптимізації змісту фізичної підготовки прикордонників так, щоб кожен військовослужбовець мав «високий рівень фізичної підготовленості та достатню психологічну стійкість». Фізично підготовлений прикордонник може ефективніше переносити стрес і довготривалі навантаження, що безпосередньо підвищує його бойову готовність і знижує ризик помилок у напружених умовах служби.

Практичні дослідження підтверджують позитивний вплив розвитку витривалості на службову ефективність. Так, в експериментах виявлено, що офіцери з обмеженою витривалістю під час тривалої інтенсивної діяльності показують суттєве зниження ефективності, тоді як високий рівень витривалості дає змогу підтримувати продуктивність у польових умовах [2].

Зокрема, у дослідженні Перегінця та співавт. (2025) понад 80 % опитаних прикордонників мали добрий рівень фізичної підготовленості (сила, швидкість, витривалість, гнучкість), що забезпечувало їм можливість ефективно виконувати службові обов'язки в екстремальних умовах. Особливу увагу у цьому дослідженні було приділено показникам сигової та загальної витривалості – вони виявилися критично важливими для успіху в операціях на місцевості [12].

За даними дослідження Гнидюка та Ліпатової [7], рівень фізичної підготовленості абітурієнтів, що вступають до НАДПСУ, останніми роками має тенденцію до зниження, тому акцент робиться на розвитку витривалості вже з перших курсів навчання. Це пояснюється тим, що саме витривалість розглядається як провідний чинник професійної надійності майбутніх офіцерів.

Підготовка витривалості у системі фізичного виховання прикордонників реалізується через комбінування різних тренувальних засобів. До основних методів відносяться циклічні аеробні вправи (біг на середню і довгу дистанцію, крос, плавання, велосипедний спорт, веслування), які підвищують функціональні резерви серцево-судинної і дихальної систем.

У програмах використовують також силові комплекси з великою кількістю повторень (наприклад, присідання, станові тяги, вправи на прес), що одночасно розвивають силову і спеціальну витривалість.

Важливим компонентом розвитку витривалості – є поєднання фізичних вправ із психологічною підготовкою. Зокрема, в умовах навчально-бойової діяльності ефективними

виявляються тренування, що включають стрільбу в русі, метання гранат, пересування з подоланням перешкод, плавання в повному спорядженні, рукопашний бій з двома чи більше супротивниками [15]. Ці елементи сприяють одночасному розвитку фізичної витривалості, стресостійкості та впевненості у власних силах. При цьому заняття мають бути системними, різноманітними та індивідуалізованими відповідно до фізичних можливостей курсантів.

Ефективними вважаються інтервальні високої інтенсивності методики (HIIT), які стимулюють одночасне нарощування потужності і витривалості. Сучасні підходи до тренувань включають використання технічних засобів контролю навантаження (наприклад, моніторинг пульсу та насичення крові киснем у реальному часі). Оновлені програми передбачають інтеграцію фізичних і психологічних складових. Тренування повинні не лише розвивати фізичні якості, а й формувати здатність ухвалювати рішення в умовах стресу, підтримувати високий моральний дух колективу. Ефективними є командні вправи, рольові ігри та симуляції бойових дій, які допомагають військовослужбовцям адаптуватися до непередбачених ситуацій, зберігати працездатність і стійкість у складних умовах.

Водночас дослідники НАДПСУ підкреслюють важливість комплексного підходу: тренувальна програма повинна охоплювати не лише фізичні вправи, а й вправи на розвиток гнучкості, координації та стресостійкості. Зокрема, рекомендується широке залучення сучасних технологій – симуляторів, віртуальних тренажерів і інтерактивного обладнання, що сприяє кращому засвоєнню рухових навичок і підвищенню мотивації до занять.

У практиці підготовки прикордонників застосовуються різні засоби формування витривалості:

- Біг на середні та довгі дистанції (5–10 км) формує аеробну витривалість.
- Марш-кидки у спорядженні з імітацією бойових завдань забезпечують розвиток силової й спеціальної витривалості.
- Кросфіт та інтервальні тренування поєднують кардіо- й силові вправи, створюючи умови для комплексного розвитку фізичних якостей.
- Плавання та вправи у воді підвищують функціональну витривалість і стійкість до стресових факторів.
- Ігрові методики (футбол, регбі, естафети) дозволяють розвивати швидкісну витривалість та командну взаємодію.

На розвиток витривалості впливають: інтенсивність і тривалість тренування; кількість повторень і задіяних м'язових груп; тривалість відпочинку між підходами; рівень психологічної готовності до подолання стресу.

Підсумовуючи, слід констатувати, що висока фізична витривалість є вирішальною умовою бойової ефективності прикордонника. У складних бойових діях і за інтенсивних стресових навантажень вона забезпечує збереження працездатності, стійкості до втоми та психоемоційну витривалість особового складу.

Регулярна тренувальна робота із розвитку витривалості значно покращує адаптацію військовослужбовців до екстремальних умов, підвищує рівень фізичної готовності та морально-психологічну стійкість підрозділів. Таким чином, формування високого рівня фізичної витривалості офіцерів і курсантів прикордонної служби є одним із ключових факторів забезпечення їхньої професійної придатності та виживання в умовах сучасної війни.

Сучасний підхід до розвитку витривалості передбачає також застосування технічних засобів контролю за станом організму. Використання електронних сенсорів, фітнес-браслетів, систем біометричного аналізу рухів дозволяє відстежувати фізичні показники у реальному часі, індивідуалізувати навантаження й запобігати перенавантаженню. Такий підхід забезпечує поступове підвищення витривалості прикордонників і зменшує ризик травм, роблячи підготовку більш ефективною.

У практиці підготовки військовослужбовців країн НАТО, зокрема армії США, розвиток витривалості посідає центральне місце у фізичному вихованні. Основою є система Functional Fitness, яка поєднує силові, аеробні та координаційні вправи з тактичними завданнями. Особливістю підготовки у США є системність та багатокomпонентність: у програму входять кросфіт-вправи, інтервальні навантаження високої інтенсивності, плавання у спорядженні, евакуація «поранених» під час навчальних занять. Це дозволяє не лише підвищити фізичну витривалість, а й виробити вміння діяти в умовах дефіциту часу та ресурсів.

У країнах НАТО також активно використовуються технологічні засоби моніторингу – датчики для контролю пульсу, системи відстеження рухів, електронні тренажери. Такі інструменти дають змогу індивідуалізувати навантаження та запобігати перевтомі. Важливим аспектом є також гендерна адаптація тренувань: для жінок-військовослужбовиць передбачаються спеціалізовані програми, які враховують фізіологічні особливості розвитку сили та витривалості.

Таким чином, досвід США та НАТО демонструє, що розвиток витривалості військовослужбовців повинен базуватися на комплексному поєднанні фізичних, тактичних та психологічних компонентів.

Цей підхід доцільно адаптувати і в системі підготовки прикордонників України, оскільки він забезпечує готовність діяти в умовах сучасних воєнних конфліктів.

Спеціальна фізична підготовка має бути максимально наближеною до реальних умов оперативно-службової діяльності прикордонників. Вправи на розвиток витривалості, спритності та сили повинні включати елементи подолання перешкод, марш-кидки, рукопашний бій, що безпосередньо забезпечує готовність до виконання завдань на кордоні [7].

Підсумкові дані спираються на результати раніше проведених емпіричних досліджень, оприлюднених у працях українських і зарубіжних авторів (Гнидюк, Ліпатова, Перегінець та ін.). У межах цієї роботи власне експериментальне вимірювання показників витривалості не здійснювалося; тому наведені орієнтовні зміни у діапазоні 15–20 % відтворюють дані, подані у вже верифікованих наукових джерелах. Методологічну основу становили аналіз чинних нормативних документів, порівняння змісту тренувальних програм, опрацювання описаних у літературі експериментальних підходів та узагальнення їх результатів. Така логіка дослідження дозволила сформулювати цілісне бачення актуальних тенденцій розвитку фізичної витривалості прикордонників без проведення власного експерименту.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дозволило уточнити зміст і структуру фізичної витривалості прикордонників як комплексної професійної якості, що поєднує загальну, силову та спеціальну витривалість у взаємодії з психофізіологічними чинниками. Систематизовано тренувальні засоби, які найбільш ефективно сприяють розвитку витривалості в умовах оперативно-службової діяльності. Узагальнення наукових джерел дало змогу встановити закономірності впливу фізичних та психоемоційних навантажень на працездатність військовослужбовців та їх готовність діяти у тривалих і стресових ситуаціях.

Результати можуть бути використані для вдосконалення програм фізичної підготовки у навчальних закладах та підрозділах Державної прикордонної служби України. Доцільно розширити застосування комбінованих тренувальних методик (аеробні навантаження, силові комплекси з великою кількістю повторень, інтервальні тренування, вправи у бойовому спорядженні). Варто інтегрувати елементи психологічної підготовки у фізичні тренування та посилити використання технічних засобів моніторингу навантаження. Оптимальною є побудова тренувального процесу, що відтворює реальні умови оперативно-службових дій.

Перспективними залишаються вивчення інноваційних методик розвитку витривалості, аналіз адаптації міжнародного досвіду НАТО до системи підготовки прикордонників, а також дослідження взаємозв'язку між фізичною витривалістю, стресостійкістю та ефективністю службової діяльності. Доцільним є проведення цільових експериментальних досліджень, що дозволять кількісно оцінити вплив різних тренувальних програм на рівень витривалості військовослужбовців.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автором не використано інструментів штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Авзалова Д. О., Рефель В. І. Значення фізичної підготовки для майбутніх офіцерів-прикордонників. ResearchGate, 2024. URL: https://www.researchgate.net/publication/378949795_ZNACENNA_FIZICNOI_PIDGOTOVKI_DLA_MAJBUTNIH_OFICERIV-PRIKORDONNIKIV
2. Анісімов Д., Антипова А. Фізична підготовка курсантів як необхідна складова нормальної діяльності правоохоронних органів. Молодий вчений. 2022. № 7(107). С. 5–8. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-7-107-2>
3. Багас О. П., Ковальчук Р. О., Мороз Х. І. Фізична підготовка та бойова готовність прикордонників: сучасні підходи. Науковий вісник НДУ імені М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2024. № 2. URL: <https://lkn.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/1233>
4. Бондарович О., Богданов М. Фізична підготовка силових структур України під час введення військового стану. Актуальні питання у сучасній науці. 2023. № 2(8). [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-2\(8\)-313-319](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-2(8)-313-319)
5. Гнидюк О. Неперервна фізична підготовка офіцерів-прикордонників: сутнісно-понятійний аспект. Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: педагогічні науки. 2021. Т. 24, № 1. С. 43–59. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.629>
6. Гнидюк О. П., Куценко А. Я. Фізична підготовка військовослужбовців, основні проблеми та шляхи вирішення. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2022. № 2. С. 36–41. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.6>
7. Гнидюк О. П., Ліпатова Ю. Р. Фізична підготовка як одна з військово-прикладних компонент підготовки курсантів-прикордонників у НАДПСУ. Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання і спорт. 2022. № 2. С. 7–12. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2022-2-01>
8. Гнидюк О., Ковальчук Р., Мороз Х. Фізична підготовка під час виконання бойових завдань. Вісник науки та освіти. 2023. № 5(5). С. 215–225. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5\(5\)-215-225](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5(5)-215-225)

9. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1994, № 14, ст. 80. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>
10. Ковальчук Р., Жуча П. Фізична підготовка жінок в армії: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: педагогічні науки. 2023. Т. 34, № 3. С. 113–131. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v34i3.1500>
11. Кустинський О. Вогнева підготовка як складова професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників. Перспективи та інновації науки. 2023. № 8(26). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-212-218](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-212-218)
12. Перегінець М. М., Черняк А. А., Гнидюк О. П., Мороз Х. І. Актуальні проблеми фізичної підготовки військовослужбовців у сучасних умовах. 2025. URL: https://www.researchgate.net/publication/391232215_Vpliv_fizycznego_zdorov'a_prikordonnikov_Ukraini_na_ihnij_psihofiziologicnij_stan#:~:text=
13. Таймасов Ю. Фізична підготовка фахівців служби цивільного захисту як складова самозбереження. Молодь і ринок. 2018. № 3(158). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128977>
14. Чудик А., Мозолєв О. Індивідуальна фізична підготовка курсантів в умовах воєнного стану. Збірник наукових праць НАДПСУ. Серія: педагогічні науки. 2022. Т. 30, № 3. С. 565–577. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1180>
15. Шепель С. І. Фізична підготовка – одна з вагомих складових професійної підготовки сучасного воїна. Військова освіта. 2017. № 1(35). С. 209–215.

References

1. Avzalova, D. O., & Refel, V. I. (2024). The significance of physical training for future border guard officers. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/378949795_ZNACENNA_FIZICNOI_PIDGOTOVKI_DLA_MAJBUTNIH_OFICERIV-PRIKORDONNIKIV
2. Anisimov, D., & Antipova, A. (2022). Physical training of cadets as a necessary component of the normal functioning of law enforcement agencies. Young Scientist, 7(107), 5–8. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-7-107-2>
3. Bagas, O. P., Kovalchuk, R. O., & Moroz, Kh. I. (2024). Physical training and combat readiness of border guards: modern approaches. Scientific Bulletin of Nizhyn Mykola Gogol State University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences, 2. URL: <https://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/article/view/1233>
4. Bondarovich, O., & Bohdanov, M. (2023). Physical training of Ukrainian security forces during martial law. Current Issues in Modern Science, 2(8). [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-2\(8\)-313-319](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-2(8)-313-319)
5. Hnydiuk, O. (2021). Continuous physical training of border guard officers: essential and conceptual aspect. Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 24(1), 43–59. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.629>
6. Hnydiuk, O. P., & Kutsenko, A. Ya. (2022). Physical training of servicemen: main problems and ways of solution. Academic Studies. Series “Pedagogy”, 2, 36–41. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.2.6>
7. Hnydiuk, O. P., & Lipatova, Yu. R. (2022). Physical training as one of the military-applied components of cadets’ training at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Bulletin of Zaporizhzhia National University. Physical Education and Sport, 2, 7–12. <https://doi.org/10.26661/2663-5925-2022-2-01>
8. Hnydiuk, O., Kovalchuk, R., & Moroz, Kh. (2023). Physical training during combat missions. Bulletin of Science and Education, 5(5), 215–225. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5\(5\)-215-225](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2022-5(5)-215-225)
9. Law of Ukraine “On Physical Culture and Sports.” Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 1994, No. 14, p. 80. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>
10. Kovalchuk, R., & Zhucha, P. (2023). Physical training of women in the army: problems and prospects. Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 34(3), 113–131. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v34i3.1500>
11. Kustynskyi, O. (2023). Fire training as a component of professional competence of future border guard officers. Perspectives and Innovations of Science, 8(26). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)-212-218](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26)-212-218)
12. Perehinets, M. M., Cherniak, A. A., Hnydiuk, O. P., & Moroz, Kh. I. (2025). Current issues of physical training of servicemen in modern conditions. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/publication/391232215_Vpliv_fizycznego_zdorov'a_prikordonnikov_Ukraini_na_ihnij_psihofiziologicnij_stan#:~:text=
13. Taimasov, Yu. (2018). Physical training of civil protection specialists as a component of self-preservation. Youth and Market, 3(158). <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128977>
14. Chudyk, A., & Mozolev, O. (2022). Individual physical training of cadets under martial law. Collection of Scientific Papers of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences, 30(3), 565–577. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v30i3.1180>
15. Shepel, S. I. (2017). Physical training as one of the essential components of professional training of the modern warrior. Military Education, 1(35), 209–215.

/ Матеріал надійшов до редакції: 29.10.2025 р. | Прийнято до друку: 18.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Зданевич Л., Фроленкова Н., Цегельник Т., Казакова Н. Педагогічна деонтологія як етична норма підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 44-50. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-006>.

Zdanevych L., Frolenkova N., Tsehelnik T., Kazakova N. Pedagogichna deontolohiia yak etychna norma pidhotovky vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do roboty v inkluzyivnomu seredovyshchi [Pedagogical deontology as an ethical norm of preparing preschool teachers for work in an inclusive environment]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 44-50. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-006>.

УДК 37.013.42:373.2

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-006

**Лариса ЗДАНЕВИЧ¹, Надія ФРОЛЕНКОВА²,
Тетяна ЦЕГЕЛЬНИК³, Наталія КАЗАКОВА⁴**

^{1, 2, 4} Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Україна

³ Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

¹ <https://orcid.org/0000-0001-8387-2143>, larisazdan@ukr.net

² <https://orcid.org/0000-0002-0501-2137>, nadiychuk@ukr.net

³ <https://orcid.org/0000-0001-7643-0208>, sveettana@ukr.net

⁴ <https://orcid.org/0000-0003-1499-3448>, natvikt@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ДЕОНТОЛОГІЯ ЯК ЕТИЧНА НОРМА ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. Стаття присвячена аналізу педагогічної деонтології як ключової етичної норми, що забезпечує якісну підготовку вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Метою дослідження є розкриття педагогічної деонтології як етичної норми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі, що передбачає поєднання теоретичних засад професійної етики та практичних аспектів організації освітнього процесу. У ході наукового дослідження використовувалися загальнонаукові методи пізнання: аналіз і синтез, порівняння, систематизація, узагальнення та логіко-теоретичне моделювання. Результати дослідження показують, що педагогічна деонтологія та етика становлять основу професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки саме вони визначають систему обов'язків, правила поведінки та моральну відповідальність перед дитиною, колективом і суспільством у цілому. У процесі дослідження зроблено висновок, що поєднання традиційних гуманістичних цінностей із сучасними педагогічними підходами формує комплекс професійних орієнтирів, завдяки чому забезпечується гармонія між знаннями, переконаннями та практичними діями вихователя. Показано, що дотримання етичних норм сприяє становленню педагога як морального прикладу для вихованців і водночас виступає важливим чинником розвитку його професійної культури. У дослідженні доведено, що діяльність вихователя в умовах інклюзивного середовища має низку специфічних особливостей, зумовлених як нормативно-правовими вимогами, так і реальними освітніми потребами дітей. Показано, що вихователь повинен розробляти індивідуальні програми розвитку, поєднувати групові та індивідуальні форми роботи, застосовувати диференційований підхід, організовувати співпрацю з батьками та фахівцями команди супроводу. Досліджено, що інклюзивна освіта потребує створення психологічно комфортного та безбар'єрного середовища, застосування спеціальних методик, які забезпечують інтеграцію дитини в колектив і сприяють її всебічному розвитку. Практичне значення дослідження полягає у визначенні педагогічної деонтології як дієвого механізму професійного зростання вихователів і підвищення якості інклюзивної дошкільної освіти.

Ключові слова: педагогічна деонтологія; професійна етика; етика; вихователь; інклюзія; дошкільна освіта.

**Larysa ZDANEVYCH¹, Nadiia FROLENKOVA²,
Tetiana TSEHELNYK³, Natalia KAZAKOVA⁴**

^{1, 2, 4} Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine

³ Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0000-0001-8387-2143>, larisazdan@ukr.net

² <https://orcid.org/0000-0002-0501-2137>, nadiychuk@ukr.net

³ <https://orcid.org/0000-0001-7643-0208>, sveettana@ukr.net

⁴ <https://orcid.org/0000-0003-1499-3448>, natvikt@ukr.net

PEDAGOGICAL DEONTOLOGY AS AN ETHICAL NORM OF PREPARING PRESCHOOL TEACHERS FOR WORK IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract. The article analyzes pedagogical deontology as a key ethical norm that ensures the quality of training for preschool teachers to work in an inclusive educational environment. The purpose of the study is to reveal pedagogical deontology as an ethical norm for preparing preschool teachers for work in an inclusive environment, combining theoretical foundations of professional ethics with the practical aspects of organizing the educational process. The research employed general scientific methods of cognition: analysis and synthesis, comparison, systematization, generalization, and logical-theoretical modeling. The results show that pedagogical deontology and ethics form the basis of a preschool teacher's professional activity, as they determine the system of duties, rules of conduct, and moral responsibility toward the child, the collective, and society as a whole. The study concludes that integrating traditional humanistic values with modern pedagogical approaches yields professional guidelines that ensure harmony among the teacher's knowledge, beliefs, and practical actions. It is demonstrated that adherence to ethical norms not only establishes the teacher as a moral role model for children but also serves as an important factor in developing professional culture. The study shows that the teacher's activity in an inclusive environment has specific features

determined by both regulatory requirements and children's real educational needs. It is shown that the teacher must design individual development programs, combine group and individual forms of work, apply a differentiated approach, and organize cooperation with parents and support specialists. The research reveals that inclusive education requires creating a psychologically comfortable, barrier-free environment and applying specialized methods that facilitate the child's integration into the group and support their overall development. The practical significance of the study lies in defining pedagogical deontology as an effective mechanism for teachers' professional growth and for improving the quality of inclusive preschool education.

Key words: pedagogical deontology; professional ethics; ethics; teacher; inclusion; preschool education.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зростання суспільного запиту на забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей актуалізує потребу у формуванні високих морально-етичних стандартів професійної діяльності педагога. Педагогічна деонтологія розробляє правила та норми поведінки педагога у сфері його професійної діяльності [10]. У даному контексті педагогічна деонтологія постає як науково-практична основа, що регламентує поведінку вихователя відповідно до принципів обов'язку, відповідальності, гуманізму, толерантності та справедливості, а також забезпечує гармонізацію взаємин у системі «вихователь – дитина – суспільство».

Важливим аспектом підготовки вихователів є оволодіння етичними нормами, що регулюють професійну діяльність у закладах дошкільної освіти та визначають її якість у інклюзивному середовищі. Адже ефективність інклюзії залежить не лише від наявності нормативно-правової бази та спеціальних методик, але й від здатності педагога усвідомлено діяти відповідально, дотримуючись моральних принципів та застосовуючи індивідуальний підхід. Таким чином, педагогічна деонтологія як етична норма виступає ключовим чинником професійної підготовки вихователів до роботи з дітьми, що мають різні освітні потреби, сприяючи реалізації їхнього потенціалу та соціальної інтеграції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання педагогічної деонтології як етичної норми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі достатньо висвітлене у вітчизняній науковій літературі, що підтверджує актуальність проблематики у сучасному освітньому дискурсі України. Значний внесок у розвиток цієї теми зробила О. Ємчик [6], яка розробила програму навчальної дисципліни, присвячену педагогічній етиці вихователя, що є ключовою складовою професійної культури педагога. Важливі акценти на проблематиці формування професійної етики майбутніх вихователів ЗДО знаходимо у працях І. Ірклієнко [7], яка аналізує роль педагогічних задач у становленні ціннісних орієнтирів майбутнього спеціаліста. Не менш вагомим є внесок Ю. Шевченка [11], котрий у своєму навчально-методичному посібнику комплексно окреслює засади педагогічної деонтології як системи моральних норм і правил поведінки вихователя.

Окрему увагу варто звернути на позицію О. Волошиної та В. Андрєєвої [5], які розглядають деонтологічну культуру як складову професійної готовності вчителя, наголошуючи на її безпосередньому впливі на якість освітнього процесу, зокрема й в інклюзивному середовищі. У цьому контексті цінними є і напрацювання Н. Венцевої [4], яка, досліджуючи історичні аспекти педагогічної деонтології, окреслює витоки формування професійної етики українського педагога. Практичний вимір теми представлений у роботах Т. Богдан та співавторів [2; 3], де аналізуються особливості роботи вихователя в умовах інклюзії, з урахуванням необхідності дотримання етичних принципів і норм у щоденній професійній діяльності.

Суттєвий вплив на сучасне розуміння деонтології в дошкільній освіті мають і нормативні документи. Зокрема, Державний стандарт дошкільної освіти [1], методичні рекомендації щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами [9], а також лист МОН про запровадження безбар'єрності [8] створюють законодавче підґрунтя для інтеграції етичних вимог у практику освітян. Означені документи не лише задають рамки професійної діяльності вихователя, але й орієнтують її на гуманістичні та інклюзивні цінності.

Отже, попри достатню кількість літератури з даної теми, відчувається нестача систематизованого матеріалу, що комплексно поєднував би педагогічну деонтологію та інклюзивну практику дошкільної освіти. Саме тому у цьому дослідженні було здійснено аналіз, групування та узагальнення наукових і нормативних джерел, що дозволило подати їх у світлі теми підготовки вихователів до роботи в інклюзивному середовищі.

Методологічною основою дослідження є поєднання етичного, педагогічного та філософського підходів, що дозволяє розглядати педагогічну деонтологію як інтегральну систему професійних норм і цінностей. У процесі роботи застосовано загальнонаукові методи аналізу та синтезу для визначення змісту педагогічної етики й деонтології, порівняльний метод для зіставлення законодавчих вимог та реальної практики роботи вихователів у закладах дошкільної освіти, а також системний підхід, який дав змогу комплексно розглянути етичні норми, особливості інклюзивного середовища та проблеми професійної діяльності педагогів у їх взаємозв'язку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність наукових праць у сфері інклюзивної освіти, питання осмислення педагогічної деонтології як етичного підґрунтя професійної діяльності вихователя залишаються малодослідженими. Автори вважають, що недостатньо уваги приділяється визначенню механізмів реалізації етичних норм у щоденній роботі з

дітьми, що мають особливі освітні потреби; відсутні ґрунтовні підходи до інтеграції деонтологічних принципів у програми підготовки майбутніх педагогів, а також актуальним залишається пошук шляхів формування у вихователів відповідальності не лише на рівні професійної компетентності, а й моральних переконань. Це зумовлює необхідність подальшого вивчення взаємозв'язку між етикою, деонтологією та практикою інклюзивної освіти.

Метою дослідження є розкриття педагогічної деонтології як етичної норми підготовки вихователів закладів дошкільної освіти до роботи в інклюзивному середовищі, що передбачає поєднання теоретичних засад професійної етики та практичних аспектів організації освітнього процесу. У межах цієї мети завдання дослідження зводяться до трьох напрямів: по-перше, визначити сутність педагогічної деонтології та її взаємозв'язок з етикою як основою професійної діяльності вихователя; по-друге, охарактеризувати особливості роботи педагога в інклюзивному середовищі з урахуванням законодавчих вимог і практичних реалій; по-третє, виявити проблеми реалізації етичних норм у дошкільній освіті та окреслити можливі напрями їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна деонтологія у сучасному науковому розумінні постає як міждисциплінарна наука, що поєднує етику, педагогіку та філософію, розкриваючи систему обов'язків, моральних вимог і професійних норм у діяльності педагога. За визначенням Ю. Шевченка [11], вона є наукою про професійну поведінку педагогічного працівника, яка ґрунтується на морально-етичних принципах – обов'язку, відповідальності, справедливості, честі, гідності, гуманності та демократичності. Це не лише теоретичне вчення, а й практичний інструмент організації педагогічної діяльності, покликаний гармонізувати відносини між особистими та суспільними інтересами, уникати шкоди дитині та створювати умови для її всебічного розвитку.

Педагогічна деонтологія є не лише сучасною науковою дисципліною, а й спадкоємицею багатовікових традицій морального виховання. Вона інтегрує етичні, культурні й професійні орієнтири, формує принципи поведінки педагога у системі «людина – людина» та визначає його відповідальність перед суспільством. Її складовими є морально-етичні норми, педагогічна етика як базова основа, професійні принципи (справедливість, гуманність, повага до гідності дитини), а також здатність педагога бути взірцем і наставником, що поєднує знання й переконання у щоденній практиці.

Функції педагогічної деонтології окреслюють її місце у професійній діяльності педагога як науки, що поєднує моральні принципи та практичні засади виховання. Вона забезпечує як формування професійних цінностей, так і створення умов для їх реалізації у взаєминах між педагогом, дитиною та суспільством [4].

Таблиця 1

Функції педагогічної деонтології

Функція	Зміст
Науково-теоретична	Визначає сутність професійного обов'язку педагога, його готовність до етичної діяльності.
Аксіологічна	Формує ціннісні орієнтири та моральні позиції, що регулюють професійну поведінку.
Конструктивно-технічна	Забезпечує методи й форми реалізації професійних обов'язків та створює морально-психологічний клімат.
Прогностична	Окреслює перспективи розвитку професійної культури педагога та нових напрямів його діяльності.

Примітка: систематизовано авторами на основі джерела [4]

У працях Н. Венцевої [4] підкреслюється, що педагогічна деонтологія нерозривно пов'язана з педагогічною етикою, адже саме вона є теоретичною основою формування професіоналізму та компетентності сучасного вихователя. Етичні норми виступають конкретизацією загальнолюдських моральних принципів у контексті освітньої практики, регулюючи взаємини педагога з дітьми, батьками й колегами. При цьому наголошується на тяглоті традиції: ще античні мислителі та класики педагогічної думки (Авіценна, Квінтіліан) визначали моральний обов'язок учителя як приклад для наслідування, необхідність високої освіченості, тактовності, міри у заохоченнях і покараннях.

Професійна етика в закладі дошкільної освіти виступає не лише регулятором професійної поведінки вихователя, а й важливим чинником формування його особистісної та професійної культури. Актуальність цієї проблематики зумовлена тим, що сучасна система освіти перебуває у стані постійних соціально-економічних трансформацій, що вимагає від педагогів високого рівня моральної відповідальності, толерантності, здатності до гуманного ставлення й професійного самовдосконалення. Як зазначає О. Ємчик, формування професійної етики майбутнього вихователя ЗДО починається з розвитку моральних якостей педагога й триває упродовж усього професійного життя, виявляючись у практичній діяльності, особистому досвіді та системі підвищення кваліфікації [6].

Норми професійної етики у дошкільній освіті визначаються як сукупність загальнолюдських і спеціально-професійних вимог, що регламентують поведінку вихователя стосовно дітей, їхніх батьків, колег і суспільства в цілому. Дослідження І. Ірклієнко показує, що структура етики як науки охоплює

описову, нормативну, професійну та педагогічну етику, які у сфері дошкільної освіти трансформуються у конкретні професійні правила: дотримання принципів справедливості, гуманності, поваги до гідності дитини; відмова від дискримінації; відповідальність за результати виховання; конфіденційність інформації про вихованців; толерантність і повага до колег [7]. Розглянемо етичні норми, якими мають оволодіти вихователі закладів дошкільної освіти в процесі підготовки до роботи в інклюзивному середовищі на рис.1.



Рис. 1. Етичні норми майбутніх вихователів ЗДО

Таким чином, етичні норми підготовки вихователів ЗДО становлять цілісну систему морально-професійних орієнтирів, яка забезпечує якість педагогічної діяльності й водночас підвищує статус вихователя як носія цінностей гуманізму, гідності та соціальної справедливості [6; 7].

Особливості роботи вихователів у закладах дошкільної освіти в інклюзивному середовищі розглядаються як у законодавчих актах, так і в науково-методичній літературі. Згідно із Законом України «Про освіту» та змінами 2018 року, обов'язковими умовами якісної інклюзії є визначення особливих освітніх потреб дитини, підвищення кваліфікації педагогів, створення інклюзивного освітнього середовища, забезпечення дітей спеціальними засобами корекції розвитку та здійснення психолого-педагогічного супроводу з обов'язковим залученням батьків [9]. Законодавство також передбачає формування індивідуальних програм розвитку (ІПР), які складаються командою супроводу, включаючи вихователя, психолога та інших фахівців. Це забезпечує врахування особистісних потреб кожної дитини та корекцію плану у процесі навчання.

Таблиця 2

Практичні заходи організації роботи вихователя у ЗДО з урахуванням особливих освітніх потреб дитини

Особливі освітні потреби дитини	Практичні заходи вихователя
Затримка психічного розвитку (ЗПР)	Оптимізація темпу роботи; контроль рівня втомлюваності; поетапне виконання завдань; формування зв'язку «слово – сприймання – уявлення»; підтримка й похвала; розвиток інтересу до діяльності; встановлення емпатійних взаємин.
Розлади аутистичного спектра (РАС)	Визначення мотивів небажаної поведінки; заміна негативних реакцій на прийнятні форми (прохання, звернення по допомогу); застосування стратегії «гасіння»; формування діапазону прохань; створення передбачуваного режиму та безпечного середовища.
Порушення мовлення	Індивідуальні та групові заняття з розвитку мовлення; використання логопедичних ігор та вправ; забезпечення доступності мовленнєвого середовища; співпраця з логопедом; застосування візуальних підказок.
Порушення слуху	Використання жестової мови чи альтернативних засобів комунікації; застосування технічних засобів корекції (слухові апарати, підсилювачі звуку); організація зорової підтримки (картки, малюнки); дотримання чіткого артикуляційного мовлення.
Порушення зору	Використання спеціальних дидактичних матеріалів (тактильні книги, рельєфні зображення); забезпечення контрастного освітнього середовища; читання з використанням шрифту Брайля; розвиток просторової орієнтації.
Порушення опорно-рухового апарату	Забезпечення безбар'єрного простору (пандуси, поручні, меблі відповідної висоти); організація фізичних вправ відповідно до можливостей дитини; використання спеціальних пристосувань; формування партнерської підтримки з боку однолітків.
Комплексні порушення	Розробка індивідуальної програми розвитку (ІПР) з урахуванням поєднаних особливостей; інтеграція кількох фахівців (логопеда, дефектолога, психолога); індивідуалізація освітнього маршруту; регулярний перегляд і корекція ІПР.

Примітка: систематизовано авторами на основі джерела [9]

Однак фактична практика роботи вихователів показує низку труднощів, пов'язаних із реалізацією цих вимог. Як підкреслюють Т. Богдан, Н. Розумейко та Н. Франчук, ключовою особливістю діяльності вихователя є поєднання групової та індивідуальної роботи, що вимагає вміння інтегрувати дітей із різними рівнями розвитку в одне освітнє середовище.

Вихователь має забезпечувати диференційований підхід, створювати умови для всебічного розвитку всіх дітей, формувати індивідуальні програми, узгоджені з батьками й адміністрацією закладу [2]. При цьому значні труднощі виникають через відсутність у вихователів медичної підготовки, що ускладнює оцінку діагнозів і визначення корекційних завдань.

Крім того, завдання вихователя в інклюзивній групі полягають у формуванні ціннісно-мотиваційного ставлення до професійної діяльності, опануванні спеціальних знань із психології та педагогіки, розвитку професійних умінь, а також у підготовці до роботи в умовах співіснування дітей із нормальним та порушеним розвитком. Як зазначає І. Возняк, особливу роль відіграє психологічна готовність вихователя до інклюзивної практики, що забезпечує якісну взаємодію з усіма дітьми та створення комфортного середовища [3]. Таким чином, законодавство визначає чіткі вимоги до організації інклюзивного навчання, однак у практиці вихователі часто стикаються з викликами щодо розробки індивідуальних програм, поєднання колективного та індивідуального підходів і підтримки тісної співпраці з батьками та командою супроводу. Це підтверджує розрив між нормативною базою та щоденними завданнями вихователя, що вимагає додаткової методичної і практичної підтримки [2; 3; 9].

Педагогічна деонтологія у практиці вихователів закладів дошкільної освіти в Україні передбачає створення безбар'єрного освітнього середовища та дотримання етичних норм професійної діяльності. Вихователь має забезпечувати умови, що сприяють розвитку потенціалу кожної дитини, зокрема з особливими освітніми потребами. Як зазначається у методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України, увага до дітей із затримкою психічного розвитку або розладами аутистичного спектра передбачає не лише дотримання санітарно-гігієнічних норм, але й формування вмінь послідовного виконання завдань, розвиток зв'язку між відчуттям і словом, створення психологічного комфорту та підтримку у взаєминах з однолітками [1]. Такий підхід відповідає етичним принципам педагогічної деонтології, оскільки вимагає від вихователя глибокої емпатії, здатності розуміти мотиви поведінки дитини та замінювати небажані реакції на прийнятні соціальні дії.

Водночас подолання труднощів сприяє усвідомлення вихователем моральної відповідальності у професійній діяльності. Проблеми педагогічної деонтології поділяються на типові та ситуативні, і саме розвиток деонтологічної культури дозволяє адекватно діяти в умовах непередбачуваних ситуацій, забезпечуючи гармонійні відносини з дітьми, колегами та суспільством. Поведінка вихователя має узгоджуватися з професійними вимогами, адже навіть найкращі методики втрачають ефективність без внутрішньої готовності діяти відповідально [5].

Узагальнюючи, можна стверджувати, що педагогічна деонтологія як етична норма у дошкільній освіті проявляється в поєднанні гуманістичних засад організації інклюзивного середовища, моральної відповідальності вихователя та практичного впровадження інноваційних підходів до виховання. Саме ці аспекти дозволяють сформувати у педагогів здатність не лише дотримуватися професійних стандартів, а й діяти у відповідності до високих етичних принципів.

Висновки. Педагогічна деонтологія й етика становлять фундамент професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, оскільки визначають його обов'язки, норми поведінки та моральну відповідальність перед дитиною, колегами й суспільством. Вони інтегрують традиційні гуманістичні цінності з сучасними вимогами педагогічної практики, формуючи систему професійних орієнтирів і забезпечуючи єдність між знаннями, переконаннями та діями педагога. Саме через дотримання етичних принципів вихователь реалізує свою роль як наставника й прикладу для наслідування, а також створює підґрунтя для формування професійної культури.

Особливості роботи вихователя у закладах дошкільної освіти в інклюзивному середовищі зумовлюються як законодавчими вимогами, так і реальними потребами дітей з особливими освітніми потребами. Вихователь має не лише формувати індивідуальні програми розвитку, але й поєднувати групові та персоналізовані форми роботи, забезпечуючи диференційований підхід, співпрацю з командою супроводу й батьками. Інклюзивна освіта вимагає створення безбар'єрного освітнього простору, організації психологічно комфортного середовища та використання спеціальних педагогічних методик, що сприяють гармонійному розвитку кожної дитини та інтеграції її у колектив.

Практика демонструє наявність значних труднощів у роботі вихователів – від браку медичної підготовки й методичної підтримки до суперечностей між нормативною базою та щоденними завданнями. Подолання цих викликів можливе через розвиток деонтологічної культури вихователів, організацію систематичних програм підвищення кваліфікації, впровадження інноваційних освітніх проектів і розширення міжнародної співпраці. У цьому контексті педагогічна деонтологія виконує роль практичного інструменту, що дозволяє гармонізувати професійну діяльність з етичними нормами, підвищуючи якість інклюзивної освіти та утверджуючи гуманістичні засади у вихованні.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автором не використано інструментів штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти України). 2021. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Богдан Т., Розумейко Н., Франчук Н. Особливості роботи вихователя ЗДО з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Молодий вчений*. 2019. №10(74). С. 530–533. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1782>
3. Богдан Т.М. Особливості роботи вихователя ЗДО з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. НУ «Чернігівський колегіум». 2019. URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2724/1/Osoblyvosti%20roboty%20vykhovatelya%20ZDO%20z%20ditmy%20doshkilnoho%20viku%20v%20umovakh%20inklyuzii.pdf>
4. Венцева Н. Місія педагогічної деонтології у вихованні української еліти на початку ХХ століття. Збірник наукових праць (*Педагогічні науки*). 2018. №2. С. 306. URL: <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/7-1.pdf>
5. Волошина О.В., Андреева В.І. Деонтологічна культура як складова професійної готовності вчителя. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2018. №52. С. 11–15. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5251>
6. Ємчик О.Г. Педагогічна етика вихователя ЗДО. Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. 2020. URL: https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/File/2020/03/pedagog_chna_etika_vihovatelya_zdo.pdf
7. Ірклієнко І.В. Формування професійної етики майбутнього вихователя ЗДО у процесі розв'язання педагогічних задач. Київський ун-т ім. Бориса Грінченка. 2023. URL: <https://studbase.kubg.edu.ua/article/7316>
8. Лист МОН № 6/688-24 «Про методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг». mon.gov.ua. 2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii>
9. Методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами. mon.gov.ua. 2019. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inklyuzivne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsii_organizatsiya-navchannyaoop.pdf
10. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ Агенство «Україна», 2019. 301 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inklyuzivne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>
11. Шевченко Ю.М. Педагогічна деонтологія: навчально-методичний посібник. ВПЦ «Люкс». 2018. URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2963/1/Посібник%20Шевченко.pdf>

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity Ukrainy) (2021). URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (in Ukrainian)
2. Bohdan, T. & Rozumeiko, N. & Franchuk N. (2019). Osoblyvosti roboty vykhovatelya ZDO z ditmy doshkilnoho viku v umovakh inklyuzii. *Molodyi vchenyi*. №10 (74). PP. 530–533. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1782> (in Ukrainian)
3. Bohdan T. M. (2019). Osoblyvosti roboty vykhovatelya ZDO z ditmy doshkilnoho viku v umovakh inklyuzii. NU «Chernihivskiy kolehium». URL: <https://epub.chnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2724/1/Osoblyvosti%20roboty%20vykhovatelya%20ZDO%20z%20ditmy%20doshkilnoho%20viku%20v%20umovakh%20inklyuzii.pdf> (in Ukrainian)
4. Ventseva N. (2018). Misiia pedahohichnoi deontolohii u vykhovanni ukrainskoi elity na pochatku KhKh stolittia. Zbirnyk naukovykh prats (*Pedahohichni nauky*). №2. P. 306. URL: <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2018/10/7-1.pdf> (in Ukrainian)
5. Voloshyna, O. V. & Andriieva, V. I. (2018). Deontolohichna kultura yak skladova profesiinoi hotovnosti vchytelia. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. №52. PP. 11–15. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5251> (in Ukrainian)
6. Iemchuk, O. H. (2020). Pedahohichna etyka vykhovatelya ZDO. *Skhidnoevropeiskiy nats. un-t im. Lesi Ukrainky*. URL: https://vnu-taskid841251.s3.eu-north-1.amazonaws.com/s3fs-public/File/2020/03/pedagog_chna_etika_vihovatelya_zdo.pdf (in Ukrainian)
7. Irkliienko, I. V. (2023). Formuvannya profesiinoi etyky maibutnoho vykhovatelya ZDO u protsesi rozviazannia pedahohichnykh zadach. *Kyivskiy un-t im. Borysa Hrinchenka*. URL: <https://studbase.kubg.edu.ua/article/7316> (in Ukrainian)
8. Lyst MON № 6/688-24 (2024). «Pro metodychni rekomendatsii shchodo zaprovadzhennia bezbariernosti osvitytnikh posluh». mon.gov.ua. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-metodychni-rekomendatsii> (in Ukrainian)

9. Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchannia osib z osoblyvymy osvitimy potrebamy. mon.gov.ua. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf> (in Ukrainian)
10. Poroshenko, M. A. (2019). Inklusyivna osvita: navch. posib., Kyiv: TOV Ahenstvo «Ukraina». 301 p. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf> (in Ukrainian)
11. Shevchenko, Yu. M. (2018). Pedahohichna deontolohiia: navchalno-metodychnyi posibnyk. VPTs «Liuks». URL: <https://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/2963/1/Posibnyk%20Shevchenko.pdf> (in Ukrainian)

| Матеріал надійшов до редакції: 29.11.2025 р. | Прийнято до друку: 03.01.2026 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Климova К. Формування проактивності майбутніх фахівців сфери бізнесу на заняттях із ділової української мови в університеті. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 51-56. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-007>.

Klymova K. Formuvannya proaktyvnosti maibutnikh fakhivtsiv sfery biznesu na zaniattakh iz dilovoi ukrainiskoi movy v universyteti [Formation of proactivity of future business specialists in business Ukrainian language classes at the university]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 51-56. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-007>.

УДК 811.161.2:378.4

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-007

Катерина КЛИМОВА

Поліський національний університет, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-0566-4044>

klimov999@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОАКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ БІЗНЕСУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДІЛОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. У статті проаналізовано поняття проактивності з погляду психології, педагогіки та лінгводидактики. Спираючись на праці українських та зарубіжних учених, автор порівнює проактивність та реактивність як особистісні якості носія мови на основі психологічного, поведінкового та мовленнєвого критеріїв. Наголосивши на актуальності окремого лінгвометодичного дослідження проблеми формування проактивності майбутніх бакалаврів сфери бізнесу, автор ставить за мету визначити ефективні методи навчання української ділової мови здобувачів факультету економіки та менеджменту і формулює ряд завдань, вирішення яких сприяє досягненню цієї мети. Аналіз наукової джерельної бази та результати стартового діагностування рівня сформованості проактивності першокурсників галузі знань D «Бізнес, адміністрування та право» засвідчили занепокоєння невизначеністю умов навчання в період пандемії та війни в Україні, недооцінювання ролі ораторської компетентності та володіння нормами літературної мови у роботі бізнесмена, а також ігнорування аудіювання та письма у мовленнєвій діяльності. Керуючись діяльнісно-комунікативним та особистісно орієнтованим підходами, автор виокремлює традиційні та інноваційні методи фронтального, групового й індивідуального навчання ділової української мови, серед яких чільне місце посідають метод проблемних ситуацій, метод проєктів, традиційні лексичні вправи, зразки яких наведено у статті. Також увагу приділено інноваційним підходам до конспектування лекцій, написання зразків документів, структури контрольної роботи. Акцент зроблено на професійній спрямованості завдань та формуванні проактивного мислення і мовлення. Підсумкове діагностування, результати якого наведено у статті, свідчить про досягнення автором поставленої мети. Окреслені перспективи досліджуваної проблеми передбачають створення методики формування проактивності здобувачів нефілологічних спеціальностей університетів на заняттях з курсу «Ділова українська мова».

Ключові слова: проактивність; реактивність; сфера бізнесу; ділова українська мова; методи навчання української мови.

Kateryna KLYMOVA

Polissia National University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-0566-4044>

klimov999@gmail.com

FORMATION OF PROACTIVITY OF FUTURE BUSINESS SPECIALISTS IN BUSINESS UKRAINIAN LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article analyzes the concept of proactivity from the perspective of psychology, pedagogy, and linguistic didactics. Based on the works of Ukrainian and foreign scientists, the author compares proactivity and reactivity as personal qualities of a native speaker, using psychological, behavioral, and speech criteria. Emphasizing the relevance of a separate linguistic and methodological study of the problem of forming proactivity of future bachelors in the field of business, the author sets the goal of identifying effective methods of teaching Ukrainian business language to applicants of the Faculty of Economics and Management and formulates a number of tasks, the solution of which contributes to the achievement of this goal. Analysis of the scientific source base and the results of the initial diagnosis of the level of proactivity of first-year students in the field of knowledge D "Business, Administration and Law" showed concern about the uncertainty of learning conditions during the pandemic and war in Ukraine, underestimating the role of oratory competence and mastery of the norms of literary language in the work of a businessman, as well as ignoring listening and writing in speech activities. Guided by activity-communicative and personality-oriented approaches, the author identifies traditional and innovative methods of frontal, group, and individual teaching of business Ukrainian, among which the method of problem situations occupies a prominent place, the project method, traditional lexical exercises, examples of which are given in the article. Attention is also paid to innovative approaches to taking lecture notes, writing sample documents, and the test's structure. The emphasis is on the professional orientation of the tasks and the formation of proactive thinking and speech. The final diagnosis, presented in the article, indicates that the author has achieved the set goal. The outlined prospects of the problem under study involve the development of a methodology for fostering proactivity among applicants to non-philological specialties at universities in classes on the course "Business Ukrainian Language".

Keywords: proactivity; reactivity; business sphere; business Ukrainian language; methods of teaching the Ukrainian language.

Постановка проблеми. Сучасна сфера бізнесу представлена багатьма професіями, такими як топменеджер (CEO), фахівець з управління персоналом, логіст, маркетолог, фінансовий аналітик тощо. Адаптація українського бізнесу до вимог сьогодення є однією із основних його характеристик – про це свідчить інтенсивний розвиток оборонної промисловості, кібербезпеки, енергонезалежності, медичної

реабілітації та психологічної підтримки, електронної комерції, дрібного агробізнесу, крафтового виробництва. Початком підготовки висококваліфікованих фахівців-бізнесменів є навчання у закладах вищої освіти, де відбувається поступовий перехід від квазіпрофесійної діяльності здобувачів до роботи випускників у реальних умовах. Окреслюючи специфіку освітнього процесу періоду 2019-2025 років, наголосимо: локдауні через поширення COVID-19, повномасштабна війна в Україні і відповідно безпекова та енергетична кризи, інфляція, масовий виїзд населення за межі країни – стали визначальними факторами впливу на мислення, поведінку та комунікативні якості мовлення учнівської і студентської молоді. Дистанційне (в асинхронному/синхронному форматах) та змішане навчання, з одного боку, «врятували ситуацію», озброївши освіту новітніми інтерактивними технологіями, що оптимізувало полісуб'єктну діяльність викладачів і здобувачів, а з іншого – «загострили» у молодих людей відчуття самотності, соціальної ізоляції, невизначеності та невпевненості у майбутньому. Відтак, формування проактивності як важливої особистісної якості майбутніх спеціалістів, які працюватимуть у різних галузях економіки повоєнної України, наразі стикається із викликами. Одним із них є недостатній рівень культури українського фахового мовлення здобувачів нефілологічних спеціальностей, з огляду на те, що мова є основним засобом формування проактивності. Отже, *актуальність теми* нашого дослідження зумовлена недостатньою розробленістю проблеми у лінгвометодичній площині, попри значну кількість вітчизняних і зарубіжних психологічних та психолого-педагогічних праць.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під терміном *проактивність* розуміємо особистісну якість, яка проявляється під час навчання, управлінської діяльності та виконання конкретних виробничих завдань у команді. Усі дослідники вважають, що вперше це поняття визначив австрійський психолог Віктор Франкл у книзі «Людина в пошуках сенсу» (1946 р.) як відповідальність людини за себе і своє життя за надскладних обставин та умов. Із погляду психології та педагогіки аспекти формування успішної, передбачливої, рішучої та цілеспрямованої людини дослідили Гордон Олпорт і Стівен Кові; основні ідеї проактивності знаходимо також у педагогічній системі Марії Монтессорі; питання динаміки проактивності на виробництві розглянули зарубіжні науковці Дж. Майкл, Дж. Міллер, А. Грант, С. Ешфорд, Н. Тернер та ін.

Під час російсько-української війни вітчизняні підприємства доволі швидко адаптувалися до запитів економіки – цьому сприяла проактивна діяльність бізнесменів як запорука розвитку галузей української промисловості. Терміни *проактивність* і *проактивна діяльність*, як зауважує Оксана Лозова, увійшов до термінологічної системи менеджменту: проактивна поведінка в економічній сфері сучасної України «орієнтована на майбутнє, що підкреслює спонтанність та орієнтацію на зміни» [4, с. 43].

Проактивність в освіті визначають як усвідомлену спільну активну та ініціативну діяльність учителів/викладачів й учнів/здобувачів, спрямовану на подолання невизначеності та ризиків, на пошук оптимальних форм, методів і засобів вирішення освітніх проблем, на досягнення реальних позитивних індивідуальних результатів викладання/учіння (І. Блохіна [1], Т. Гуменникова [2], В. Зливков, В. Мельничук, К. Павелків [5], М. Рощина та ін.) [3].

У всіх сферах суспільного життя – особистій, освітній, професійній, науковій – проактивність є «рушійною силою» на противагу реактивності. Аналіз наукових джерел із різних аспектів проактивності дав змогу запропонувати узагальнену порівняльну характеристику цих протилежних понять (див. табл.1):

Таблиця 1

Порівняльна характеристика проактивності та реактивності як особистісних якостей

Критерії порівняння	Проактивність	Реактивність
Психологічний	<i>Проактивне мислення:</i> саморефлексія, самоконтроль емоцій, інтуїція, прагнення самонавчання, креативність у досягненні поставленої мети, відповідальність, щирість, товарицькість, гуманізм, оптимізм, стресостійкість.	<i>Реактивне мислення:</i> неконтрольована емоційна реакція на тригери, емоційна вразливість, підвищена тривожність, автоматична реакція на обставини, несвідомий рівень потреб та мотивації.
Поведінковий	<i>Проактивна поведінка:</i> зорієнтованість на зміну середовища, незалежність та самостійність дій, здатність прогнозувати наслідки своїх дій та вчинків, будувати моделі своєї поведінки.	<i>Реактивна поведінка:</i> імпульсивність дій, бездіяльність та безініціативність, нелогічність дій, розгубленість, пасивність, апатія.
Мовленнєвий	<i>Проактивне мовлення:</i> переважають активні фрази на кшталт «я можу запропонувати інший підхід», «я покладаю всю відповідальність на себе», «я контролюю себе», «я пропоную подумати разом, як поліпшити ситуацію».	<i>Реактивне мовлення:</i> переважають пасивні фрази на кшталт «немає сенсу протидіяти обставинам», «не моя провина, що так склалося», «мене змусили так діяти», «мене роздратували». «я такий як є».

Щодо мовленнєвого критерію констатують значну кількість випадків пасивних фраз, почутих від носіїв мови у різних сферах спілкування (інтимно-сімейній, анонімній, неформальній та діловій), які характеризують реактивну налаштованість, що викликає занепокоєння дослідників.

Мета дослідження. З огляду на актуальну потребу окремого дослідження мовленнєвого аспекту проактивності майбутніх фахівців сфери бізнесу у лінгвометодичній площині, сформулюємо мету статті – окреслити ефективні методи формування проактивності першокурсників під час вивчення курсу ділової української мови на факультеті економіки та менеджменту (Поліський національний університет). Досягненню поставленої мети, на нашу думку, сприятиме вирішення низки завдань, як-от: 1) діагностування мовлення здобувачів вищої освіти на предмет проактивності; 2) виокремлення дієвих методів навчання української ділової мови, зорієнтованих на проактивне мислення та відповідну професійну діяльність; 3) окреслення векторів подальших наукових розвідок із проблеми.

Методи дослідження. Діагностування мовлення першокурсників факультету економіки та менеджменту Поліського національного університету, якому передувало аналіз джерельної бази, проводилося у вересні-грудні 2025/2026 н.р. і передбачало вхідне (стартове) діагностування (вересень) та підсумкове (фінальне) діагностування (грудень) – після впровадження експериментальної методики формування проактивності на заняттях із курсу ділової української мови. Вибір оптимальних методів навчання здійснювався з урахуванням діяльнісно-комунікативного та особистісно орієнтованого підходів, з опорою на діалогізацію навчання.

Для проведення експерименту серед першокурсників галузі знань Д «Бізнес, адміністрування та право» було відібрано 74 респонденти; із них – 25 майбутніх бакалаврів спеціальності Д 3 «Менеджмент», 12 студентів спеціальності Д 5 «Маркетинг», 15 здобувачів спеціальності Д 2 «Фінанси, банківська справа» та 22 першокурсники спеціальності Д 3 Менеджмент спеціалізації «Логістика».

Виклад основного матеріалу дослідження. На першому занятті з ділової української мови 74 здобувачам було запропоновано відповіді на запитання анонімної анкети. Зазначимо, що питання анкети та відповіді, отримані від 25 майбутніх менеджерів, було наведено нами в іншій публікації [3]:

Анкета «Проактивність майбутнього фахівця». Оберіть один із варіантів відповіді:

1. Чи можете ви самостійно вирішувати професійну/навчальну проблему? А. Завжди все вирішую самостійно – 17 осіб. В. Іноді потребує сторонньої допомоги – 45 осіб. С. Не наважуюся виявляти самостійність, завжди покладаюся на інших – 12 осіб.

2. Наскільки відповідально ви ставитеся до виконання доручення? А. Усвідомлюю, що одноосібно маю відповідати за результат виконаного доручення – 63 особи. В. Намагаюся зібрати команду помічників, які будуть відповідати за результат виконаної роботи разом зі мною – 8 осіб. С. Завжди ухиляюся від відповідальних доручень, побоюючись негативного результату – 3 особи.

3. Чи вмієте ви передбачити можливі негативні результати своїх дій та запобігати їм? А. Завжди самостійно обмірковую усі можливі варіанти розв'язки проблеми, як успіхи, так і поразки, – мене це не зупиняє у діяльності – 36 осіб. В. Дію суто інтуїтивно – як вийде, так і буде – 24 особи. С. Дослухаюся до застережень досвідчених людей, покладаюся на їх думку – 14 осіб.

4. Що мене більше непокоїть: ризик (відомі можливі негативні наслідки дій) чи невизначеність (відсутність інформації для прогнозування результатів)? А. Ризик – 22 особи. В. Невизначеність – 40 осіб. С. І ризик, і невизначеність – 12 осіб.

5. Як швидко ви адаптуєтесь до нових умов навчання/роботи? А. Тиждень – 41 особа. В. Два – шість місяців – 33 особи. С. Шість місяців – рік – 0 осіб.

6. Позначте чинники (можна декілька), які найбільше сприяють професійній адаптації у новому колективі: А. Приваблива зовнішність, вишукані манери, доречний гардероб – 17 осіб. В. Риторична (ораторська) компетентність, володіння мовним етикетом – 10 осіб. С. Толерантність, стриманість та емпатія у відносинах із колегами – 41 особа. Д. Правильна грамотність, інтонаційне багатство, чистота і правильність мовлення – 6 осіб.

7. Яким із видів мовленнєвої діяльності ви надаєте перевагу (можна декілька)? А. Аудіювання – 14 особи. В. Читання – 39 осіб. С. Говоріння – 10 осіб. Д. Письмо – 11 осіб.

8. Чи можна ототожнювати поняття «адаптація» із поняттям «присосування»? Напишіть 1-3 речення відповіді. Наведемо зразки відповідей: «Ці два поняття пов'язані між собою, але значення їх різне. Адаптація – коли ти звик до нових умов і відчуваєш себе комфортно. Присосування – коли людина подавляє в собі бажання комфортності і живе з цим». «Адаптація – природний або необхідний процес пристосування до нових умов. Присосування ж має негативне забарвлення і означає поступку принципами заради вигоди. Тож ототожнювати поняття адаптації з пристосуванням не зовсім правильно». «Адаптація - це процес пристосування живого організму до певних умов. А пристосування – це безпринципна поведінка, коли людина вмילו, але неширо змінює свої погляди та переконання, щоб відповідати обставинам заради власної вигоди» [3].

Аналіз відповідей першокурсників-респондентів під час стартового діагностування дозволив сформулювати низку висновків, які зумовили вибір методів навчання української ділової мови, зорієнтованих на проактивне мислення та відповідну професійну діяльність майбутніх бізнесменів: 1) здобувачі у переважній більшості виявляють самостійність у навчанні, не залучаючи нікого до цього процесу, хоча і можуть відчувати потребу у допомозі; 2) опитувані без побоювань усвідомлюють, що повинні особисто нести відповідальність за будь-який (позитивний або навіть негативний) результат виконаної роботи; 3) більшість майбутніх бізнесменів здатна передбачити усі можливі варіанти розв'язки проблеми та побудувати відповідний алгоритм подальших своїх дій; 4) невизначеність умов здобуття освіти та подальшої професійної діяльності насамперед непокоїть здобувачів, на другому місці турбують можливі ризики; 5) термін адаптації опитуваних до нових умов навчання чи роботи становить приблизно тиждень (цьому сприяли пандемія та війна); 6) сформованість таких якостей, як толерантність, стриманість та емпатія у відносинах із навколишніми, на думку опитуваних, найбільше сприяє професійній адаптації фахівця у новому колективі; менше 50% респондентів виділяють ораторську компетентність, володіння мовним етикетом, правописну грамотність, інтонаційне багатство, чистоту і правильність мовлення; 7) респонденти надали перевагу таким видам мовленнєвої діяльності, як читання і говоріння, деякою мірою ігноруючи аудіювання та письмо, що зумовило пошук ефективних методів розвитку саме цих навичок, важливих для формування проактивності; 8) правильно пояснюючи зміст понять «адаптація» та «приспосовування» як позитивну і негативну якості, майбутні бізнесмени ототожнювали значення паронімів «приспосовування» і «приспосовування» [3].

Діяльнісно-комунікативний та особистісно орієнтований підходи, покладені в основу методики формування проактивності майбутніх бізнесменів під час вивчення курсу ділової української мови, передбачили: 1) рівномірний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності; 2) студентоцентризм, тобто урахування особистісних професійно спрямованих освітніх потреб кожного здобувача; 3) полісуб'єктну результативну взаємодію всіх учасників освітнього процесу; 4) створення емоційно комфортних умов для діалогізації навчання – взаємозбагачення, задоволення потреби особистісного професійного зростання, безперервної ефективної комунікації та розвитку креативності. Далі наведемо приклади використання традиційних та інноваційних методів навчання української мови, спрямованих на формування проактивності першокурсників під час вивчення тематичних модулів курсу «Ділова українська мова» як основної дисципліни підготовки бакалаврів.

Ураховуючи те, що мета викладача під час проведення *лекційного заняття* з української мови є не тільки консультативно-інформативною, а й рекомендаційною, спрямованою на формування у здобувачів навичок самостійного розширення і поглиблення знань засобом опрацювання джерельної бази, конспектування усіх тем лекцій пропонуємо виконувати за допомогою таблиці 2:

Таблиця 2

Зразок оформлення конспекту лекції

Змістовий модуль Конспект лекції з теми: «.....»						
План лекції	Відоме	Нове	Глосарій	Джерела	Професійна спрямованість	Запитання Міркування

Зазначимо, що такий спосіб конспектування формує аналітичне мислення, розвиває навички: 1) аудіювання як виду мовленнєвої діяльності з його рецептивністю та активним сприйняттям; 2) письма як графічного фіксування думок.

На нашу думку, на *практичних заняттях* з ділової української мови доцільно поєднувати традиційні та інноваційні методи індивідуального, фронтального та групового (кооперативного) навчання: словесні, наочні і практичні; когнітивні, комунікативні, креативні, інтерактивні та ін. Наведемо декілька прикладів.

Так, змістовий модуль «Професійна комунікація та мова ділових паперів» передбачає розгляд тем: «Державна мова у професійному дискурсі», «Документ як засіб професійно-мовленнєвої комунікації». Під час укладання зразків ділових паперів акцентуємо увагу на нестандартизованих документах, таких як автобіографія, заява, службові записки (довідна та пояснювальна). У площині формування проактивності доцільно запропонувати здобувачам написати текст ініціативної доповідної записки, який має таку структуру: адресат і адресант (кому і від кого), дата і тема доповідної, опис проблеми (із фактами), обґрунтована пропозиція щодо вирішення проблеми, користь від запропонованої пропозиції (у форматі установи, країни), спонукання адресата (керівника) до певних дій. Викладач наголошує на використанні метамови (пом'якшенні категоричності викладу), дотриманні правил мовного етикету, а також на прозорості формулювань.

Метод проблемних ситуацій. Пропонуючи вправу, яка передбачає самостійний пошук майбутніми фахівцями (наприклад, топменеджерами (СЕО)) шляхів вирішення проблеми, викладач

одночасно розвиває у студентів стратегічне мислення та етичність спілкування як елементи проактивності. Проілюструємо зазначене:

Вправа «Дефіцитний запуск». Викладач повідомляє студентам: *Ви – новий CEO компанії, що виробляє інноваційні екологічні смартфони. Завтра – офіційний старт продажів нової моделі, на яку оформлено 100 000 попередніх замовлень. Рекламна кампанія коштувала мільйони, а акції компанії вже зросли на очікуваннях успіху. Зазначимо, що акції належать пенсійним фондам, а їх падіння залишить без виплат тисячі людей. І тут виникає непередбачувана ситуація: ввечері сьогодні Вам повідомляє головний інженер, що 5% пристроїв (5000 шт.) через дефект у системі охолодження можуть перегріватися і вимикатися при перевантаженні. Щоб знайти серед усіх телефонів браковані, потрібно 2 тижні. Оберіть варіант Ваших дій: 1. Відкласти запуск на 2 тижні і перевірити всі смартфони (результат – падіння акцій, обурення клієнтів, штрафи від торговців). 2. Продати всі пристрої як є (брак не помітять одразу, потім почнуть скаржитися і ви через сервісні центри «тихенько» заміните смартфони). 3. Випустити партію, але публічно попередити про можливу проблему (доведеться запропонувати знижку або подовжену гарантію усім покупцям першої хвилі). Виконайте завдання: 1. Оберіть один із варіантів або запропонуйте свій. 2. Аргументуйте свій вибір та поясніть це рішення Раді директорів і клієнтам. 3. Чи спроможні Ви взяти на себе відповідальність за погані новини? 4. Чи лякає Вас невизначеність, тобто можливість того, що бракована продукція може потрапити до впливових клієнтів?*

Традиційні лексичні вправи передбачають роботу зі словниковим складом української мови, поглиблення знань про лексичні явища антонімії, синонімії, паронімії, омонімії, про фразеологізми, терміни (загальнонаукові та галузеві), соціальні та регіональні діалектизми тощо. Уміння використовувати лексикографічні джерела, зокрема електронні словники різних типів, сприяє професійному зростанню майбутніх фахівців. Наведемо приклад:

Вправа «Схожі слова». Поясніть значення паронімів у бізнес-сфері (використовуючи електронний словник паронімів проекту «Словники України online» УМІФ України <https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>). Складіть із кожним словом речення:

Компанія – кампанія, ефект – афект, дисконт – дискант, економний – економічний, афективний – ефективний – ефектний, професійний – професіональний, ресурс – ресурси, виборний – виборчий, особовий – особистий, абонемент – абонемент, пристосування – пристосуванство, адресат – адресант, декваліфікація – дискваліфікація, акціонерний – акціонерський.

Метод проєктів, на наш погляд, є найбільш сприятливим для формування креативності та відповідальності майбутніх бізнесменів, розвитку в них дослідницьких і комунікативних навичок. До того ж, професійна тематика проєктів не тільки спрямовує знання першокурсників у практичну площину, а й сприяє інтеграції знань із різних навчальних дисциплін циклів загальної та професійної підготовки бакалаврів. Наведемо орієнтовну тематику проєктів, запропонованих для виконання та презентованих студентами під час вивчення тем «Текст як форма реалізації мовнопрофесійної діяльності», «Публічний виступ як показник рівня риторичної компетентності фахівця-професіонала»: «Бренд-Менеджмент та Комунікації», «План інтеграції PR та маркетингових комунікацій», «Розробка бренд-буку та комунікаційної стратегії для стартапу», «Мовний портрет сучасного українського бренду: аналіз використання вербальних засобів у позиціонуванні (на прикладі конкретної компанії)», «Мова соціальних мереж (Instagram, TikTok): адаптація літературної норми під запити цільової аудиторії».

Додамо, що використання ділових ігор, «мозкового штурму», «кейс-методу», ґрунування, «мікрофону», «акваріуму» та ін. інтерактивних методів має бути вибірковим і доречним, з урахуванням теми і мети заняття, переваги індивідуальної, фронтальної або групової роботи здобувачів.

Контрольна робота як традиційна форма підсумкового контролю із кожного змістового модуля має таку структуру: теоретичне питання, тестове завдання та есе (описове, причинно-наслідкове, порівняльне або аргументоване). Під час перевірки викладачеві слід звернути увагу на самостійність написання роботи.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати підсумкового діагностування після впровадження експериментальної методики формування проактивності на заняттях із курсу ділової української мови засвідчили позитивну динаміку: 1) зменшилася кількість здобувачів, занепокоєних невизначеністю умов здобуття освіти та подальшої професійної діяльності (із 40 до 27 осіб); 2) зросла кількість першокурсників, що усвідомлюють роль ораторської компетентності у професійній діяльності бізнесмена (з 50% до 89% осіб); 3) у мовленнєвій діяльності студентів аудіювання і письмо посіли місце поряд із говорінням та читанням; 4) підвищився рівень сформованості лексикографічної компетентності здобувачів.

Зазначене вище свідчить про вирішення поставлених у дослідженні завдань, а відтак – про досягнення поставленої мети. Напрямок подальших лінгвометодичних розвідок вбачаємо у створенні методики формування проактивності здобувачів нефілологічних спеціальностей на заняттях з української ділової мови у ЗВО.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автором не використано інструментів штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Блохіна І.О. Проактивність особистості студента як ресурс успішності в майбутній професійній діяльності. *Науковий журнал «Габітус»*. Випуск 61. Видавничий дім «Гельветика». 2024. С.103-107. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.61.17>
2. Гуменникова Т. Активність та проактивність студентської молоді як ресурс успішності в майбутній професійній діяльності. *Психологічні ресурси особистості: соціально-психологічний зміст* : збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції, м. Ізмаїл, 2019. Ізмаїл, 2019. С. 37–41.
3. Климова К. Мовленнєвий аспект формування проактивності як особистісної якості майбутніх менеджерів. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2025)* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 4-5 грудня 2025 р., м. Суми, Україна. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2025. 259 с. С. 106-108. URL: https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/nauka/konf/zbirnik_npk-2025_cc3e0.pdf
4. Лозова О.В., Тимошенко І.С. Проактивна поведінка вітчизняних підприємств у поствоєнний період. *Економіка: реалії часу*. Науковий журнал. 2023. № 1 (65). С. 41-48. URL: <https://economics.net.ua/files/archive/2023/No1/41.pdf>.
5. Павелків К.М., Стельмашук Ж.Г. Проактивність як психолого-педагогічна проблема. *Інноватика у вихованні*, 2022. Вип.15. С. 88-94.

References

1. Blokhina I.O. Proaktyvnist osobystosti studenta yak resurs uspishnosti v maibutnii profesiinii diialnosti. *Naukovyi zhurnal «Habitus»*. Vypusk 61. Vydavnychiy dim «Helvetyka». 2024. S. 103-107. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.61.17>
2. Humennykova T. Aktyvnist ta proaktyvnist studentskoi molodi yak resurs uspishnosti v maibutnii profesiinii diialnosti. *Psykhologichni resursy osobystosti: sotsialno-psykhologichnyi zmist* : zbirnyk naukovykh prats za materialamy naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Izmail, 2019. Izmail, 2019. S. 37–41.
3. Klymova K. Movlennievyy aspekt formuvannia proaktyvnosti yak osobystisnoi yakosti maibutnykh menedzheriv. *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia (NPK-2025)* : materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 4-5 hrudnia 2025 r., m. Sumy, Ukraina. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, 2025. 259 s. S. 106-108. URL: https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/nauka/konf/zbirnik_npk-2025_cc3e0.pdf
4. Lozova O.V., Tymoshenko I.S. Proaktyvna povedinka vitchyznianykh pidpriemstv u postvoiennyi period. *Ekonomika: realii chasu*. Naukovyi zhurnal. 2023. № 1 (65). S. 41-48. URL: <https://economics.net.ua/files/archive/2023/No1/41.pdf>
5. Pavelkiv K.M., Stelmashuk Zh.H. Proaktyvnist yak psykhologo-pedahohichna problema. *Innovatyka u vykhovanni*, 2022. Vyp.15. S. 88-94.

| Матеріал надійшов до редакції: 17.12.2025 р. | Прийнято до друку: 21.01.2026 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Ковтанюк І. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики засобами хмарних та мобільних технологій. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 57-65. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-008>.

Kovtaniuk I. Pedagogical conditions for forming the research competence of future computer science teachers using cloud and mobile technologies. *Osivta. Innovatyka. Praktyka - Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 57-65. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-008>.

УДК 378.018.8:37.011.3-051:004]:[378.017:001.814-047.22]:[378.091.64:004.08](045)

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-008

Інна КОВТАНЮК

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-9886-9315>

i.kryvoruchko@udpu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ ЗАСОБАМИ ХМАРНИХ ТА МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Стаття присвячена науковому обґрунтуванню та експериментальній перевірці педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики в умовах цифровізації освіти. У роботі уточнено зміст цього поняття в контексті стрімкого розвитку хмарних і мобільних технологій та їхнього потенціалу для організації навчально-дослідницької діяльності. Визначено суперечності між зростаючими вимогами до дослідницької підготовки педагогів і фактичним рівнем використання цифрових інструментів у закладах вищої освіти, що зумовило необхідність цілісного моделювання відповідних педагогічних умов. Обґрунтовано три взаємопов'язані умови: цілеспрямоване формування стійкої дослідницької мотивації студентів; оновлення змісту професійної підготовки шляхом інтеграції хмарних сервісів, мобільних платформ та аналітичних інструментів; організація практичного досвіду проведення досліджень у шкільному цифровому середовищі. Новизну становить поєднання цих умов у єдину систему, що забезпечує послідовний перехід здобувачів освіти від опанування методології дослідження до самостійної реалізації власних мініпроектів з використанням сучасних цифрових інструментів. Експеримент, проведений у п'яти закладах вищої освіти, підтвердив значний вплив розробленої системи на динаміку розвитку дослідницької компетентності. У студентів експериментальних груп зафіксовано суттєве збільшення частки респондентів з високим і середнім рівнями сформованості компетентності та відповідне зменшення кількості студентів із низьким рівнем, що значно перевищує природні зміни, характерні для контрольних груп. Результати доводять, що системне впровадження хмарних і мобільних технологій у поєднанні з оновленим змістом та практичною діяльністю додатково формує ціннісно-мотиваційну готовність майбутніх учителів інформатики до науково-пошукової роботи. Отримані дані відкривають перспективи дослідження застосування штучного інтелекту, VR/AR-технологій та адаптивних платформ для розвитку дослідницьких умінь студентів.

Ключові слова: дослідницька компетентність; майбутні вчителі інформатики; хмарні технології; мобільні технології; педагогічні умови; професійна підготовка; навчально-дослідницька діяльність.

Inna KOVTANIUK

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-9886-9315>

i.kryvoruchko@udpu.edu.ua

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE COMPUTER SCIENCE TEACHERS USING CLOUD AND MOBILE TECHNOLOGIES

Abstract. The article is devoted to the scientific justification and experimental verification of pedagogical conditions that ensure the effective formation of research competence of future computer science teachers in the context of the digitalization of education. The paper clarifies the meaning of this concept in the context of the rapid development of cloud and mobile technologies and their potential for organizing educational and research activities. It identifies contradictions between the growing demand for teacher research training and the actual use of digital tools in higher education institutions, necessitating the comprehensive modeling of appropriate pedagogical conditions. The study scientifically substantiates three interrelated conditions: the purposeful formation of sustainable research motivation among students; the updating of professional training content through the integration of cloud services, mobile platforms, and analytical tools; and the organization of practical research experience in the school digital environment. A particularly novel feature is the combination of these conditions into a single system that ensures a consistent transition for students from mastering research methodology to independently implementing their own mini-projects using modern digital tools. An experiment conducted in five higher education institutions confirmed the significant impact of the developed system on the dynamics of research competence development. Among students in the experimental groups, there was a significant increase in the proportion of respondents with high and medium levels of competence development, and a corresponding decrease in the number of students with low levels, which exceeds the natural changes observed in the control groups. The results show that the systematic introduction of cloud and mobile technologies, combined with updated content and practical activities, develops not only instrumental skills but also the value-motivational readiness of future computer science teachers for scientific research. The data obtained are of long-term importance for modernizing teacher training in the context of digital transformation and open up prospects for research into the application of artificial intelligence, VR/AR technologies, and adaptive platforms for the development of students' research skills.

Keywords: research competence; future computer science teacher; cloud technologies; mobile technologies; pedagogical conditions; professional training; educational and research activities.

Постановка проблеми. Сучасна підготовка майбутніх учителів інформатики відбувається в умовах стрімкого розвитку цифрових технологій, появи нових освітніх форматів та зростання вимог до професійної діяльності педагога. Учителю інформатики сьогодні має бути і фахівцем із використання комп'ютерних технологій, і дослідником, здатним організувати й здійснювати науково-пошукову діяльність учнів, аналізувати освітні процеси, застосовувати інноваційні підходи та обґрунтовувати їх ефективність. Це потребує формування у студентів дослідницької компетентності, яка включає вміння ставити проблему, добирати інструменти для її вивчення, збирати, опрацьовувати та інтерпретувати дані, робити аргументовані висновки та застосовувати результати досліджень у практиці навчання інформатики.

Разом з тим у системі професійної підготовки майбутніх учителів інформатики спостерігається суперечність між широкими можливостями сучасного цифрового середовища й реальним рівнем його використання у вищій школі. Хмарні сервіси, мобільні додатки, інтерактивні онлайн-платформи та засоби для аналізу даних відкривають нові умови для організації навчальних досліджень, однак у закладах вищої освіти вони застосовуються нерівномірно, переважно фрагментарно, а подекуди формально. Студенти нерідко орієнтуються на відтворення навчального матеріалу, уникають глибокого аналізу та мають труднощі в проведенні самостійних досліджень, що свідчить про недостатність сформованого дослідницького мислення [6].

Проблему ускладнює також невідповідність між вимогами сучасних освітніх стандартів, які наголошують на формуванні дослідницьких умінь, та практикою підготовки педагогічних кадрів, яка не завжди забезпечує їх розвиток на належному рівні. Викладачі та студенти по-різному готові до використання цифрових технологій у науково-пошуковій діяльності, що створює додаткові бар'єри у впровадженні інноваційних підходів. При цьому у науковій літературі бракує цілісного, науково обґрунтованого опису педагогічних умов, які б забезпечували ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики.

Усе це зумовлює необхідність ґрунтовного дослідження того, якими мають бути педагогічні умови, що сприяють розвитку дослідницького мислення студентів, їх умінням працювати з даними, використовувати сучасні цифрові інструменти та впроваджувати результати наукових досліджень у професійну діяльність. Саме потреба в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та перевірці таких умов становить сутність проблеми, яка потребує наукового розв'язання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення і змістового наповнення педагогічних умов активно обговорюється у психолого-педагогічній науці й знаходить різноманітні інтерпретації у працях провідних учених. Низка дослідників звертає увагу на багатовимірність та структурну складність цього поняття, підкреслюючи, що педагогічні умови поєднують зовнішні обставини, внутрішні фактори та організаційно-педагогічні чинники, які забезпечують ефективність освітнього процесу.

У словнику з професійної педагогіки за редакцією А. Семенової, спираючись на позицію З. Курлянд, педагогічні умови тлумачаться як комплекс зовнішніх і внутрішніх впливів, що опосередковують розвиток психічних явищ через активність індивіда [11]. Є. Хриков, аналізуючи напрацювання Н. Посталюк, підкреслює, що педагогічні умови можуть не лише сприяти реалізації педагогічних закономірностей, а й стримувати їх прояв, залежно від характеру впливу. У своїх працях В. Стасюк визначає педагогічні умови як обставини, в яких розгортається цілісний продуктивний педагогічний процес і які формуються внаслідок активності особистості та групи.

Широке розуміння педагогічних умов подають також А. Литвин і О. Мацейко, які наголошують, що це спеціально розроблена сукупність факторів, що впливають на освітнє середовище й забезпечують його узгодженість із суспільними потребами та вимогами ринку праці [8]. С. Стеблюк розглядає педагогічні умови як комплекс чинників, завдяки яким забезпечується взаємодія компонентів освітнього процесу через моделювання змісту, методів і форм навчання [12]. В. Хом'юк акцентує увагу на діяльнісному вимірі педагогічних умов, розглядаючи їх як систему заходів, спрямованих на досягнення необхідного рівня професійних компетентностей. Л. Горшкова та Л. Коваль пов'язують педагогічні умови з освітніми та матеріально-просторовими ресурсами середовища [3]. Л. Заїка підкреслює потенціал педагогічних умов у забезпеченні розвитку педагогічної системи, хоча й зазначає, що вони не можуть гарантувати ефективність процесу без активної діяльності суб'єкта освіти.

У контексті формування дослідницької компетентності різні автори пропонують широкий спектр педагогічних умов. Наприклад, Н. Чайченко та О. Пташенчук обґрунтовують класифікацію умов, що включають організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні чинники. Г. Ковтун і О. Мартиненко виокремлюють умови, пов'язані з упровадженням проблемного та координувального навчання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та індивідуалізації творчої діяльності [10]. Л. Суценко зосереджується на створенні активно-пошукового освітнього середовища, яке стимулює молодших школярів до самостійної дослідницької діяльності. Н. Дзюбишина підкреслює значення мотиваційно-

ціннісної спрямованості особистості, технологічного забезпечення дослідницької діяльності та розвитку інноваційно-рефлексивного середовища [4]. Серед інших вагомих дослідників слід виокремити С. Кравченка, А. Мосейчука, І. Горбаня [2] та А. Клебу [5], які формують різні підходи до визначення умов дослідницької діяльності майбутніх екологів, фельдшерів, старшокласників-хіміків і майбутніх учителів інформатики відповідно.

У нашому дослідженні педагогічні умови розглядаються саме у такому інтегрованому вимірі – як цілеспрямовано створена система організаційних, змістових, технологічних і мотиваційних чинників, взаємодія яких забезпечує результативність і поступовий розвиток освітнього процесу з урахуванням потреб і потенційних можливостей здобувачів освіти [6].

З огляду на специфіку професійної підготовки майбутніх учителів інформатики педагогічні умови формування дослідницької компетентності потребують додаткового теоретичного обґрунтування. Хмарні та мобільні технології сьогодні виступають потужним драйвером трансформації освітнього середовища, оскільки сприяють створенню гнучких, персоналізованих і високодинамічних умов для навчально-дослідницької діяльності. Їх використання забезпечує не лише доступ до широкого спектра цифрових ресурсів і сервісів, а й дозволяє формувати нову культуру взаємодії між учасниками освітнього процесу, у якій ключового значення набувають співпраця, мобільність, автономність та орієнтація на результат. У контексті наукової підготовки здобувачів освіти хмарні технології істотно розширюють інструментарій наукового пошуку, забезпечуючи доступ до електронних бібліотек, баз даних, аналітичних платформ, програмного забезпечення для моделювання та обробки інформації, що сприяє підвищенню якості проведення досліджень та інтенсифікації навчального процесу. Важливою перевагою таких технологій є можливість організації колективної діяльності в онлайн-середовищі, що дозволяє ефективно реалізовувати групові проекти, проводити спільний аналіз даних, взаємне рецензування робіт та організовувати комунікацію в режимі реального часу. Особливо актуальним є використання хмарних сервісів та мобільних застосунків при моделюванні педагогічних ситуацій, які максимально наближені до реальної шкільної практики, що дає змогу майбутнім учителям інформатики розвивати професійні компетентності в умовах, наближених до майбутньої діяльності

Питанням широкого впровадження хмарних технологій в освітній процес, зокрема під час професійної підготовки майбутніх учителів інформатики, приділено значну увагу в сучасних наукових дослідженнях. Так, наукові праці Т. Вакалюк присвячено інтеграції цифрових платформ у навчання інформатики та впровадженню моделей змішаного навчання, де хмарні ресурси виступають ключовим елементом інформаційного середовища [1]. С. Литвинова досліджує педагогічні аспекти використання хмаро орієнтованих систем у професійній підготовці вчителів, акцентуючи увагу на розвитку цифрової та методичної компетентностей. О. Кузьмінська аналізує можливості використання мобільних технологій для організації дистанційного та електронного навчання, підкреслюючи їхній потенціал для формування дослідницьких умінь. Значний внесок у дослідження методики застосування цифрових ресурсів у підготовці педагогів здійснила М. Медведєва, яка обґрунтовує необхідність використання хмарних сервісів для розвитку інноваційного мислення, інформаційно-комунікаційної компетентності та здатності до адаптації у цифровому освітньому середовищі [9]. Таким чином, сучасна наукова думка підтверджує, що хмарні та мобільні технології стають важливим компонентом цифрової трансформації освіти, забезпечуючи умови для формування компетентного, мобільного й інноваційно орієнтованого фахівця в галузі інформатики.

Саме тому в нашому трактуванні педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики засобами хмарних та мобільних технологій визначаються як науково обґрунтована, цілісно спроектована система організаційно-педагогічних, змістових, технологічних і мотиваційних чинників, яка забезпечує гармонійне поєднання традиційних і інноваційних підходів із можливостями сучасних хмарних і мобільних технологій.

Така система сприяє розвитку дослідницького мислення, формує здатність до самостійного опрацювання, аналізу й інтерпретації інформації, забезпечує набуття практичного досвіду наукового пошуку та інтеграцію результатів досліджень у реальну професійну діяльність майбутнього вчителя інформатики.

Мета дослідження: обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики засобами хмарних та мобільних технологій.

Методи дослідження. Для досягнення мети використовувалися: теоретичні методи (аналіз, синтез, моделювання) для визначення сутності дослідницької компетентності та уточнення змісту педагогічних умов її формування; емпіричні методи (анкетування, тестування, педагогічний експеримент) для визначення вихідного та підсумкового рівнів сформованості компетентності; статистичні методи (критерій χ^2 Пірсона) для кількісної обробки результатів експериментальної роботи.

Експериментальне дослідження проводилося у 2022–2024 рр. на базі п'яти закладів вищої освіти – Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Вибірку склали 387 студентів спеціальності 014.09 Середня освіта (Інформатика): 196 осіб – експериментальна група (ЕГ), 191 особа – контрольна група (КГ).

Рівень сформованості дослідницької компетентності визначався за трьома критеріями та відповідними показниками. *Мотиваційно-ціннісний критерій* відображає глибинне ціннісне спрямування майбутніх учителів інформатики до обраної професії та рівень їхньої внутрішньої мотивації до здійснення дослідницької діяльності. Він охоплює усвідомлення соціальної значущості педагогічної праці, розуміння ролі вчителя як агента змін в умовах цифрової трансформації освіти, прагнення до постійного професійного зростання, стійкий інтерес до наукового пошуку та готовність долучатися до інноваційних проєктів. *Когнітивний критерій* визначає рівень теоретичної підготовленості майбутнього вчителя інформатики до проведення досліджень у галузі педагогіки та методики навчання інформатики. Він охоплює знання основних понять, категорій, теорій та концепцій, необхідних для наукового пізнання, володіння інструментарієм і методологією дослідження, наявність психолого-педагогічних знань, умінь застосовувати діагностичні методики, а також знання у сфері ІКТ, зокрема хмарних та мобільних сервісів. *Діяльнісно-практичний критерій* характеризує сформованість практичних умінь і навичок організації та проведення дослідницької діяльності. Він включає здатність виявляти та формулювати проблему, визначати мету та завдання дослідження, будувати його план, висувати та обґрунтовувати гіпотези, володіння методами проведення експериментів, обробки та інтерпретації результатів, умінь презентувати їх з використанням сучасних ІКТ.

На основі визначених критеріїв виокремлено три рівні сформованості дослідницької компетентності: високий (інноваційно-креативний), середній (дослідницько-системний), низький (початковий).

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики є складним, багатокомпонентним процесом, який потребує узгодженого поєднання організаційних, змістових і технологічних чинників. У контексті сучасної цифровізації освіти особливого значення набуває використання хмарних та мобільних технологій, оскільки саме вони забезпечують доступність інструментів дослідження, створюють умови для співпраці, розширюють можливості збору й аналізу даних та підсилюють практичну спрямованість навчання. Осмислення ролі цих технологій та їх потенціалу в системі професійної підготовки вчителя інформатики дозволяє вибудувати педагогічні умови, що забезпечують цілісність і результативність процесу формування зазначеної компетентності.

У межах проведеного дослідження зміст підготовки майбутніх учителів інформатики було переосмислено таким чином, щоб він органічно інтегрував компоненти дослідницької діяльності. Студенти послідовно залучалися до виконання як теоретичних, так і практичних завдань, спрямованих на оволодіння методологією наукової роботи, технологіями опрацювання цифрових даних, інструментами для візуалізації результатів та засобами організації колективних досліджень. Такий підхід дозволив забезпечити поступове засвоєння змісту, перехід від ознайомлення з теоретичною базою до практичного застосування отриманих знань, а згодом – до самостійного планування та реалізації власних дослідницьких проєктів.

Першою умовою, що забезпечила ефективність процесу, стало цілеспрямоване **стимулювання дослідницького інтересу та стійкої мотивації майбутніх учителів інформатики до проведення досліджень**. Для цього було створено навчальне середовище, яке забезпечувало студентам можливість занурення в реальні дослідницькі практики та участі в різноманітних наукових активностях [6].

Упродовж 2022–2024 рр. здобувачі освіти брали участь у міжкафедральних та регіональних науково-методичних і науково-практичних семінарах, тренінгах, майстер-класах, круглих столах, творчих і наукових конкурсах, спрямованих на розвиток дослідницьких умінь і формування академічної культури. Значущим елементом стало щорічне проведення Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні інформаційні технології в освіті і науці», у якій студенти мали змогу презентувати й апробувати результати власних досліджень.

Активну участь забезпечено також у межах роботи студентських наукових гуртків, де проводилися семінари, майстер-класи, інтелектуальні змагання та конкурси студентських наукових робіт. Важливою формою розвитку дослідницької компетентності стала участь у всеукраїнських і міжнародних конкурсах наукових, творчих та ІТ-проєктів, зокрема з вебдизайну та комп'ютерної графіки, методики навчання інформатики та міждисциплінарних дослідницьких ініціатив.

Окреме місце посіла участь студентів у соціально-інноваційних проєктах, таких як програма UPSHIFT, у межах якої реалізовано низку просвітницьких заходів екологічного спрямування (вебінари, тренінги, майстер-класи, круглі столи).

Завдяки систематичному залученню студентів до різноманітних науково-практичних форм роботи їхня первинна зовнішня зацікавленість поступово трансформувалася у стійку внутрішню мотивацію до наукового пошуку. Набутий досвід став підґрунтям формування дослідницької компетентності та позитивно вплинув на готовність майбутніх учителів інформатики ініціювати й реалізовувати власні дослідницькі проєкти в процесі професійного становлення.

Наступною важливою умовою стало **оновлення змісту їх фахової підготовки та застосування активних форм і методів навчання для формування дослідницької компетентності**. До змісту освітніх компонентів – «Методика навчання інформатики», «Практикум зі шкільного курсу інформатики», «Обробка зображень та мультимедіа», «Інформатика та ІКТ», «Комп'ютерна графіка та мультимедіа», а також варіативної дисципліни «Інфографіка та інфодизайн в освіті» – були інтегровані теми, спрямовані на опанування сучасних хмарних і мобільних сервісів та аналітичних інструментів [6].

Студенти працювали з Google Workspace for Education, Microsoft 365, Moodle, Trello, Miro, Notion, Padlet, використовували Google Forms, Microsoft Forms, Mentimeter, Kahoot!, Quizizz для збору та аналізу даних, а також інструменти візуалізації – Google Data Studio (Looker Studio), Datawrapper, Tableau Public, Power BI, Flourish, Infogram. У межах практичних занять вони створювали інтерактивні моделі (Scratch, GeoGebra), цифрові матеріали (Canva, Figma, Adobe Express), будували дашборди, проводили анкетування та дослідження у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) [7].

Хмарні та мобільні платформи дозволяли моделювати реальні ситуації організації дослідницької діяльності в ЗЗСО, а сервіси колективної роботи (Google Docs, OneNote, Jamboard) сприяли розвитку командної взаємодії. Значну увагу приділено академічній доброчесності, роботі з відкритими даними, етиці використання мультимедіа та захисту інформації (Creative Commons, принципи GDPR).

Оновлення змісту дисциплін забезпечило можливість відтворення студентами повного циклу дослідження – від формулювання проблеми та гіпотези до підготовки інтерактивної візуалізації результатів. Теоретичні знання були інтегровані з практичною діяльністю, що сприяло формуванню критичного мислення, навичок аналізу даних, цифрової грамотності та здатності проводити педагогічні експерименти з застосуванням хмарних технологій.

Таким чином, модернізована змістова складова стала логічним продовженням створеного дослідницького середовища й забезпечила реальні умови для розвитку дослідницького потенціалу майбутніх учителів інформатики.

Третьою умовою стало забезпечення можливості для **набуття майбутніми вчителями інформатики практичного досвіду організації дослідницької діяльності засобами хмарних та мобільних технологій**. Практика розглядалася не лише як форма професійної адаптації, а як повноцінний етап дослідницької підготовки, у межах якого студенти могли випробувати інструменти хмарної та мобільної аналітики в умовах шкільного середовища. Під час педагогічної практики вони проводили анкетування учнів, аналізували результати тестувань, організували невеликі порівняльні експерименти, збирали мультимедійні матеріали для подальшої інтерпретації та створювали інтерактивні звіти, що сприяло розвитку рефлексії та усвідомленню власних досягнень у дослідницькій роботі [6].

Розширення та оновлення змісту педагогічної практики, впроваджене відповідно до завдань третьої педагогічної умови, суттєво посилило можливості студентів щодо системного набуття такого досвіду. Оновлені індивідуальні плани роботи, що включали проведення мінідосліджень із використанням Google Workspace, Microsoft Teams, Padlet, Kahoot! і Google Forms, дозволили поєднати спостереження за освітнім процесом із повноцінною дослідницькою діяльністю. Студенти виконували аналіз уроків, створювали цифрові дидактичні матеріали у Canva й Figma, інтегрували мобільні застосунки для збору даних, а результати представили у вигляді дашбордів та електронних постерів. У звітність практики було введено обов'язковий «Дослідницький проєкт практиканта», який передбачав опис етапів планування, збору та обробки даних, а також аналіз ефективності застосованих технологій. Завдяки цьому практика набула чітко вираженого дослідницького характеру: студенти не лише спостерігали за освітнім процесом, а й активно втручалися в нього як дослідники, перевіряючи гіпотези, апробуючи цифрові інструменти та представляючи результати у форматі мініпрезентацій і наукових постерів.

Таким чином, удосконалення структури та змісту педагогічної практики забезпечило природне розгортання попередньо сформованих умінь у більш системну й цілеспрямовану дослідницьку діяльність. Те, що спершу реалізовувалося у вигляді окремих завдань під час роботи в школі, поступово перетворилося на комплексну систему, у межах якої студенти виконували

мінідослідження, опрацьовували цифрові дані, створювали інтерактивні матеріали та представляли результати у форматах електронних постерів і дашбордів.

Додатковою можливістю для поглиблення практичних дослідницьких навичок стало створення гуртка «Використання хмарних та мобільних технологій у науково-дослідній діяльності». Його робота дозволила студентам продовжити експериментальну діяльність поза рамками практики, долучатися до підготовки наукових публікацій, брати участь у конференціях та створювати власні науково-дослідні продукти.

У результаті майбутні вчителі інформатики отримали не лише практичний досвід застосування сучасних цифрових інструментів, а й пройшли всі ключові етапи організації дослідницького процесу – від постановки проблеми та вибору методів до аналізу даних і презентації результатів. Це суттєво підвищило їхню готовність до впровадження дослідницької діяльності в освітньому середовищі та забезпечило зростання рівня дослідницької компетентності, що є важливою умовою професійної успішності в сучасній цифровій школі.

Впровадження визначених педагогічних умов дало змогу вибудувати цілісну систему, спрямовану на розвиток дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики у взаємозв'язку мотиваційних, змістових, технологічних та практичних компонентів. Студенти набували досвіду застосування сучасних цифрових сервісів у реальних та змодельованих умовах, що сприяло формуванню не лише інструментальної, а й ціннісної готовності до дослідницької діяльності. Представлені результати свідчать про те, що ефективне формування дослідницької компетентності можливе за умови комплексного поєднання оновленого змісту навчання, мотиваційної підтримки та практичної апробації інструментів дослідницької діяльності.

У межах дисертаційного дослідження [6] був проведений педагогічний експеримент на базі п'яти закладів вищої освіти, який дав змогу перевірити ефективність розроблених педагогічних умов у реальному освітньому процесі та простежити їхній вплив на формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики.

На констатувальному етапі було визначено вихідний рівень сформованості дослідницької компетентності студентів. У експериментальних та контрольних групах показники були співставними, що забезпечило надійність подальшого аналізу. Зокрема, у експериментальній групі лише 2,4 % респондентів продемонстрували високий рівень сформованості компетентності, 46,9 % – середній, а 50,7 % – низький. У контрольній групі ці показники становили відповідно 1,9 %, 45,5 % і 52,5 %.

Упродовж формувального етапу студенти експериментальних груп працювали в оновленому цифровому дослідницькому середовищі, яке включало застосування хмарних сервісів, інтерактивних платформ для збору даних, аналітичних інструментів, а також засобів для створення мультимедійних навчальних матеріалів. Виконання мінідосліджень, підготовка мультимедійних звітів, аналіз результатів тестувань та участь у цифрових науково-практичних заходах сприяли поступовому розвитку дослідницьких умінь. Важливо, що під час педагогічної практики студенти проводили реальні цифрові дослідження у шкільних умовах, збирали та інтерпретували емпіричні дані, створювали візуальні матеріали, що значно посилило практичний складник компетентності.

Підсумково-аналітичний етап дозволив зафіксувати динаміку змін. Результати повторної діагностики продемонстрували суттєве зростання рівнів сформованості дослідницької компетентності в експериментальних групах порівняно з контрольними. Зокрема, частка студентів із високим рівнем у експериментальній групі збільшилася з 2,4 % до 18,20 %, тобто на 15,8 %. Кількість здобувачів із середнім рівнем зросла з 46,9 % до 60,20 % (+13,3 %). Водночас частка студентів із низьким рівнем зменшилася з 50,7 % до 21,60 %, тобто на 29,1 %.

У контрольній групі позитивні зміни також мали місце, проте були статистично менш вираженими. Високий рівень зріс лише на 1,9 % (з 1,9 % до 3,84 %), середній – на 3,19 % (з 45,5 % до 48,69 %), тоді як низький рівень зменшився на 5,03 % (з 52,5 % до 47,47 %).

Порівняльний аналіз результатів підтвердив значно вищу ефективність упроваджених педагогічних умов у експериментальних групах. Саме цілеспрямоване використання хмарних і мобільних технологій, систематичне залучення студентів до цифрових дослідницьких практик, оновлення змісту навчальних дисциплін та інтеграція сучасних інструментів аналізу даних забезпечили приріст дослідницької компетентності, який суттєво перевищує природну динаміку розвитку, зафіксовану у контрольних групах [6].

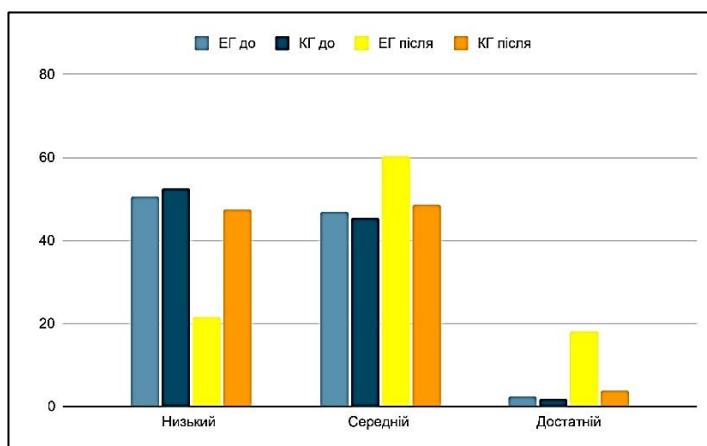


Рис. 1. Зміни рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики за результатами експериментального дослідження

Одержані результати переконливо засвідчують, що формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики відбувається значно ефективніше за умови поєднання мотиваційної підтримки, інтеграції цифрових ресурсів у зміст навчання та практичної апробації дослідницьких інструментів. Системне використання хмарних та мобільних технологій не лише підвищило якість підготовки студентів, а й забезпечило наукову обґрунтованість отриманих результатів та їхню практичну значущість для сучасного цифрового освітнього середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Реалізація визначених педагогічних умов сприяла цілісному й системному формуванню дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики. Насамперед було забезпечено цілеспрямоване стимулювання дослідницького інтересу студентів, що проявлялося у формуванні внутрішньої мотивації до наукового пошуку, бажанні самостійно аналізувати освітні явища та розв'язувати практичні проблеми. Студенти поступово усвідомлювали значущість дослідницької діяльності як невід'ємної частини професійної роботи сучасного вчителя інформатики, для якого вміння критично мислити, обробляти дані та застосовувати цифрові технології є ключовими компетентностями.

Важливою складовою стало оновлення змісту фахової підготовки з акцентом на методологію наукових досліджень, опанування статистичними методами аналізу, опрацювання даних у хмарних середовищах та використання сучасних цифрових сервісів. Навчальні дисципліни були доповнені темами, що відображали реальні виклики й потреби цифрової освіти, а також сприяли розвитку умінь планувати, організовувати та презентувати результати власних досліджень. Така модернізація змісту забезпечила його актуальність і практичну спрямованість.

Застосування активних форм і методів навчання дозволило створити навчальне середовище, у якому студенти мали можливість поєднувати теоретичні знання з практичними завданнями. Проектна діяльність, інтерактивні вправи, аналіз кейсів, навчальні дослідження, моделювання та робота в команді сприяли формуванню навичок критичного аналізу, творчого мислення й уміння працювати з інформацією. У процесі виконання навчальних проєктів студенти отримували змогу самостійно формулювати проблеми, висувати гіпотези, добирати методи дослідження, працювати з цифровими інструментами для збору та інтерпретації даних.

Особливе значення мала організація практичного досвіду застосування хмарних і мобільних технологій у дослідницькій діяльності. Студенти використовували сервіси для створення опитувань, збору статистичних даних, проведення експериментів, візуалізації результатів. Це дозволило їм не лише засвоїти технічні можливості цифрових інструментів, а й навчитися інтегрувати їх у педагогічну практику, що є однією з ключових вимог сучасної інформатичної освіти.

Узгоджене поєднання теоретичної підготовки, практичної діяльності та виконання дослідницьких проєктів забезпечило позитивну динаміку рівнів сформованості дослідницької компетентності. Студенти продемонстрували зростання здатності працювати з інформацією, аналізувати дані, приймати обґрунтовані рішення та використовувати інноваційні технології в освітньому процесі. У результаті було сформовано їхню готовність до впровадження дослідницького підходу в професійну діяльність і здійснення науково-методичної роботи в умовах сучасного цифрового середовища.

Разом з тим, результати дослідження відкривають можливості для його подальшого розвитку. Перспективними є дослідження застосування новітніх цифрових інструментів – зокрема штучного інтелекту, адаптивних освітніх платформ і VR/AR-технологій – у формуванні дослідницьких умінь

студентів, а також розроблення ефективних механізмів оцінювання цифрової дослідницької діяльності та удосконалення моделей педагогічної практики в умовах цифрової трансформації освіти.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Джерела фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаних джерел

1. Вакалюк Т. А., Медведєва М. О. Основні компоненти методичної системи використання хмаро орієнтованого навчального середовища підготовки майбутніх фахівців інформаційних технологій. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. Київ, 2019. С. 363–374.
2. Горбань І. В. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності старшокласників у позакласній роботі з хімії. *Природнична наука і освіта: сучасний стан і перспективи розвитку* : III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 20–22 вересн. 2022 р. Харків, 2022. С. 145–149.
3. Горшкова Л. М., Коваль Л. В. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів біологічного профілю. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 27. С. 78–84. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vgnpu_2015_27_16.
4. Дзюбишина Н. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності у студентів художньо-педагогічного факультету. *Інноватика у вихованні*. 2019. № 9. С. 153–161. <https://doi.org/10.35619/iiv.v0i9.145>
5. Клеба А. І. Педагогічні умови формування майбутніх учителів інформатики до дослідницької діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 21. Т. 2. С. 95–97. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2019.21.2-21>
6. Ковтанюк І. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів інформатики засобами хмарних та мобільних технологій : дис. ... д-ра філософії. Умань, 2025. 349 с.
7. Криворучко І. І., Тітова Л. О. Хмарні та мобільні технології у підготовці майбутнього вчителя. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 10. 18 с. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13924205>.
8. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5.
9. Литвинова С. Г., Кузьмінська О. Г., Медведєва М. О. Хмаро орієнтовані технології вчителя інформатики: посібник. Київ: ІЦО НАПН України, 2022. 236 с.
10. Мартиненко О. В., Ковтун Г. І. Дослідницька компетентність учителя математики та економіки: специфіка формування. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5. С. 286–294. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_5_36.
11. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.
12. Стеблюк С. В. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів в умовах університетської освіти. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. № 4. С. 51–55. <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-8>
13. Чайченко Н. Н., Пташенчук О. О. Дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4. С. 200–215. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_4_20.

References

1. Vakaliuk, T. A., & Medviedeva, M. O. (2019). Osnovni komponenty metodychnoi systemy vykorystannia khmaro oriientovanoho navchalnoho seredovyssha pidhotovky maibutnix fakhivtsiv informatsiinykh tekhnolohii [Main components of the methodological system of using a cloud-oriented learning environment for training future IT specialists]. *Vidrykte osvittne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*, 363–374 (in Ukrainian).
2. Horban, I. V. (2022). Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti starshoklasnykiv u pozaklasnii roboti z khimii [Pedagogical conditions for forming research competence of high school students in extracurricular chemistry work]. *Pryrodnycha nauka i osvita: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku*, 145–149 (in Ukrainian).
3. Horshkova, L. M., & Koval, L. V. (2015). Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv biolohichnoho profilu [Pedagogical conditions for forming research competence of biology-profile students]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seria: Pedahohichni nauky*, (27), 78–84 (in Ukrainian).
4. Dzubyshyna, N. (2019). Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u studentiv khudozhno-pedahohichnoho fakultetu [Pedagogical conditions for forming research competence of students of the art-pedagogical faculty]. *Innovatyka u vykhovanni*, (9), 153–161 (in Ukrainian).
5. Kleba, A. I. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia maibutnix uchyteliv informatyky do doslidnytskoi diialnosti [Pedagogical conditions for preparing future informatics teachers for research activities]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity*, 21(2), 95–97 (in Ukrainian).

6. Kovtaniuk, I. I. (2025). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv informatyky zasobamy khmarnykh ta mobilnykh tekhnolohii [Formation of research competence of future informatics teachers using cloud and mobile technologies] [Doctoral dissertation (Philosophy), Uman State Pedagogical University] (in Ukrainian).
7. Kryvoruchko, I. I., & Titova, L. O. (2024). Khmarni ta mobilni tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnoho vchytelia [Cloud and mobile technologies in the training of future teachers]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*, (10), 18 (in Ukrainian).
8. Lytvyn, A., & Matseiko, O. (2013). Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» [Methodological foundations of the concept «pedagogical conditions»]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, (4), 43–63 (in Ukrainian).
9. Lytvynova, S. H., Kuzminska, O. H., & Medviedeva, M. O. (2022). Khmaro oriientovani tekhnolohii vchytelia informatyky: Posibnyk [Cloud-oriented technologies for informatics teachers: Handbook]. Kyiv, Ukraine: Informatsiino-tskyfrovyyi tsentr NAPN Ukrainy (in Ukrainian).
10. Martynenko, O. V., & Kovtun, H. I. (2014). Doslidnytska kompetentnist uchytelia matematyky ta ekonomiky: spetsyfika formuvannia [Research competence of mathematics and economics teachers: Specifics of formation]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (5), 286–294 (in Ukrainian).
11. Semenova, A. V. (Ed.). (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. Odesa, Ukraine: Palmira (in Ukrainian).
12. Stebliuk, S. V. (2024). Pedahohichni umovy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv v umovakh universytetskoï osvity [Pedagogical conditions for organizing students' independent work in university education]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*, (4), 51–55 (in Ukrainian).
13. Chaikchenko, N. M., & Ptashenchuk, O. O. (2018). Dydaktychna systema formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii [Didactic system of forming research competence of future biology teachers]. *Pedahohichni nauky: Teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, (4), 200–215 (in Ukrainian).

| Матеріал надійшов до редакції: 28.11.2025 р. | Прийнято до друку: 03.01.2026 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Король Т., Синекоп О., Литовченко І. Способи комунікації в контексті формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ фахівців у технічних університетах. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 66-73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-009>.

Korol T., Synekop O., Lytovchenko I. Sposoby komunikatsii v konteksti formuvannya profesiino oriientovanoi anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnykh IT fakhivtsiv u tekhnichnykh universytetakh [Modes of communication in the context of developing professional English-language communicative competence of prospective IT specialists in technical universities]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 66-73. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-009>.

УДК371.214.114:378.124.8

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-009

Тетяна КОРОЛЬ¹, Оксана СИНЕКОП², Ірина ЛИТОВЧЕНКО³

¹ Національний університет “Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка”, Україна

^{2,3} Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”, Україна

¹ <https://orcid.org/0009-0000-7273-4204>, tetianakoroluimp@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0001-6191-6264>, oksana.synekop@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>, irinalyt@ukr.net

СПОСОБИ КОМУНІКАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ ФАХІВЦІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Анотація. Формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності є ключовим стратегічним завданням викладачів іноземної мови в технічних університетах, орієнтованим на розвиток здатності до результативної іншомовної комунікації у фахових реаліях. У статті проаналізовано досвід науковців щодо формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності; з'ясовано сутність трьох способів комунікації, необхідних для навчання іншомовного говоріння, аудіювання, читання і письма майбутніх ІТ фахівців; розглянуто специфіку інтерперсональної, інтерпретативної та презентаційної комунікації англійською мовою крізь призму видів діяльності та стратегій їх реалізації в ІТ секторі. Інтерперсональна комунікація реалізується у таких видах діяльності майбутніх ІТ фахівців: проведення консультацій з клієнтом; співпраця над розробкою проекту; надання технічної підтримки; обговорення обсягу проекту з клієнтами; аналіз зворотного зв'язку та критики; участь у тренінгах; вирішення конфліктів, обговорення на конференціях, співбесідах під час прийому на роботу. Визначено відповідні стратегії для реалізації інтерперсональної комунікації. Інтерпретативна комунікація майбутніх ІТ фахівців здійснюється через різноманітні види діяльності: читання технічної документації, статей; аналіз вихідного (або шкідливого) коду або алгоритмів чи поведінки; інтерпретування візуалізацій даних; перегляд навчальних курсів або вебінарів; перегляд звітів, зокрема звітів про помилки; вивчення нових технологій або оновлень програмного забезпечення; інтерпретація відгуків клієнтів або користувачів; моніторинг мережевого трафіку та журналів аудиту; оцінка вразливостей та звітів. Визначено відповідні стратегії для реалізації інтерпретативної комунікації. Презентаційна комунікація реалізується у таких видах діяльності: підготовка технічних презентацій для стейкхолдерів; пояснення складних понять нетехнічним користувачам; демонстрація нового програмного забезпечення або інструментів; написання технічної документації та звітів; проведення тренінгів або семінарів; представлення оновлень або пропозицій керівництву проекту; працевлаштування на роботу. Визначено відповідні стратегії для реалізації презентаційної комунікації.

Ключові слова: професійно орієнтована англомовна комунікативна компетентність; способи комунікації; інтерперсональна, інтерпретативна та презентаційна комунікація; майбутні ІТ фахівці; говоріння, аудіювання, читання, письмо.

Tetiana KOROL¹, Oksana SYNEKOP², Iryna LYTOVCHENKO³

¹ National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic,” Ukraine

^{2,3} National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute,” Ukraine

¹ <https://orcid.org/0009-0000-7273-4204>, tetianakoroluimp@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0001-6191-6264>, oksana.synekop@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0002-8578-3985>, irinalyt@ukr.net

MODES OF COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF DEVELOPING PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PROSPECTIVE IT SPECIALISTS IN TECHNICAL UNIVERSITIES

Abstract. The development of professional English-language communicative competence is a key strategic task for foreign language teachers at technical universities, aimed at equipping students with the ability to communicate effectively in a foreign language in professional contexts. The article analyses the experience of scientists in developing professional English-language communicative competence; clarifies the essence of three modes of communication necessary for teaching (speaking, listening, reading, writing) prospective IT specialists; and considers the specifics of interpersonal, interpretive, and presentational communication in English through the prism of activities and strategies for their operation in the IT sector. Interpersonal communication is implemented in the following activities of prospective IT

specialists: consulting with a client; collaboration on project development; providing technical support; discussing the scope of the project with clients; analysing feedback and criticism; participation in workshops and professional development courses; conflict resolution, conference discussions, and interviews during recruitment. The appropriate strategies for interpersonal communication are identified. Interpersonal communication is implemented in the following activities of prospective IT specialists: reading technical documentation, articles; analysing source (or malicious) code or algorithms or behaviour; interpreting data visualisations; watching training courses or webinars; reviewing reports, including error reports; learning new technologies or software updates; interpreting customer or user feedback; monitoring network traffic and audit logs; assessing vulnerabilities and reports. The appropriate strategies for interpretive communication are identified. Presentational communication is implemented in the following activities of prospective IT specialists: preparing technical presentations for stakeholders; explaining complex concepts to non-technical users; demonstrating new software or tools; preparing technical documentation and reports; conducting workshops or seminars; presenting updates or proposals to project management; and recruiting. The appropriate strategies for presentational communication are identified.

Keywords: professional English-language communicative competence; modes of communication; interpersonal, interpretive, and presentational communication; prospective IT specialists; speaking, listening, reading, writing.

Постановка проблеми. Формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності є ключовим стратегічним завданням викладачів іноземної мови у технічних університетах, орієнтованим на розвиток здатності до результативної іншомовної комунікації у фахових реаліях. Ефективна комунікація у поєднанні з високим рівнем фахових знань, навичок і вмінь дозволяє фахівцям з інформаційних технологій (ІТ) успішно виконувати складні завдання у виробничій сфері. Тому важливим завданням для викладачів іноземної мови є підготовка ІТ студентів із здатністю до англомовної комунікації, що забезпечить їхню успішну професійну діяльність та співпрацю в сучасних технологічних умовах.

Викладання іноземних мов базується на комунікативному підході, який сприяє розвитку навичок і вмінь усної й письмової комунікації шляхом участі студентів у різноманітних віртуальних ситуаціях, у процесі яких враховується взаємодія між студентами, рівень складності повідомлень, а також використання різноманітних каналів передачі інформації для забезпечення взаєморозуміння та активного залучення всіх учасників процесу іншомовного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій фокусується на роботах науковців, інтересом яких є специфіка організації освітнього процесу з розвитку іншомовної комунікативної компетентності загалом і професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності зокрема.

Насамперед варто згадати потужну українську методичну школу С. Ю. Ніколаєвої, під керівництвом якої були закладені фундаментальні принципи і підходи формування іншомовної комунікативної компетентності в учнів та студентів, як у загальноосвітніх закладах освіти, так і в закладах вищої освіти. Серед численних робіт привертають увагу розробки С. Ю. Ніколаєвої (формування іншомовної комунікативної компетентності) [10], І. П. Задорожної (організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетентністю) [6], В. В. Черниш (формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні) [12], Т. Г. Король (контроль сформованості у майбутніх філологів перекладацької компетентності в галузі управління та адміністрування) [7], Н. Є. Дмитренко (автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики) [5], О. П. Биконі (самостійна позааудиторна робота з англійської мови студентів економічних спеціальностей) [4], О. С. Синєкоп (диференційоване навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ фахівців) [11], Н. В. Майєр (формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови) [9] та інших.

Далі звернімося до досвіду J. Maiullo, який зазначає, що на онлайн заняттях комунікативна діяльність має тенденцію надавати перевагу презентаційній комунікації й дещо меншому використанню міжособистісної комунікації. Продуктивним рішенням, на його думку, є створення автентичних матеріалів на основі комплексної моделі навчання, яка поєднує чотири види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання і письмо) з мультимодальними матеріалами (матеріали, які використовують різноманітні медіа ресурси: текст, зображення, діаграми, відео тощо) [2]. Ураховуючи мультимодальні матеріали та способи комунікації (інтерперсональну, інтерпретативну та презентаційну), викладачі мови, які розробляють онлайн заняття, можуть створювати вправи, подібні до тих, що пропонуються на очних заняттях. Це, у свою чергу, сприятиме активній участі здобувачів в освітньому процесі та ефективному розвитку їхніх іншомовних комунікативних навичок і вмінь [2].

З метою ефективного розвитку комунікативних вмінь, F. Grim практикує використання історій. Студенти опрацьовують історії в межах трьох способів комунікації: інтерпретаційного через розуміння та розігрування літературних творів, які вони представлятимуть; міжособистісного з одногрупниками; презентаційного через власне виконання розповіді [1].

Навчаючи іноземної мови магістрів-стоматологів у медичних закладах вищої освіти, Д. С. Листопад підкреслює, що формування позитивного комунікативного модусу вимагає комплексного підходу, який поєднує психологічні, лінгвістичні, клінічні та етичні аспекти навчання, що сприятиме ефективній професійній підготовці майбутніх фахівців [8].

Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що науковцями досліджено різні аспекти розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Проте ця проблема не була об'єктом вивчення в контексті навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ фахівців у розрізі інтерперсональної, інтерпретативної та презентаційної комунікації.

Отже, **мета статті** полягає у аналізі різних способів комунікації та визначенні їх специфіки в контексті формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ фахівців у технічних університетах.

Для реалізації цієї мети окреслимо низку завдань:

1) з'ясувати сутність трьох способів комунікації, необхідних для формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентностей у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі майбутніх ІТ фахівців;

2) розглянути специфіку інтерперсональної, інтерпретативної та презентаційної комунікацій англійською мовою через призму видів діяльності та стратегій їх реалізації в ІТ секторі.

Методи дослідження включають комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів. Аналіз наукової літератури забезпечив критичне осмислення вже наявних знань щодо способів комунікації, що сприяло глибшому розумінню досліджуваної проблематики. Узагальнення та систематизація існуючих розвідок дозволило синтезувати здобутки науковців та адаптувати їхні ідеї з урахуванням необхідних коригувань для розвитку професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності майбутніх ІТ фахівців. Цей процес сприяв виявленню специфіки інтерперсональної, інтерпретативної та презентаційної комунікацій у ІТ галузі. В результаті було визначено ключові види діяльності майбутніх ІТ фахівців та стратегії їх реалізації у розрізі різних способів комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Стандарти всесвітньої готовності до вивчення іноземних мов створюють дорожню карту, яка допоможе студентам розвинути комунікативну компетентність для ефективного спілкування [3]. Науковці виділяють три способи / модули комунікації: інтерперсональний, інтерпретативний та презентаційний. Інтерперсональна або міжособистісна комунікація передбачає активне обговорення проблеми між учасниками, де вони спостерігають і контролюють передачу своїх намірів, вносять корективи та уточнення у процесі взаємодії. Цей спосіб комунікації охоплює чотири види мовленнєвої діяльності: говоріння та аудіювання (розмову), а також читання й письмо (паперові й електронні листи, текстові повідомлення або комунікація через соціальні мережі) [3].

Інтерпретативна комунікація зосереджена на розумінні того, що автор прагне донести до одержувача повідомлення. Це одностороння комунікація без активного обговорення змісту повідомлення з автором. Інтерпретація передбачає вміння читати (або слухати чи дивитися) «між рядків». Такий підхід включає розуміння культурного контексту, перспективи та внутрішнє мислення автора. Інтерпретація може реалізовуватися через читання (веб-сайтів, оповідань, статей), аудіювання (промов, повідомлень), а також через перегляд (відео) – тобто у взаємодії з автентичними матеріалами [3].

Презентаційна комунікація включає створення повідомлень. Вона вважається одностороннім видом комунікації та спрямована на полегшення інтерпретації інформації представниками інших культур, особливо у випадках, коли немає можливості для активного обговорення значення між представниками двох культур. Щоб забезпечити успішну передачу та розуміння цільовою аудиторією, «комунікант» повинен володіти мовою та культурою аудиторії, а також використовувати різноманітні форми комунікації: писати повідомлення, статті, звіти; говорити – розповідати історії, виголошувати промови, описувати плакати; або візуально представляти інформацію у вигляді відео або презентації PowerPoint [3].

Визначені науковцями способи комунікації реалізуються в діяльності майбутніх ІТ фахівців та потребують використання певних стратегій для досягнення виробничих цілей. Отже, розглянемо можливі види діяльності майбутніх ІТ фахівців та стратегії їх реалізації в контексті інтерперсональної, інтерпретативної та презентаційної комунікації англійською мовою.

Специфікою інтерперсональної комунікації англійською мовою є здатність до взаємодії й обговорення контенту в усних чи письмових повідомленнях, що дозволяє обмінюватися інформацією, реакціями й думками в контексті професійної діяльності майбутнього ІТ фахівця. У зв'язку з цим, виділяємо типові види діяльності та відповідні стратегії їх реалізації, які сприяють ефективному розвитку інтерперсональних умінь у процесі професійно орієнтованого навчання англійської мови (див. Таблиця 1).

Інтерперсональна комунікація англійською мовою у процесі створення програмного продукту реалізується через проведення консультацій із клієнтами, де важливими стратегіями є активне слухання, як консультанта, так і клієнта, постановка відкритих та закритих запитань, а також уточнення потреб й очікувань. Співпраця над програмною розробкою потребує регулярного та системного спілкування щодо прогресу проекту, застосування інструментів управління проектами,

формулювання чітких порядків денних, заохочення до активної участі та підбиття підсумків для узагальнення пунктів плану дій. Надання технічної підтримки як виду діяльності, базується на стратегіях чіткого та доступного пояснення технічних аспектів, використанні простих слів і своєчасному супроводі користувачів для забезпечення їхнього розуміння та з'ясування рівня задоволеності. Обговорення обсягу проєкту з клієнтами базується на стратегіях встановлення довірливого контакту, глибокого розуміння пріоритетів клієнта та пошуку взаємовигідних рішень, що сприяє досягненню консенсусу. Аналіз зворотного зв'язку й отриманих критичних зауважень передбачає відкритість, прояснення непорозумінь та конструктивне реагування, спрямоване на покращення співпраці.

Для ефективного проведення тренінгів в ІТ галузі можна використовувати різноманітні стратегії інтерперсональної комунікації, зокрема активне слухання для розуміння потреб учасників, обмін ідеями, а також використання запитань для стимулювання критичного мислення та поглибленого обговорення.

Вирішення конфліктів, безумовно, можна вважати діяльністю в міжособистісному спілкуванні, особливо для ІТ фахівців, яким часто доводиться виконувати роль посередника у вирішенні розбіжностей в команді або з клієнтами. Ефективне вирішення конфліктів передбачає активне слухання для розуміння різних точок зору, підтримання поваги та спокою, визначення основних проблем та спільний пошук взаємоприйнятних рішень. Стратегії для реалізації цієї діяльності включають використання вмінь ведення переговорів, практику емпатії, з'ясування непорозумінь та сприяння відкритому діалогу для відновлення позитивних робочих стосунків.

Обговорення на конференційних зустрічах також можна вважати видом міжособистісної комунікації для ІТ фахівців. Воно базується на взаємодії учасників під час конференції, обміні ідеями, уточненні інформації та ефективній співпраці. Стратегії для реалізації цієї діяльності включають активне слухання, чітке формулювання тез, постановку навідних запитань і забезпечення взаєморозуміння для сприяння продуктивному розгортанню дискусії й прийняттю оптимальних рішень.

Співбесіда під час прийому на роботу як вид міжособистісної комунікації, передбачає активне слухання, постановку відкритих і закритих запитань для детального з'ясування кваліфікації, досвіду, мотивації та цілей претендента, а також для оцінки його відповідності посаді та корпоративній культурі. Стратегії для ефективної реалізації включають формулювання відкритих запитань, що стимулюють надання розгорнутих відповідей, та закритих – для уточнення конкретних деталей. Важливо також створювати довірливу атмосферу, щоб кандидат міг відкрито ділитися інформацією, а співбесідник – отримати повну та об'єктивну картину про кваліфікацію та потенціал претендента.

Таблиця 1

Види діяльності та стратегії реалізації інтерперсональної комунікації англійською мовою майбутніх ІТ фахівців

Види діяльності	Стратегії реалізації інтерперсональної комунікації англійською мовою
Проведення консультацій з клієнтом	Активне слухання, постановка відкритих і закритих запитань, з'ясування потреб.
Співпраця над розробкою проєкту	Регулярне спілкування щодо проєкту, використання інструментів управління проєктами, складання чіткого порядку денного, заохочення до участі та узагальнення пунктів плану дій.
Надання технічної підтримки	Спілкування з користувачами, пояснення технічних питань простими словами та своєчасний супровід.
Обговорення обсягу проєкту з клієнтами	Налагодження контакту, з'ясування пріоритетів клієнта та пошук взаємовигідних рішень.
Аналіз зворотного зв'язку та отриманих критичних зауважень	Відкритість до спілкування, з'ясування проблемних моментів та конструктивне реагування на отримані аргументи й зауваження.
Взаємодія під час тренінгів	Активне слухання для розуміння потреб учасників, обмін ідеями, активне використання запитань.
Вирішення конфліктних ситуацій	Збереження спокою, неупереджене вислуховування всіх сторін конфлікту, пошук точок дотику та виконання ролі медіатора у вирішенні конфлікту.
Обговорення на конференціях	Активна залученість, чітка комунікація, уважне слухання та сприяння співпраці.
Співбесіда під час прийому на роботу	Активне слухання, постановка відкритих і закритих запитань, з'ясування рівня кваліфікації претендента на роботу.

Специфікою інтерпретативної комунікації англійською мовою є здатність до глибокого розуміння, аналізу та інтерпретації почутого, прочитаного чи переглянутого в контексті професійної діяльності майбутнього ІТ фахівця. У зв'язку з цим, виділимо види діяльності та відповідні стратегії їх

реалізації, які сприяють ефективному розвитку інтерпретативних умінь у процесі професійно орієнтованого навчання англійської мови (див. Таблиця 2).

Читання технічної документації та статей передбачає, що ІТ фахівці ретельно вивчають письмові інструкції та інформацію про програмне чи апаратне забезпечення із залученням стратегій занотовування ключових моментів та узагальнення змісту, анотування, виділення основної і другорядної інформації для покращення розуміння та запам'ятовування.

Аналіз вихідного (або шкідливого) коду або алгоритмів чи поведінки вимагає розбиття складного коду на частини за допомогою стратегії візуалізації блок-схем і вивчення документації для уточнення функцій і логіки, а також використання зворотного інжинірингу, вивчення поведінкових патернів.

Інтерпретування візуалізацій даних передбачає перегляд графічних зображень даних для виявлення закономірностей або тенденцій з використанням стратегії порівняння й контекстуалізації даних в рамках цілей проекту.

Перегляд навчальних курсів або вебінарів фокусується на перегляді навчальних відео, пов'язаних з новими інструментами або технологіями, та вимагає застосування стратегій нотування, зупинки перегляду, повторного перегляду важливих або складних фрагментів, перефразування отриманої інформації.

Перегляд звітів, зокрема звітів про помилки, передбачає, що ІТ фахівці вивчають звіти, використовуючи такі стратегії, як виокремлення повторюваних шаблонів та пошук першопричин для ефективного усунення несправностей.

Вивчення нових технологій або оновлень програмного забезпечення базується на аналізі нових функцій або версій, використовуючи стратегію порівняння функцій, тестування оновлень, а також читання відповідних статей або тематичних досліджень, відвідування вебінарів.

Інтерпретація відгуків клієнтів або користувачів передбачає аналіз коментарів чи скарг користувачів за допомогою стратегії з'ясування повторюваних проблем або патернів, визначення їх пріоритетності на основі впливу та генерування відповідних рішень.

Моніторинг мережевого трафіку та журналів аудиту фокусується на стратегіях аналізу журналів, виявлення аномалій, кореляції подій між журналами.

Оцінка вразливостей та звітів потребує використання таких стратегій, як інтерпретація результатів, визначення пріоритетності ризиків, розробка стратегій мінімізації.

Таблиця 2

Види діяльності та стратегії реалізації інтерпретативної комунікації англійською мовою майбутніх ІТ фахівців

Види діяльності	Стратегії реалізації інтерпретаційної комунікації англійською мовою
Читання технічної документації, статей	Занотовування ключових моментів, узагальнення змісту, анотування, виділення основної й другорядної інформації.
Аналіз вихідного (або шкідливого) коду або алгоритмів чи поведінки	Розбиття коду на компоненти, візуалізація блок-схем, звернення до документації за роз'ясненнями, використання зворотного інжинірингу, вивчення поведінкових патернів.
Інтерпретування візуалізацій даних	Виявлення тенденцій, порівняння інформації, контекстуалізація даних в рамках цілей проекту.
Перегляд навчальних курсів або вебінарів	Занотовування, паузація, повторне відтворення фрагментів та перефразування отриманої інформації для кращого розуміння.
Перегляд звітів, зокрема звітів про помилки	Виділення закономірностей, пошук першопричин.
Вивчення нових технологій або оновлень програмного забезпечення	Порівняння функцій, тестування, читання відповідних статей або кейсів, відвідування вебінарів.
Інтерпретація відгуків клієнтів або користувачів	Аналіз відгуків на предмет виявлення закономірностей, визначення пріоритетності проблем, пропонування рішень.
Моніторинг мережевого трафіку та журналів аудиту	Аналіз журналів, виявлення аномалій, кореляція подій між журналами.
Оцінка вразливостей та звітів	Інтерпретація результатів сканування, визначення пріоритетності ризиків, розробка стратегій мінімізації.

У межах презентаційної комунікації англійською мовою в ІТ сфері йдеться про процес, під час якого майбутні ІТ фахівці ефективно передають інформацію, ідеї або концепції з метою інформування, пояснення, переконання чи розповіді на різноманітні теми, використовуючи відповідні медіа ресурси та адаптуючи повідомлення до різних аудиторій – слухачів, читачів або глядачів, які можуть бути безпосередньо пов'язані або не пов'язані з ІТ галуззю (див. Таблиця 3).

Підготовка технічних презентацій для стейкхолдерів передбачає використання чітких візуальних матеріалів (слайди, діаграми), уникнення жаргону та адаптування контенту до технічного рівня аудиторії.

Пояснення складних понять нетехнічним користувачам передбачає залучення стратегій спрощення мови, використання аналогій, використання мультимедіа (відео, демонстрації).

Для ефективної демонстрації нового програмного забезпечення або інструментів важливо використовувати комплексні стратегії, зокрема, проводити покрокові інструкції, створювати відеозаписи з демонстраціями для повторного ознайомлення та забезпечувати інтерактивну підтримку користувачів для швидкого вирішення можливих питань.

Написання технічної документації та звітів передбачає застосування таких стратегій, як логічне структурування змісту, використання візуальних засобів та забезпечення чіткості й лаконічності.

Проведення тренінгів або семінарів потребує стратегій наведення прикладів, залучення учасників до виконання практичних завдань.

З метою представлення оновлень або пропозицій керівництву проекту доцільними є стратегії зосередження на ключових моментах, використання візуалізації даних, підкреслення переваг та рентабельності інвестицій.

Презентаційна комунікація під час співбесіди реалізується через ефективне демонстрування знань, навичок, умінь і досвіду за допомогою чітких, впевнених та добре структурованих відповідей у поєднанні з відповідною мовою тіла, зоровим контактом і правильним тоном голосу. Важливо також підкріплення своїх слів прикладами для демонстрації відповідності кваліфікації, а практика стислого й зрозумілого пояснення досягнень у контексті обов'язків посади сприяє створенню позитивного враження в роботодавця.

Таблиця 3

Види діяльності та стратегії реалізації презентаційної комунікації англійською мовою майбутніх ІТ фахівців

Види діяльності	Стратегії реалізації презентаційної комунікації англійською мовою
Підготовка технічних презентацій для стейкхолдерів	Використання чітких візуальних матеріалів (слайди, діаграми), уникнення жаргону та адаптування контенту до технічного рівня аудиторії.
Пояснення складних понять нетехнічним користувачам	Спрощення мови, використання аналогій, включення мультимедіа (відео, демонстрації).
Демонстрація нового програмного забезпечення або інструментів	Демонстрація нового програмного забезпечення, надання покрокової інструкції та відеозапису для користувачів.
Написання технічної документації та звітів	Логічне структурування змісту, використання візуальних засобів та забезпечення чіткості й лаконічності.
Проведення тренінгів або семінарів	Залучення учасників тренінгу або семінару до виконання практичних завдань, наведення прикладів.
Представлення оновлень або пропозицій керівництву проекту	Зосередження на ключових моментах, використання візуалізації даних, підкреслення переваг та рентабельності інвестицій.
Працевлаштування на роботу	Ефективне демонстрування знань, навичок, умінь і досвіду за допомогою чітких, впевнених та добре структурованих відповідей у поєднанні з відповідною мовою тіла, зоровим контактом і правильним тоном голосу. Підкріплення своїх слів прикладами, стисле й зрозуміле пояснення досягнень у контексті посадових обов'язків.

Розглянуті види діяльності та стратегії їх реалізації для майбутніх ІТ фахівців демонструють особливості інтерперсональної, інтерпретативної та презентаційної комунікації англійською мовою, кожна з яких є ключовою для вирішення складних професійних задач майбутніми ІТ фахівцями. Оволодіння уміннями в контексті згаданих видів комунікації, сприяє не лише вдосконаленню професійно орієнтованих англомовних знань, навичок і вмінь, але й підвищенню рівня професійних компетентностей та зміцненню професійної впевненості й підвищенню ефективності роботи в глобальному ІТ секторі. При цьому варто зазначити, що в умовах реальної професійної діяльності ІТ фахівцям часто доводиться гнучко комбінувати інтерперсональну, інтерпретативну та презентаційну комунікації англійською мовою задля ефективного вирішення широкого кола професійних завдань.

Висновки. Таким чином, у цій статті здійснено аналіз досвіду науковців щодо формування професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності; з'ясовано сутність трьох способів комунікації, необхідних для навчання іншомовного говоріння, аудіювання, читання і письма майбутніх ІТ фахівців.

Розглянуто специфіку інтерперсональної, інтерпретативної та презентаційної комунікації англійською мовою крізь призму видів діяльності. Інтерперсональна комунікація реалізується у таких

видах діяльності майбутніх ІТ фахівців: проведення консультацій з клієнтом; співпраця над розробкою проєкту; надання технічної підтримки; обговорення обсягу проєкту з клієнтами; аналіз зворотного зв'язку та критики; участь у тренінгах; вирішення конфліктів, обговорення на конференціях, співбесідах під час прийому на роботу. Інтерпретативна комунікація майбутніх ІТ фахівців здійснюється через різноманітні види діяльності: читання технічної документації, статей; аналіз вихідного (або шкідливого) коду або алгоритмів чи поведінки; інтерпретування візуалізацій даних; перегляд навчальних курсів або вебінарів; перегляд звітів, зокрема звітів про помилки; вивчення нових технологій або оновлень програмного забезпечення; інтерпретація відгуків клієнтів або користувачів; моніторинг мережевого трафіку та журналів аудиту; оцінка вразливостей та звітів. Презентаційна комунікація проявляється у діяльності майбутніх ІТ спеціалістів через підготовку технічних презентацій для стейкхолдерів; пояснення складних понять нетехнічним користувачам; демонстрацію нового програмного забезпечення або інструментів; написання технічної документації та звітів; проведення тренінгів або семінарів; представлення оновлень або пропозицій керівництву проєкту; працевлаштування на роботу. Визначено відповідні стратегії для реалізації трьох зазначених способів комунікації.

Перспективним напрямом для подальших розвідок є реалізація диференційованого підходу в процесі розвитку цих видів професійно орієнтованої англомовної комунікації в майбутніх ІТ фахівців на заняттях з англійської мови.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаних джерел

- Grim F. A story to tell ... How to integrate the three Modes of Communication through a story time program in French. *The Coastal Review*. 2020. Vol. 11(1). P. 1-22. <https://doi.org/10.20429/cr.2020.110103>
- Maiullo J. Considering Multimodal Materials and Modes of Communication for Authentic Communication in Online Classes. *English Teaching Forum*, 2022. Vol. 60(1). P. 2-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1345229>
- The National Standards Collaborative Board. World-Readiness Standards for Learning Languages. 2015. 4th ed. Alexandria, VA: Author. <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages>
- Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 531 с.
- Дмітренко Н. Є. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2021. 514 с.
- Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною комунікативною компетенцією: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 770 с.
- Король Т. Г. Система контролю сформованості у майбутніх філологів перекладацької компетентності в галузі управління та адміністрування (англійська й українська мови): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2025. 620 с.
- Листопад Д. С. Аналіз особливостей формування позитивного комунікативного модусу магістрів-стоматологів протягом вивчення клінічних та гуманітарних дисциплін у медичних закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Vol. 81(2). P. 72-75. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/81/part_2/81-2_2025.pdf
- Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 735 с.
- Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. Класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
- Синекоп О. С. Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2022. 718 с.
- Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 622 с.

References

- Grim F. A story to tell ... How to integrate the three Modes of Communication through a story time program in French. *The Coastal Review*. 2020. Vol. 11(1). P. 1-22. <https://doi.org/10.20429/cr.2020.110103>
- Maiullo J. Considering Multimodal Materials and Modes of Communication for Authentic Communication in Online Classes. *English Teaching Forum*, 2022. Vol. 60(1). P. 2-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1345229>

3. The National Standards Collaborative Board. World-Readiness Standards for Learning Languages. 2015. 4th ed. Alexandria, VA: Author. <https://www.actfl.org/educator-resources/world-readiness-standards-for-learning-languages>
4. Bykonja O. P. Teoretyko-metodychni zasady samostiinoi pozaadytornoi roboty z anhliiskoi movy studentiv ekonomichnykh spetsialnostei: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2017. 531 s.
5. Dmitrenko N. Ye. Methodychna systema avtonomnoho navchannia profesiino oriietovanoho anhlovnoho spilkuvannia maibutnikhuchyteliv matematyky: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2021. 514 s.
6. Zadorozhna I. P. Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlovnoiu komunikatyvnoiu kompetentsiieiu: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2012. 770 s.
7. Korol T. H. Systema kontroliu sformovanosti u maibutnikh filolohiv perekladatskoi kompetentnosti v haluzi upravlinnia ta administruvannia (anhliiska y ukrainska movy): dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2025. 620 s.
8. Lystopad D. S. Analiz osoblyvostei formuvannia pozytyvnoho komunikatyvnoho modusu mahistriv-stomatolohiv protiahom vyvchennia klinichnykh ta humanitarnykh dystsyplin u medychnykh zakladakh vyshchoi osvity. Innovatsiina pedahohika. 2025. Vol. 81(2). P. 72-75. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/81/part 2/81-2 2025.pdf>
9. Maiier N. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia metodychnoi kompetentnosti u maibutnikh vykladachiv frantsuzkoi movy: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2016. 735 s.
10. Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. Klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in. / za red. S. Yu. Nikolaievoi. K. : Lenvit, 2013. 590 s.
11. Synekop O. S. Teoriia i praktyka dyferentsiiovanoho navchannia profesiino oriietovanoho anhlovnoho spilkuvannia maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii): dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2022. 718 s.
12. Chernysh V. V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u maibutnikh uchyteliv profesiino oriietovanoi anhlovnoi kompetentsii v hovorinni: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2015. 622 s.

| Матеріал надійшов до редакції: 29.10.2025 р. | Прийнято до друку: 02.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





Косенко Ю. Сенсорні маршрути як одна з інноваційних форм організації простору та діяльності дітей з розладами аутистичного спектру. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 74-82. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-010>.

Kosenko Yu. Sensorni marshruty yak odna z innovatsiinykh form orhanizatsii prostoru ta diialnosti ditei z rozladamy autystychnoho spektru [Sensory routes as one of the innovative forms of organizing space and activities for children with autism spectrum disorders]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 74-82. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-010>.

УДК 376.42

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-010

Юрій КОСЕНКО

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>

kosenko75@gmail.com

СЕНСОРНІ МАРШРУТИ ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ ТА ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Анотація. У статті розглянуто проблему впровадження інноваційних форм організації освітнього простору та діяльності дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) в умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні. Автор акцентує увагу на необхідності створення доступного, комфортного й водночас стимулюючого середовища, яке сприяє розвитку пізнавальної, емоційної та соціальної сфер дитини. Визначено, що ефективне освітнє середовище має враховувати індивідуальні сенсорні профілі дітей з аутизмом, забезпечуючи баланс між активними та спокійними зонами, контроль звуку, світла, кольору та тактильних стимулів. Теоретичною основою дослідження виступають положення сенсорної інтеграції А. Jean Ayres, концепції сенсорного простору О. Bogdashina, а також підходи до організації дитячого середовища, запропоновані R. Sebba та H. Hussein. Обґрунтовано доцільність використання сенсорних маршрутів як однієї з інноваційних форм організації простору для дітей з РАС. Сенсорні маршрути визначено як спеціально спроектовані траєкторії руху, що інтегрують різні види сенсорної стимуляції – тактильну, вестибулярну, пропріоцептивну, зорову, слухову тощо. Вони створюють можливості для активної взаємодії дитини з навколишнім середовищем, сприяють розвитку моторики, координації, уваги, саморегуляції та просторової орієнтації. Підкреслено, що сенсорні маршрути можуть бути адаптовані для різних закладів освіти та інклюзивно-ресурсних центрів як засоби профілактичного впливу. Особливу увагу приділено проявам сенсорних дисфункцій у дітей з РАС, які можуть мати гіпо- або гіперчутливість у різних сенсорних системах – вестибулярній, пропріоцептивній, слуховій, зоровій, тактильній, нюховій та смаковій. Виявлено, що порушення сенсорної інтеграції ускладнює навчання та соціальну адаптацію дітей, тому структуроване сенсорне середовище є необхідною умовою їх розвитку. Запропоновано принципи побудови сенсорних маршрутів – індивідуалізація, прогнозованість, регуляція інтенсивності стимулів, безпека, ергономіка та функціональність. Автором виокремлено основні компоненти маршруту (станції): стартову, вестибулярну, пропріоцептивну, тактильну, слухову, візуальну та релаксаційну.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти з розладами аутистичного спектру дошкільного віку; учні з РАС; інклюзивна освіта; сенсорна інтеграція; сенсорна стимуляція; сенсорні маршрути.

Yurii KOSENKO

Sumy State Pedagogical University named after AS Makarenko, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-2723-2031>

kosenko75@gmail.com

SENSORY ROUTES AS ONE OF THE INNOVATIVE FORMS OF ORGANIZING SPACE AND ACTIVITIES FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article considers the problem of implementing innovative approaches to organizing educational space and activities for children with autism spectrum disorders (ASD) in the context of inclusive education development in Ukraine. The author focuses on the need to create an accessible, comfortable, and stimulating environment that promotes the development of the child's cognitive, emotional, and social spheres. It is determined that an effective educational environment should take into account children with autism's individual sensory profiles, ensuring a balance between active and calm zones and control over sound, light, color, and tactile stimuli. The theoretical basis of the study is the provisions of sensory integration by A. Jean Ayres, the concept of sensory space by O. Bogdashina, and approaches to the organization of the children's environment proposed by R. Sebba and H. Hussein. The article substantiates the feasibility of using sensory routes as an innovative way to organize space for children with ASD. Sensory routes are specially designed trajectories of movement that integrate various types of sensory stimulation, including tactile, vestibular, proprioceptive, visual, and auditory. They create opportunities for the child's active interaction with the environment, contribute to the development of motor skills, coordination, attention, self-regulation, and spatial orientation. The author emphasizes that sensory routes can be adapted for various educational institutions and inclusive resource centers, serving not only a corrective but also a preventive purpose. Particular attention is paid to the manifestations of sensory dysfunctions in children with ASD, who may have hypo- or hypersensitivity in various sensory systems - vestibular, proprioceptive, auditory, visual, tactile, olfactory, and gustatory. It was found that impaired sensory integration complicates children's learning and social adaptation; therefore, a structured sensory environment is a necessary condition for their development. The article proposes principles for constructing sensory routes: individualization, predictability, regulation of stimulus intensity, safety, ergonomics, and functionality. The author identifies the main components of the route (station): starting, vestibular, proprioceptive, tactile, auditory, visual, and relaxation.

Keywords: children with special educational needs; children with psychophysical development disorders; children with autism spectrum disorders of preschool age; students with ASD; inclusive education; sensory integration; sensory stimulation; sensory routes.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти України активно впроваджує інноваційні підходи до організації освітнього простору, особливо у сфері навчання та розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Гуманізація та демократизація освітнього процесу зумовлюють необхідність створення таких умов, які б забезпечували кожній дитині можливість повноцінного розвитку, соціалізації та самореалізації. У цьому контексті інноваційні форми організації простору і діяльності виступають ефективним засобом підвищення якості освіти, сприяючи гармонійному поєднанню педагогічних, психологічних і соціальних впливів.

Розвиток інклюзивної освіти передбачає створення доступного, безпечного, комфортного й водночас стимулюючого середовища, у якому враховуються індивідуальні можливості, інтереси й потреби кожної дитини. Інноваційні форми організації простору (сенсорні кімнати, зони відпочинку, інтерактивні куточки тощо) сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку емоційної сфери, корекції поведінкових особливостей і формуванню життєвих компетентностей дітей з РАС.

Використання інноваційних форм організації простору та діяльності у роботі з дітьми з РАС є не лише вимогою часу, а й необхідною умовою реалізації принципів інклюзивної освіти. Це відкриває нові можливості для педагогів, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів та освітніх закладів щодо побудови адаптивного, розвивального середовища, яке забезпечує кожній дитині право на якісну освіту і всебічний розвиток.

Однією з таких ефективних і водночас інноваційних форм виступають сенсорні маршрути – спеціально спроектовані траєкторії руху, що інтегрують різні види сенсорної стимуляції (тактильну, вестибулярну, пропріоцептивну, зорову, слухову тощо). Вони створюють можливість для активної взаємодії дитини з навколишнім середовищем, стимулюють природну потребу у русі, сприяють розвитку координації, уваги, саморегуляції та просторової орієнтації. Сенсорні маршрути можуть бути використані як у роботі інклюзивно-ресурсних центрів, так і в освітніх закладах різного типу, адаптуючись до індивідуальних можливостей дітей з РАС.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам інноваційних форм організації простору та діяльності дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах присвячені праці В. Бондаря, І. Вербовського, Л. Врочинської, А. Колупаєвої, Г. Котломанітової, О. Мартинчук, Ю. Найди, Л. Прохоренко, В. Синьова, О. Столяренко, Т. Сак, О. Таранченко, Н. Ярмоли та інших [5; 7; 9].

За даними дослідників, діти з РАС потребують індивідуального підходу, спеціальних умов навчання, розвитку комунікативних і соціальних навичок, а також підтримки з боку команди фахівців різного профілю. За даними міжнародних досліджень, сьогодні одна дитина із приблизно 100 народжується з певними проявами аутизму, що свідчить про суттєве підвищення рівня виявлення таких розладів порівняно з минулими роками. Подібна тенденція простежується і в Україні: завдяки удосконаленню діагностики, підвищенню обізнаності фахівців і батьків, кількість дітей з аутизмом, які потребують психолого-педагогічного супроводу, невпинно зростає. Розробкою інноваційних форм і технологій навчання дітей з РАС займалися А. Jean Ayres, S. Baron-Cohen, К. Robertson та інші.

Однією із таких є теорія сенсорної інтеграції, яку розробила А. Jean Ayres. Вона базується на фундаментальних засадах, що відображають закономірності людського розвитку. Дослідниця виділяє чотири послідовні етапи сенсорної інтеграції, успішне проходження яких сприяє соціальній адаптації дитини з РАС. Перший етап пов'язаний із формуванням у дитини відчуття власного тіла. Саме тоді розвиваються тонічна регуляція, відчуття рівноваги, стабільності та безпеки. Другий етап характеризується опануванням рухів тіла – дитина вчиться координувати роботу правої та лівої сторін, планувати свої дії, а також формує основи емоційної рівноваги. На третьому етапі відбувається розвиток зорово-моторної координації та цілісного сприймання простору. Четвертий етап означає становлення цілісного відчуття власного тіла, що сприяє формуванню самоконтролю та впевненості у собі.

R. Sebba встановила, що майже всі дорослі пов'язують найважливіші місця свого дитинства саме з природним середовищем. Дослідниця стверджує – діти сприймають природне оточення глибоко й безпосередньо – не як фон подій, а як активний чинник і стимулятор. За R. Sebba природні ландшафти стимулюють дитину до активної участі – тілесно, сенсорно й усвідомлено. Активна участь у природному середовищі залишається надовго в пам'яті та формує емоційно-позитивне ставлення до природи. Дослідниця наголошує, діти оцінюють природне середовище не за естетикою, а за тим, як вони можуть із ним взаємодіяти [4].

У рамках концепції R. Sebba свої дослідження проводила Н. Hussein. Вона розробила спеціально спроектований простір – сенсорний сад. Він стимулює різні органи чуття дитини (зір, слух, дотик, нюх, смак) через взаємодію з природними й штучними елементами довкілля. Його мета – розвиток сенсорних, фізичних і соціальних навичок, особливо у дітей з РАС. У своїх дослідженнях Н. Hussein підкреслює, що сенсорний сад має бути функціональним і доступним, із безперервними маршрутами та різноманітними зонами для активності, відпочинку й дослідження. За авторкою, у такому саду

важливішим за естетику є сенсорне наповнення середовища – те, як у ньому відчувається, звучить, пахне та взаємодіє з дитиною. Сенсорна цінність є ключовим аспектом дизайну, адже користувачі активно залучають різні сенсорні канали (зоровий, тактильний, слуховий, нюховий і смаковий). Візуальний вигляд простору є менш важливим, ніж те, як він відчувається, звучить, пахне і сприймається тілесно, особливо для дітей, яким потрібен прямий доступ до елементів.

За Н. Hussein поєднання м'якого і твердого ландшафту з функціональними елементами та ландшафтними меблями, розташованими вздовж безперервної головної доріжки, забезпечує легкий доступ і формує найвищі показники відвідуваності та задоволеності користувачів.

Грамотне проектування і планування маршрутів, що з'єднують будівлі закладу освіти із сенсорним садом, а також можливість вільного пересування територією сприяють розвитку навчальних і соціальних навичок у дітей з РАС. На думку Н. Hussein, діти отримують задоволення від функціонального простору, який містить різноманітні елементи, розташовані вздовж доступних і безперервних доріжок. Такий простір не лише заспокоює, а й покращує концентрацію, комунікацію та емоційний стан дітей з РАС, сприяючи їхній адаптації та особистісному розвитку [3].

Проблемою проектування простору (маршрутів, кімнат) займалася О. Bogdashina. На її думку продуманий сенсорний простір дозволяє уникати сенсорного перевантаження та підвищує доступність середовища для дітей з РАС. Дослідниця робить акцент на практичних наслідках сенсорних відмінностей. Проектування повинно враховувати індивідуальні сенсорні профілі дітей з РАС, мінімізувати непередбачувані й одночасні сильні стимули, створювати простори для регулювання (відпочинку/переключення). О. Bogdashina підкреслює: те, що «непомітно» для нормотипових людей, може бути джерелом перевантаження для людини з РАС. Ці положення ввійшли до її авторської концепції «Синдром інтенсивного світу». За нею, діти з аутизмом сприймають навколишній світ надто інтенсивно та стресово через гіперактивність сенсорних зон мозку й мигдалеподібного тіла. Таке надмірне нейронне збудження призводить до посиленої уваги, пам'яті та сприймання, що формує гіперфункціональність мозку. Унаслідок цього навіть звичайні стимули можуть викликати перевантаження, яскраві й надмірні відчуття, труднощі із фільтрацією інформації та, як наслідок, уникання соціальних контактів. Як бачимо, проблеми комунікації й відстороненості розглядаються О. Bogdashina не як основні ознаки аутизму, а як наслідки сенсорного перевантаження.

У межах запропонованої концепції учена пропонує:

1) зонування простору – чіткий розподіл на активні (світлі, з помірним шумом), сенсорні зони (з контрольованою стимуляцією) і спокійні «тихі» кімнати/ніші для відновлення. Зонування простору дозволяє контролювати інтенсивність стимулів у кожній зоні;

2) контроль звуку – зменшення фонових шумів, усунення відлуння (м'які поверхні, акустичні панелі), використання таких джерел звуку, які можна приглушити або відключити;

3) освітлення – уникнення яскравих мерехтливих ламп (особливо люмінесцентних з мерехтінням), використання регульованого, розсіяного, ненасиченого світла; можливість затемнення простору;

4) прості, передбачувані маршрутні рішення – маркування переходів (візуальні опори, піктограми), мінімум несподіваних перехресть чи вузьких місць, місця для короткої паузи під час переміщення. Це знижує когнітивне навантаження та несподівані сенсорні «піки»;

5) матеріали й тактильні рішення – уникнення надміру текстурних/агресивних покриттів у загальних зонах; надання можливості вибору зони перебування (м'яка зона / тверда поверхня) для дітей з різною тактильною чутливістю;

6) візуальна чіткість і простота – прості кольори (не насичені, без різких контрастів), уникнення великої кількості декоративних елементів у робочих/навчальних зонах; забезпечення контрастності там, де потрібна орієнтація (пороги, двері тощо);

7) місця для регулювання стимулів – «сенсорні куточки» з можливістю дати або прийняти додаткову пропріоцептивну/вестибулярну стимуляцію (якщо це корисно для конкретної дитини), а також тихі кімнати для відновлення.

За О. Bogdashina, своєчасна підтримка з боку уважного дорослого допомагає дитині навчитися справлятися з надлишковими сенсорними враженнями й використовувати свої сильні сторони. Чим раніше оточення розуміє особливості сприймання дитини з аутизмом і пристосовується до них, тим більша ймовірність, що вона розвиватиметься гармонійно та стане повноцінно функціональною особистістю – хоча й із помітно відмінними способами мислення [2].

Цінними для нашого дослідження є наукові праці вітчизняних учених А. Душки, І. Недозим, Т. Скрипник та інших. Т. Скрипник наголошувала на етапності роботи з дітьми з РАС і необхідності втілення отриманого дітьми досвіду в їхній природний процес, що може бути реалізованим лише в узгодженій роботі міждисциплінарної команди супроводу [10]. А. Душка підкреслювала важливість розуміння індивідуальних психолого-педагогічних характеристик дитини з аутизмом, поєднання таких важливих компонентів, як сімейна взаємодія, підтримка батьків і створення комфортного

середовища для успішного розвитку дітей означеної категорії [6]. І. Недозим визнавала дітей з РАС особистостями з потенціалом, які мають право на навчання і розвиток. Дослідниця наголошувала на важливості підготовки освітнього середовища та психолого-педагогічного супроводу компетентними фахівцями дитини з РАС [8].

Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених навчанню й розвитку дітей з аутизмом, залишається низка проблем, які потребують подальшого опрацювання. Передусім це стосується впровадження в українську освітню практику інноваційних форм організації простору та діяльності дітей з РАС.

Мета дослідження полягає у розкритті ключових складових сенсорних маршрутів для дітей з РАС; наданні методичних рекомендацій використання вправ і засобів у кожній зоні сенсорного маршруту.

Методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та порівняння наукових ідей щодо організації простору та діяльності дітей з РАС в освітніх закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розлади аутистичного спектра (РАС) являють собою сукупність психологічних особливостей, що охоплюють широкий спектр нетипової поведінки та труднощів у соціальній взаємодії й спілкуванні, а також характеризуються обмеженими інтересами та часто повторюваними формами поведінки.

Американська психіатрична асоціація та Національний інститут здоров'я і якості медичної допомоги Великої Британії (NICE) у своїх клінічних протоколах визначають розлади аутистичного спектра як стійкі порушення соціальної комунікації та взаємодії, що проявляються у різних життєвих ситуаціях.

До основних проявів таких порушень належать:

- дефіцит соціально-емоційної взаємодії, який може проявлятися труднощами у встановленні контактів, невмінням підтримувати діалог, зниженням здатності ділитися інтересами чи емоціями, а також відсутністю ініціативи у соціальній взаємодії;

- порушення невербальної комунікації, що проявляється у недостатній узгодженості між вербальними і невербальними засобами спілкування, труднощах підтримання зорового контакту, обмеженому використанні міміки, жестів і рухів тіла;

- порушення у формуванні та підтриманні соціальних стосунків, що проявляються труднощами у регулюванні поведінки в різних соціальних ситуаціях, невмінням налагоджувати контакт або підтримувати спілкування з однолітками, а також відсутністю інтересу до соціальної взаємодії;

До характерних особливостей розладів аутистичного спектра належать також повторювані моделі поведінки, обмежені інтереси та схильність до одноманітної діяльності.

Основними проявами цього є:

- стереотипні рухи або стереотипне використання мовлення (повторювані моторні жести, викладання предметів у певному порядку, ехололія, використання незвичних фраз тощо);

- прагнення до одноманітності (наполегливе дотримання звичного режиму, ритуалізовані форми поведінки, засмучення через незначні зміни, потреба у сталих маршрутах чи повторюваних діях;

- надмірно вузькі інтереси (зацикленість на певних предметах чи темах, надмірна прив'язаність або захоплення незвичними об'єктами);

- порушення сенсорної чутливості (надмірна або знижена реакція на сенсорні подразники, що може проявлятися байдужістю до болю, негативною реакцією на звуки, текстури, світло, рухи тощо) [8].

Як бачимо, діти з РАС часто мають порушення сенсорної обробки інформації: вони можуть гіпер- або гіпочутливо реагувати на звуки, світло, дотики чи рухи. Водночас важливо зазначити, що процеси сприймання при цьому зберігаються – змінюється саме інтерпретація отриманого стимулу. Дитина відчуває дискомфорт і демонструє його, проте не усвідомлює причини свого стану, тому її реакції відрізняються від поведінки дітей із нормотиповим розвитком. Вона може кричати, плакати, виявляти агресію або аутоагресію. Унаслідок неправильної інтерпретації сигналів дитина може не розпізнати небезпеку, що може становити загрозу її здоров'ю або життю.

Однією з основних особливостей розвитку дітей з РАС є порушення сенсорної інтеграції. Дисфункція сенсорної інтеграції проявляється в звуженні поведінкового спектра:

а) гіперфункції – у вигляді сенсорних захисних реакцій;

б) гіпофункції – у вигляді сенсорної ауто стимуляції (Табл. 1) [1].

Дисфункція сенсорної інтеграції у дітей з РАС ускладнює взаємодію з навколишнім середовищем, навчання та соціалізацію. Саме тому створення сенсорних маршрутів у закладах освіти є не лише корекційним, а й профілактичним засобом, який допомагає знижувати рівень тривожності, формувати навички самоконтролю та підтримувати увагу.

Таблиця 1

Прояви дисфункцій сенсорної інтеграції

Сенсорна система	Гіпочутливість	Гіперчутливість
Вестибулярна система (баланс)	У дитини спостерігається потреба розгойдуватися, кататися, крутитися, бігати або стрибати без певної мети чи напрямку	Труднощі у видах діяльності, що пов'язані з пересуванням або координацією рухів. Дитині складно швидко почати або зупинити рух
Пропріоцептивна система (відчуття власного тіла)	Дитина підходить занадто близько до інших, не усвідомлюючи особистих меж; має труднощі у сприйнятті схеми власного тіла. Часто натикається на предмети або людей	Виникають труднощі з дрібною моторикою та маніпуляцією предметами. Дитина може надмірно напружувати м'язи, рухати тілом так, щоб компенсувати сенсорний дискомфорт.
Нюхова система (запахи)	Деякі діти майже не реагують на запахи, навіть на дуже різкі або неприємні; можуть облизувати предмети	Надмірна чутливість до запахів: сильна реакція на незначні подразники. Дитина уникає місць або людей із певними запахами, може відмовлятися користуватися туалетом через запах
Зорова система (зір)	Дитина може сприймати об'єкти як темніші, ніж вони є насправді	Можливе спотворення зорового сприймання, надмірна реакція на яскраве світло або візуальні стимули
Слухова система (слух)	Дитина може не реагувати на звертання, не помічати звуків навколишнього середовища, здаватися «відсутньою» або зануреною у власні дії. Іноді прагне створювати гучні звуки, постукувати або видавати голосні шуми	Спостерігається надмірна чутливість до звуків: дитина лякається гучних або раптових шумів, закриває вуха, уникає місць із великою кількістю звукових подразників (музика, людні приміщення). Може відволікатися навіть на тихі звуки
Тактильна система (дотик)	Погано реагує на дотики, може не помічати бруд, подряпини, біль чи температуру	Гостро реагує на будь-які дотики, не любить носити певний одяг, уникає ігор із піском, пластиліном або водою
Смакова система (смак)	Відмовляється від нової їжі, сприймає обмежену кількість продуктів за смаком і текстурою	Жує неїстівні предмети, прагне до сильних смаків (гіркого, кислого, солоного)

Концепція сенсорних маршрутів спирається на ідеї сенсорної інтеграції А. Jean Ayres – припущення про те, що ефективне сприймання, узгодження і використання сенсорної інформації є базою для адаптивної поведінки, навчання та соціальної взаємодії. Сенсорні маршрути дають структурований, прогнозований та контрольований способи надання потрібних сенсорних впливів і сприяють тренуванню саморегуляції у цієї категорії осіб.

Сенсорні маршрути розробляються з метою:

- підтримки саморегуляції (зниження тривожності, агресії, зривів тощо);
- розвитку уваги, моторики, координації та просторового орієнтування;
- підготовки до навчання;
- нормалізації сенсорної обробки (зменшення гіперреакцій, компенсація гіпореакцій);
- формування навичок самозастосування стратегій регулювання (відчувати потребу і використовувати маршрут автономно або за підказкою) та інше.

Сенсорні маршрути – це спеціально організовані просторові зони або послідовність вправ, розміщених у коридорах, кімнатах чи на майданчиках, які стимулюють різні аналізаторні системи дитини (вестибулярну, пропріоцептивну, тактильну тощо). Сенсорні маршрути допомагають дитині з РАС регулювати рівень збудження, стимулюють або гальмують певні сенсорні системи.

При проектуванні сенсорного маршруту необхідно дотримуватися принципів індивідуалізації, прогнозованості та послідовності, регуляції інтенсивності, безпеки та ергономіки. Принцип індивідуалізації передбачає можливість адаптації маршруту під потреби конкретного учня або групи дітей з РАС (зі схожими профілями сенсорних особливостей). Прогнозованість і послідовність передбачає чіткий початок і кінець, знайомі станції; візуальні підказки (пиктограми, номери та інше). Регуляція інтенсивності – це можливість змінювати ступінь сенсорних впливів (наприклад, інтенсивність гойдання тощо). Безпека та ергономіка передбачає належний санітарно-гігієнічний стан середовища, усунення ризиків падінь і защемлень, використання сертифікованих матеріалів тощо. Під функціональністю та простотою використання ми розуміємо – оптимальну тривалість занять за часом, їхню лаконічність, доступність вправ і матеріалів для дітей.

Важливим питанням нашого дослідження є компоненти маршруту. Сенсорний маршрут складається зі станцій (зон). На кожній станції здійснюється стимуляція/заспокоєння конкретної сенсорної системи дитини. На нашу думку, на сенсорних маршрутах повинні бути такі станції: стартова;

вестибулярна; пропріоцептивна; тактильна; звукова/слухова; візуальна; фінішна (релаксації/самозаспокоєння).

Стартова станція сенсорного маршруту інформує дитину про майбутній шлях. На цій станції дитина ознайомлюється з картою маршруту. Для дітей з РАС доречно зробити візуальну карту маршруту. Можливе використання піктограм або інструкцій. Стартова станція зменшує невизначеність для дитини з аутизмом, надає певну прогнозованість.

Вестибулярна станція – це спеціально організована частина сенсорного маршруту, спрямована на стимуляцію вестибулярної системи дитини. Для дітей з РАС вестибулярна стимуляція є надзвичайно важливою, оскільки порушення у функціонуванні цієї системи часто проявляються у вигляді труднощів з координацією, страху руху, гіпер- або гіпочутливості до динамічних подразників.

Основною метою створення вестибулярної станції є нормалізація сенсорної реактивності, розвиток почуття рівноваги, просторового сприймання та моторного планування. Через структуровані вправи діти поступово вчаться краще орієнтуватися у власному тілі, координувати рухи, підтримувати позу, а також знижують рівень тривожності, пов'язаної з рухом.

Вестибулярна станція може включати:

- гойдалки різних типів (платформні, коконоподібні, канатні);
- балансири та дошки рівноваги;
- похилі поверхні для ходіння чи пересування на колінах;
- тунелі або м'які доріжки для повзання;
- нестійкі опори (м'ячі, ролики, диски).

Важливо, щоб простір був безпечним, ергономічним і гнучким, з можливістю регулювання інтенсивності рухових стимулів (швидкість, кут нахилу, амплітуда коливання тощо). Матеріали повинні бути нетравматичними і гіпоалергенними.

Методичні рекомендації: рухові вправи повинні добиратися індивідуально, з урахуванням сенсорного профілю дитини. Для дітей із гіперчутливістю застосовуються плавні, ритмічні рухи (гойдання вперед-назад, легкі обертання), а для дітей із гіпочутливістю – динамічні, інтенсивні дії (стрибки, прокручування, обертання на платформі). Заняття повинні тривати не більше 5–7 хвилин.

Пропріоцептивна станція – це елемент сенсорного маршруту, спрямований на стимуляцію глибинної чутливості (пропріоцепції), тобто системи, що забезпечує відчуття положення тіла в просторі, напруження м'язів, координацію рухів і контроль сили. У дітей з РАС ця система часто функціонує з порушеннями, що проявляється у вигляді неузгоджених рухів, труднощів у виконанні точних дій, гіперактивності або, навпаки, в проявах низької рухової діяльності.

Метою цієї станції є нормалізація сенсорної реактивності, формування адекватного м'язового тону та розвиток рухової саморегуляції. Через спеціально підібрані фізичні дії та навантаження дитина отримує чітку «сенсорну зворотну інформацію» про власне тіло, що сприяє підвищенню концентрації уваги, зниженню рівня тривожності та покращенню організації поведінки.

Пропріоцептивна станція може бути організована у вигляді зони з м'яким покриттям, оснащеної обладнанням для глибинного тиску, опору та м'язового навантаження. До основних засобів цієї зони належать:

- сенсорні мішечки з піском, крупами або кульками для кидання, стискання, носіння;
- важкі ковдри або жилети для створення відчуття тиску;
- резинові джгути, еспандери, канати для розтягування;
- сенсорні подушки та валики для перекочування;
- м'які модулі, тунелі, сходи для лазіння;
- м'ячі для фітнесу, на яких виконуються вправи з балансом і тиском;
- «стіна натиску» – м'який елемент, у який дитина може впрятися, відштовхуватися, штовхати чи притискатися.

Методичні рекомендації: вправи добираються індивідуально, залежно від сенсорного профілю дитини. Початкове навантаження повинно бути мінімальним, з поступовим збільшенням інтенсивності. Усі рухи повинні виконуватися повільно, ритмічно, з чітким завершенням, що сприяє відчуттю стабільності. Виконання вправ доречно супроводжувати словесними інструкціями, що допомагає дитині з РАС узгоджувати рух і мовлення. Тривалість перебування на станції – до 5 хвилин.

Тактильна станція є важливим елементом сенсорного маршруту. Вона призначена для стимуляції шкірної (дотикової) чутливості, формування позитивного ставлення до тактильних відчуттів і розвитку навичок тілесного самосприйняття. Ця зона створює можливість для дітей з РАС досліджувати різноманітні текстури, температури, форми, що допомагає знижувати сенсорну гіпер- або гіпочутливість.

Метою тактильної станції є нормалізація тактильної чутливості, розвиток сенсорної інтеграції, сприйняття власного тіла та емоційної стабільності у дітей з РАС.

Тактильна станція організовується як зона різноманітних дотикових стимулів – «сенсорна доріжка» або «тактильний куточок». Вона може містити:

- тактильні панелі (з різними поверхнями – шорсткі, м'які, гладкі, пухнасті, гумові тощо);
- сенсорні доріжки або килимки (з таких матеріалів, як: камінці, пробка, тканина, галька, штучна трава тощо);
- тактильні коробки з різними природними матеріалами (крупини, горох, пісок, гудзики);
- водні та сипучі поверхні для маніпуляцій;
- масажні кульки, валики, м'які іграшки, фігурки для натискання та стискання;
- тактильні рукавички, шкарпетки, мішечки для дослідження «на дотик» тощо.

Методичні рекомендації: починати потрібно з нейтральних стимулів (м'які, приємні поверхні) з поступовим переходом до контрастних текстур. Тривалість такої взаємодії – орієнтовно 2-5 хвилин. Важливо спостерігати за реакцією дитини: уникати надмірного подразнення при гіперчутливості. Доречно використовувати словесне супроводження («гладеньке», «колюче», «тепле»), що формує зв'язок між відчуттям і мовленням. Корисним є залучення дітей з РАС до тактильних ігор («Знайди на дотик», «Відгадай предмет», «Чарівний мішечок» та інші).

Звукова (слухова) станція – це елемент сенсорного маршруту. Вона спрямована на стимуляцію та гармонізацію слухового сприйняття. Її метою є допомога дитині регулювати чутливість до звуків, розвивати здатність розрізняти, аналізувати та інтерпретувати слухові стимули, а також зменшити тривожність, пов'язану з надмірною або хаотичною звуковою інформацією.

Для дітей з РАС слухова система часто є джерелом сенсорного перевантаження. Звуки звичайної гучності сприймаються нею як болючі або лякають, тоді як інші звуки дитина може не помічати. Такий дисбаланс впливає на поведінку, мовлення та соціальну адаптацію дітей з аутизмом. Слухова станція дозволяє регульовано вводити звукові стимули і навчати дитину адекватно реагувати на звуки різної сили, тембру та висоти, сприяючи розвитку сенсорної толерантності та мовленнєвої уваги. Ця станція повинна бути розташована в спокійній частині маршруту, із приглушеним шумовим фоном, щоб дитина могла зосередитися на цілеспрямованих звуках.

Основними засобами цієї станції можуть бути:

- музичні інструменти (дзвіночки, барабани, маракаси, шумові коробочки, бубни);
- звукові панелі або інтерактивні дошки з кнопками, що відтворюють різні звуки природи чи побуту;
- аудіозаписи природних звуків (дощ, вітер, спів птахів, шум моря);
- мелодії з різною частотою, ритмом і тембром;
- м'які навушники або звукові куполи для індивідуальної роботи;
- дзвіночки, музичні кулі, трубочки, які створюють ефект вібрації.

Методичні рекомендації: починати роботу потрібно з м'яких, природних звуків (шелест листя, дзюрчання води). Використовувати ритмічні вправи: плескання, тупання, відбивання звуку. Доречно залучати дитину до активного створення звуку, а не лише до його сприйняття. Важливо чітко регулювати гучність – переходити від тихих до більш насичених сигналів. Можна поєднувати слухові вправи з руховими (ритмічне пересування, танцювання тощо). Тривалість перебування на станції – 5-7 хвилин.

Візуальна (спостережна) станція сенсорного маршруту – це частина простору, спеціально організована для стимуляції та тренування зорової системи дитини. Її метою є розвиток візуальної уваги, зорового сприймання, координації рухів ока і руки, а також формування навичок розрізнення кольору, форми, розміру, відстані, напрямку руху тощо.

В умовах дошкільних та шкільних закладів візуальні станції можуть включати:

- панелі для спостереження та відстеження руху (наприклад, світлові доріжки, рухомі об'єкти, кульки у прозорих трубах, які стимулюють здатність слідкувати за предметом очима);
- дзеркальні елементи – поверхні різної форми, що допомагають орієнтуватися у просторі, розвивають самосприйняття, сприяють дослідженню власного образу;
- контрастні зображення та кольорові панелі – стимулюють зорову увагу, сприяють диференціації кольорів і форм, тренують фокусування погляду;
- лайтбокси та світлові столи – використовуються для спостереження за прозорими або напівпрозорими предметами, маніпулювання з дрібними деталями, що розвиває концентрацію і дрібну моторику тощо.

Методичні рекомендації: станція розміщується в освітленій, спокійній частині приміщення. Доречно використовувати візуально привабливі, але не перевантажені матеріали (мінімалізм у кольорах і формах). Джерела світла потрібно розташовувати так, щоб не сліпити очі дитини. Вправи потрібно виконувати короткими серіями (3-5 хвилин), щоб уникнути зорової втоми. Усі завдання повинні бути емоційно приємними і не містити надто яскравих або миготливих стимулів (це дозволить уникнути перевантаження). Потрібно уважно слідкувати за реакцією дитини: якщо з'являється

дискомфорт, заняття припиняється. Доцільно поєднувати візуальні завдання з дихальними вправами чи короткими паузами для відпочинку очей. Важливо поступово ускладнювати вправи – від простих форм до послідовних візуальних дій (відстеження, запам'ятовування, відтворення).

Фінішна станція (зона релаксації, самозаспокоєння) сенсорного маршруту – це спеціально організована частина простору, спрямована на зниження рівня сенсорного та емоційного перевантаження дитини, відновлення її психофізіологічного стану, формування навичок саморегуляції. Для дітей з РАС така зона є надзвичайно важливою, оскільки їхня нервова система часто реагує на надмірну кількість стимулів (звукових, візуальних, тактильних) підвищеною збудливістю або, навпаки, відчуженням.

Зона релаксації виконує функцію сенсорного відновлення. Вона допомагає дитині «перепочити» від подразників, знизити рівень тривожності, гіперактивності чи емоційного напруження. Це «безпечний простір» для дитини, де вона може побути наодинці, відновити відчуття контролю над власним тілом і станом.

Типовими елементами цієї станції можуть бути:

- м'які меблі: пуфи, крісла-гойдалки, мішки для сидіння, які забезпечують комфорт і відчуття захищеності;
- світлові ефекти: лампи зі змінним кольором, проєктори зоряного неба, світлодіодні гірлянди зі спокійним ритмом мерехтіння;
- тактильні матеріали: подушки з різними наповнювачами, ковдри з ваговим ефектом, м'які іграшки, фактурні килимки;
- звуковий супровід: фонові музика, звуки природи (шелест листя, шум хвиль, дощ), що мають заспокійливу дію;
- візуальні засоби релаксації: акваріуми з рибками, плазмові панелі з рухомими бульбашками, проєкційні зображення, які створюють ефект плавного руху;
- куточок для самозаспокоєння: коробочка або полиця з предметами, які дитина може обирати для саморегуляції (антистрес-іграшки, м'які кульки, ароматичні мішечки тощо).

Методичні рекомендації: доречно надавати можливість дитині самостійно визначати потребу у відпочинку. Час перебування на станції залежить від сенсорного профілю дитини: комусь достатньо кількох хвилин, іншим потрібен довший період.

Варто пам'ятати, що неправильне дозування стимулів може посилити тривогу в дітей означеної категорії. Сенсорний маршрут може не підходити всім – потрібна індивідуальна адаптація. Недостатня компетентність педагогічних працівників знижує ефективність використання сенсорних маршрутів у закладах освіти.

Важливим питанням визначення ефективності сенсорного маршруту є методи моніторингу. На нашу думку, для перевірки описаної форми організації простору та діяльності дітей з РАС є: поведінкові чек-листи до/після впровадження; щоденні/тижневі нотатки педагога; відеоспостереження (за згодою батьків) для аналізу змін; опитування батьків/вчителів щодо перенесення ефекту в інші ситуації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, порушення сенсорної інтеграції у дітей з РАС суттєво впливає на їхню здатність адекватно реагувати на стимули довкілля, що проявляється у вигляді гіпер- або гіпочутливості до звуків, дотиків, рухів, запахів тощо. Такі діти часто відчувають дезорієнтацію, тривожність або надмірну стимуляцію, що ускладнює процес навчання, соціалізації та побудови стабільної поведінки.

Відповіддю на ці виклики є створення сенсорних маршрутів – структурованих просторів, які забезпечують цілеспрямований вплив на різні сенсорні системи з метою нормалізації їхньої роботи. Сенсорні станції (вестибулярна, пропріоцептивна, тактильна, слухова, візуальна тощо) забезпечують можливість тренування сприймання, саморегуляції, моторики та уваги в дітей з аутизмом. Кожна станція виконує конкретну функцію, допомагаючи дитині краще відчувати власне тіло, розвивати координацію рухів і знижувати рівень сенсорного перевантаження. Правильно спроектований маршрут не лише сприяє розвитку адаптивної поведінки, а й допомагає формувати у дитини здатність самостійно обирати способи сенсорного відновлення.

Конфлікт інтересів. Автор підтверджує відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаних джерел

1. Ayres A. Jean. Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. Western Psychological Services. 2005. 47 p. https://books.google.com.ua/books?id=-7NeFNfsw0C&pg=PA29&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false.
2. Bogdashina O. The Role of Sensory Perceptual Differences in Autism: The Intense World Syndrome and Other Sensory Theories. URL: https://www.olgabogdashina.com/files/ugd/6772b1_988f0a0c708c428eb4448f36556b8793.pdf.
3. Hussein H. The Influence of Sensory Gardens on the Behavior of Children with Special Educational Needs. *Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 38. P.343–354. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281200835X>.
4. Sebba R. The landscape of childhood: The reaction of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and behaviour*. 1991. Vol. 23. № 4. P. 395–422. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013916591234001>.
5. Врочинська Л. І., Вербовський І. А., Котломанітова Г. О. Інноваційні підходи до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 190–194. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/37005/1/Innovatsiini.pdf>.
6. Душка А. Л. Організація навчання дітей з РАС в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 117. № 1. С. 7–20. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.209>.
7. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Том 13. № 4. С. 31–39. URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/532/385>.
8. Недозим І. В. Учні початкових класів із розладами аутистичного спектра: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків, Ранок. 2020. 96 с.
9. Прохоренко Л. І. Психологічні особливості вольового акту як одного з механізмів саморегуляції навчальної діяльності молодших школярів із ЗПП. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. №2. С. 27–32. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9747/>.
10. Скрипник Т. В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 4. С. 24–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_4_5.

References

1. Ayres A. Jean. Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. Western Psychological Services. 2005. 47 p. https://books.google.com.ua/books?id=-7NeFNfsw0C&pg=PA29&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false.
2. Bogdashina O. The Role of Sensory Perceptual Differences in Autism: The Intense World Syndrome and Other Sensory Theories. URL: https://www.olgabogdashina.com/files/ugd/6772b1_988f0a0c708c428eb4448f36556b8793.pdf.
3. Hussein H. The Influence of Sensory Gardens on the Behavior of Children with Special Educational Needs. *Social and Behavioral Sciences*. 2012. Vol. 38. P.343–354. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281200835X>.
4. Sebba R. The landscape of childhood: The reaction of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and behaviour*. 1991. Vol. 23. № 4. P. 395–422. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013916591234001>.
5. Vrochynska L. I., Verbovskiy I. A., Kotlomanitova H. O. Innovatsiini pidkhody do sotsializatsii ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy. *Innovatsiina pedahohika*. 2023. Vyp. 57. T. 2. S. 190–194. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/37005/1/Innovatsiini.pdf>. (in Ukrainian).
6. Dushka A. L. Orhanizatsiia navchannia ditei z RAS v inkluzyvnomu klasi. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. 2025. T. 117. № 1. S. 7–20. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v117i1.209>. (in Ukrainian).
7. Kosenko Yu. M. Aktyvizatsiia movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektra metodom sensornoi intehratsii. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*. 2025. Tom 13. № 4. S. 31–39. URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/532/385>. (in Ukrainian).
8. Nedozyim I. V. Uchni pochatkovykh klasiv iz rozladamy autystychnoho spektra: navchannia ta rozvytok: navchalno-metodychnyi posibnyk. *Kharkiv, Ranok*. 2020. 96 s. (in Ukrainian).
9. Prokhorenko L. I. Psykholohichni osoblyvosti volovoho aktu yak odnogo z mekhanizmv samorehuliatcii navchalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv iz ZPR. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. 2013. №2. S. 27–32. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/9747/>. (in Ukrainian).
10. Skrypnyk T. V. Sensorna intehratsiia yak pidgruntia tsilisnogo rozvytku ditei z autyzm. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. 2016. № 4. S. 24–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2016_4_5. (in Ukrainian).

| Матеріал надійшов до редакції: 05.11.2025 р. | Прийнято до друку: 21.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).



- ” Кунпан М., Чхайло М. Індивідуалізація процесу підготовки гандболістів у річному тренувальному періоді. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 83-89. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-011>.
- Kunpan M., Chkhailo M. Individualization of the handball players' training process in the annual training period. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 83-89. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-011>.

УДК 37.042.1:796.322

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-011

Максим КУНПАН

Сумський державний університет, Україна

<https://orcid.org/0009-0006-8579-8788>

mkunpan@ukr.net

Микола ЧХАЙЛО

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-7368-5202>

nikchkh@gmail.com

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ГАНДБОЛІСТІВ У РІЧНОМУ ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПЕРІОДІ

Анотація. Сучасний гандбол – динамічна, атлетична та доволі інтенсивна командна гра, діалектика якої має перманентний вектор щодо оптимізації її регламенту з метою збільшення глядацької та аудиторії вболівальників, через забезпечення для неї фактору видовищності. Удосконалюючи правила, оптимізуючи технічні та тактичні ігрові компоненти для вирішення, указаної проблеми, сучасна ігрова практика, вимагає від спортсменів відмінної фізичної підготовки: витривалості, швидкості, спритності та координації, та адекватного функціонування когнітивних здібностей – тактичного і стратегічного мислення. Враховуючи вище зазначене, у даній науковій статті, ми спробували інтегрувати зміни регламенту проведення змагань у гандболі та навчально-тренувальний процес з урахуванням індивідуалізації усіх аспектів підготовки гравців, розробити і перевірити експериментальним шляхом авторський план, мета якого передбачала обумовленість формування індивідуального змагального стилю спортсменів, як формотворчого фактору тактичного стилю гандбольної команди. Мета статті: презентувати інформацію експериментальної перевірки ефективності річного плану індивідуалізації підготовки гандболістів дитячо-юнацьких спортивних шкіл у річному тренувальному періоді. Методологія: проектування алгоритму вирішення указаної проблеми, з урахуванням рекомендацій науково-методичної літератури українських науковців та презентація інформації перевірки ефективності річного тренувального плану шляхом публікації наукової статті. Результати наукового експерименту підтвердили його прогностичні завдання щодо рівнозначності усіх аспектів індивідуалізації підготовки спортсменів у ігрових видах спорту та можуть використовуватись наставниками гандболістів дитячо-юнацьких спортивних шкіл. На основі даних, одержаних емпіричним шляхом, ми отримали достовірне підтвердження ефективності плану індивідуалізації підготовки гандболістів у річному тренувальному періоді.

Ключові слова: командні види спорту; гандбол; індивідуалізація підготовки спортсменів; тренувальний процес.

Maksym KUNPAN

Sumy State University, Ukraine

<https://orcid.org/0009-0006-8579-8788>

mkunpan@ukr.net

Mykola CHKHAILO

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-7368-5202>

nikchkh@gmail.com

INDIVIDUALIZATION OF THE HANDBALL PLAYERS' TRAINING PROCESS IN THE ANNUAL TRAINING PERIOD

Abstract. Modern handball is a dynamic, athletic, and quite intense team game, the dialectic of which has a permanent vector of optimizing its regulations to increase its audience and fan base by providing a spectacle factor. Improving the rules, optimizing technical and tactical game components to solve the specified problem, modern game practice requires athletes to have excellent physical training: endurance, speed, agility, and coordination, and adequate functioning of cognitive abilities – tactical and strategic thinking. Taking the above into account, this scientific article aims to integrate changes in the regulations of handball competitions and the educational and training process, with a focus on the individualization of all aspects of player training. To develop and experimentally test an author's plan, the purpose of which was to determine the formation of an individual competitive style of athletes as a formative factor of the tactical style of a handball team. The purpose of the articles: present information on experimental verification of the effectiveness of the river plan for individualization of training handball players of youth sports schools at the river training center periods. Methodology: design of an algorithm for the most indicated problem, based on the recommendations of the scientific and methodological literature of Ukrainian scientists, and presentation of information on verification of the effectiveness of the river training plan by route publications of scientific statistics. Scientific novelty. The results of the scientific experiment confirmed the predictive value of the data and the equivalence of all aspects of individualized training for

athletes in team sports, and can be used by mentors of handball players, children's, and youth sports schools. Based on empirical field data, we found reliable evidence of the effectiveness of the individualization plan for preparing handball players during the river training period.

Keywords: team sports; handball; individualization of athletes' training; training process.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.

Сучасний період діалектики українських командних видів спорту, висуває перед національною спортивною наукою багато питань, які потребують негайного розгляду, вивчення та їх дослідження. І результатом цієї складної рефлексії, мають бути практичні рекомендації, підтверджені практикою і возведені у статус закономірностей рекомендації щодо оптимізації процесу підготовки українських представників ігрових видів спорту до статусних змагальних турнірів. Саме ця гіпотеза детермінована результатами виступу наших команд у міжнародних змаганнях, таких як континентальні першості, планетарні чемпіонати та Олімпійські ігри. Восанне, коли українські гравці здобували нагороди на Іграх Олімпіад, була подія, яка сталася далекого 2004 року на олімпійському турнірі у столиці Греції – Афінах. Тоді бронзові нагороди вибороли майстри жіночого ручного м'яча під орудою відомого фахівця Леоніда Ратнера. Пройшло двадцять років і на олімпійський футбольний турнір, отримала ліцензію національна збірна команда України з футболу та завершила змагання на груповому етапі. Інтенсифікація та підвищення якості сучасного гандболу, детермінує перманентність процесу пошуку сучасних та ефективних методів оцінки ігрових акцій, які є індикацією рівня спортивної майстерності як команди у цілому, так і кожного гандболіста окремо. У теорії та методиці командних видів спорту, кількісні та якісні показники активних дій протягом ігрової зустрічі, надають фактичну інформацію тренерам команди об'єктивно оцінювати перебіг подій на майданчику та дають можливість оперативно приймати управлінські рішення для підвищення результативності ігрової практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Незадовільний виступ національних збірних команд України з різних видів спорту, виступив детермінантом розвитку спортивної науки, яка має удосконалити теоретико-методичний супровід спортсменів по підготовці до статусних змагань – чемпіонатів континенту, світу, Кубків світу, відбіркових змагань на Олімпійські ігри, тощо. Наукового компоненту щодо індивідуалізації підготовки гравців потребує вишкіл національних гандбольних збірних команд, як чоловічих так і жіночих. Це засвідчив аналіз науково-методичної літератури. З приводу акцентованого технічного вишколу майстрів ручного м'яча писали Ю. Бріскін, М. Пітин, О. Кубраченко, Є. Приступа, В. Тищенко та Д. Сердюк [1, 2, 4, 6]. Доцільність перевірки рівня технічної майстерності гравців у гандболі довели у своїх наукових публікаціях Є. Приступа, В. Тищенко, В. Циганок [5, 7, 9]. Використання методики «Balltest» як педагогічного методу підвищення рівня розвитку ігрового і тактичного мислення гандболістів дослідили Л. Фролова та І. Глазирін [8].

Наступними факторами, котрі впливають на результати українських представників у ігрових видах спорту – виступають процес зміни поколінь та показники травм у гравців. Зазначене, у свою чергу, активізує перманентність інтеграції молодих гравців до національних збірних команд нашої країни, але за відсутності у них належної ігрової і змагальної практики, вони не здатні конкурувати з провідними майстрами закордонних команд, що зменшує шанси українських спортсменів на одержання переможного результату [3, 5, 9].

Тому останнім часом, ми все більше зустрічаємо наукової інформації щодо вирішення, окреслених вище проблем, у спосіб оптимізації процесу психологічної підготовки, індивідуалізації техніко-тактичного вишколу та індивідуального змагального стилю спортсмена (атлета). Щодо останнього аспекту, то на думку С. Лазоренка – це унікальна та інтегральна сукупність факторів багаторічного вишколу у спорті (загально-фізичної та спеціально-фізичної підготовки, психологічних, когнітивних, тактичних та технічних особливостей), яка детермінує високий рівень змагальної майстерності спортсменів і спортсменок. Цей конструктор активує адаптацію спортсмена(ки) до тренувальних та змагальних навантажень. Однак основною проблемою у підготовці гравців різної кваліфікації залишаються актуальні питання, що детерміновані пошуком інновацій, які релевантно впливають досягнення високого рівня індивідуальної техніко-тактичної майстерності спортсменів у ігрових видах спорту [3].

У відповідності до теми наукової публікації, ми визначили її **мету** – презентувати інформацію експериментальної перевірки ефективності річного плану індивідуалізації підготовки гандболістів дитячо-юнацьких спортивних шкіл у річному тренувальному періоді.

Методи дослідження. Для вирішення прогностичних завдань наукової публікації, ми обрали наступну систему адекватних методів наукового пошуку щодо вивчення об'єкту дослідження – загально-педагогічні методи, специфічні методи та додаткові методи перевірки психологічного вишколу спортсменів; емпіричні – спостереження, експеримент, порівняння, опис, вимірювання; загальнологічні – аналіз та узагальнення наукової інформації, порівняння інтуїтивних поглядів українських та закордонних науковців, планування логічного алгоритму наукового пошуку та його терміносистеми, синтез, порівняння, узагальнення; для обрахунку результатів – використали метод визначення середніх величин, перевірка статистичних гіпотез, тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Головні параметри змагальної активності у сучасному гандболі, конкретизуються і фіксуються за допомогою педагогічного методу спостереження та аналізу відео контенту, за технічними і тактичними навичками і уміннями найсильніших гандболістів Європи, світу та інших континентів, в умовах тренувального і змагального процесів. Фактори, які є ключовими в умінні гравців виконувати складно-координаційні акції на ігровому майданчику, детермінують індивідуальний ігровий стиль гандболіста та забезпечують елемент видовищності та інших соціальних функцій сучасного спорту. Зміст дій, акцій і умови їх реалізації, в яких спортсмен демонструє індивідуальний рівень власного ігрового вишколу, визначає структуру змагальної діяльності у нинішньому гандболі. Тому, ключовими факторами діалектики сучасного гандболу виступають наступні аспекти: висока інтенсивність та атлетизм гри, швидкі зміни атакуючих, контратакуючих та захисних комбінацій, норма необмеженої кількості замін польових гравців; тактична лабільність, високі діалектичні процеси гри, конструкт технічних засобів, індивідуальні риси гравця, професійна (ігрова) діяльність, творчі здібності гравця, процес формування індивідуального стилю гравця тощо.

Індивідуальний ігровий стиль спортсменів у командних видах спорту, визначається конкретними показниками, які залежать від діалектичних процесів та відображаються у офіційних регламентах, техніці та тактиці гри. Висока інтенсивність змагальної боротьби у сучасному ігровому спорті, детермінована зростанням конкуренції під час статусних змаганнях, висуває релевантні вимоги до індивідуальної майстерності, яка удосконалюється у процесі багаторічної підготовки. Спортивні ігри відносяться до групи видів спорту, у яких передбачається висока варіативність рухових дій і локомоцій, що є головною рисою їх індивідуальної майстерності. Ознаки майстерності виявляються у індивідуальних діях і колективному взаєморозумінні спортсменів на змагальному майданчику. У основі індивідуального ігрового стилю гравця, провідну роль відіграють його технічні можливості, афілійовані як досконале володіння усіма рухами та прийомами гри, уміння ефективно поєднувати їх у послідовному чи паралельному виконанні відповідно вимог ігрової ситуації.

Навчально-тренувальний процес у сучасній багаторічній системі підготовки спортсменів від початківця до представника школи вищої спортивної майстерності – це багатофакторна система, прогностичні завдання якої, реалізується через навчально-тренувальні заняття, яке позиціонується у спорті дидактичним алгоритмом, детермінованим факторами спортивної педагогіки і презентоване чіткою структурою та складається з трьох основних взаємодоповнюючих підсистем: підготовчої, основної та заключної:

– підготовча частина (розминка). Основна мета якої – підготовка організму спортсменів до інтенсивної роботи, запобігання травмам та психологічне і когнітивне налаштування гандболістів. Розминка має два структурні елементи – загальна та спеціальна. Загальна – бігові, стрибкові вправи, загальнорозвиваючі вправи (нахили, повороти тулуба, махи нижніми і верхніми кінцівками) для підвищення загального тону організму, вправи стретчинг тощо. Спеціальна розминка з м'ячем та без – бігові вправи (приставні кроки, біг із високим підніманням колін, із закиданням гомілки назад, стрибки), імітаційно-ігрові вправи тощо; технічні дії з м'ячами – передачі м'яча у статичному положенні та русі, передачі м'яча по діагоналі ігрового майданчику, далекі передачі, ловля м'яча, ведення м'яча, передачі м'яча двома руками після обертання навколо голови, жонглювання м'ячами з відбиванням від підлоги, кидки у ворота у імітаційно-модельних умовах тощо; тактична розминка – командний «фрістайл», швидкі переміщення гравців хвилеподібним маршрутом з виконанням різних передач м'ячі (однією кінцівкою, двома, з-за спини), награвання та моделювання ігрових схем тощо;

– основна частина – є фундаментальною щодо вирішення головних навчальних та тренувальних завдань заняття (фізична, технічна, тактична та ігрова підготовка). Фізична підготовка – розвиток необхідних фізичних якостей: швидкості, спритності, координації, сили, витривалості. Використання спеціальних вправ, що імітують ігрові рухи. Технічна підготовка: оволодіння та удосконалення технічних прийомів (переміщення, ловля/передача м'яча, ведення, кидки у ворота, хибні рухи, прорив через щільний захист, тощо). Виконання вправ індивідуально, в парах, групах або командах, з пасивним чи активним опором захисників. Тактична підготовка – вивчення та удосконалення індивідуальних, групових та командних тактичних дій у нападі та захисті. Прогнозування та доведення до рівня оптимальності схем взаємодій на майданчику під час змагальної активності тощо. Ігрова підготовка – навчальні та двосторонні ігри з моделюванням конкретних ігрових схем та ситуацій, що дозволяють інтегрувати усі елементи підготовки в єдине ціле в умовах, максимально наближених до змагальних, товариські ігри тощо;

– заключна частина (заминка), мета якої – поступове зниження фізичного навантаження, приведення організму у відносно спокійний стан та прискорення процесів відновлення. Засоби які використовуються у заключній частині навчально-тренувального заняття – біг підтюпцем, ходьба, загально-розвиваючі вправи, стретчинг, дихальні практики, формування психологічних і когнітивних здібностей гандболістів тощо. Підведення підсумків – тренер аналізує заняття, відзначає позитивні

моменти та акцентує увагу на помилках, способах їх усунення, дає завдання додому. Підведення підсумків повинно, обов'язково включати методи нормативного контролю та зворотного зв'язку між суб'єктами тренувального процесу. Така структура забезпечує системний підхід до тренувального процесу, що є ключовим у сучасному гандболі.

Ураховавши вище указану інформацію, ми розробили демоверсію навчально-тренувального заняття щодо вирішення індивідуалізації підготовки майстрів ручного м'яча у річному циклі їх спортивного вишколу. У ньому ми урахували три обрані нами домінуючі фактори, які є базовими для індивідуалізації вишколу гандболістів – фізична підготовка, техніко-тактичне та психологічне удосконалення. Авторська блок-схема навчально-тренувального заняття, урахує усі підсистеми вишколу гравців – підготовчу, основну та заключну з прогнозуванням ефективної стратифікації першої (інформаційний та розминочний блоки) і другої (техніко-тактичний та варіативний блоки) з оновленими підходами засобів третьої.

Інформаційний блок, на виконання якого ми виділили час до десяти хвилин, був представлений наступними пунктами – темою заняття, терміносистемою гандболу, яка використовується у тренувальній і змагальній практиках, діалектикою процесу зміни правил гри, регламентом проведення змагань з гандболу та особливостями їх арбітражу, аспектами передбачення та усунення факторів ризику, які призводять до травматизму у спорті, системою контролю підготовки атлетів у ігрових видах спорту, теоретичними аспектами та методами досягнення оптимальності техніки виконання тактичних дій у грі.

Розминочний блок – це синергетична інтеграція засобів розвитку засобів фізичного розвитку та техніко-тактичних імітацій ігрових моделей, спрямована на запобігання травмам, підвищення продуктивності та активацію адекватності нервової системи: короткі та довгі передачі, діагональні передачі, передачі м'яча партнеру після його обертання навколо голови, передачі м'яча партнеру у русі приставними кроками тощо. Наш варіант, відрізняється від традиційної акцентом на динамічні рухи, специфічні для гри вправи та поступовому підвищенні інтенсивності їх виконання. Тривалість розминочного блоку двадцять хвилин.

Техніко-тактичний блок – найтриваліший (60 хвилин), для його реалізації ми розробили комплекс тренувальних вправ техніко-тактичних дій з урахуванням тенденцій діалектики сучасного гандболу. До нього увійшли: передача м'яча з-за спини зручною і незручною верхньою кінцівкою, прийом м'яча у русі та стрибках, жонглювання двома м'ячами, закидання м'яча у ворота з кута ігрового майданчика у стрибку, закидання м'яча у ворота з атакуючої зони лінійного гравця у стрибку, закидання м'яча у ворота через захист гравця команди суперниці, передача м'яча з швидким відривом одного з гравців у контратаку, передача м'яча через у весь ігровий майданчик тощо. Що стосується відчуття командного стилю гри, то для вирішення указанного аспекту ми пропонуємо задіяти наступні методи – гандбольний фрістайл, передачі м'яча у русі по хвилястій траєкторії зручної та незручної кінцівкою, з-за спини, обома руками, передача м'яча з-за голови в русі, ігрові схеми: динамічні (швидкі) та напівшвидкі атаки – валідні після перехоплення м'яча або виходу з власної зони, коли гандболісти швидко переміщуються до воріт суперника, часто використовуючи передачі; позиційні атаки – актуальні, коли команда не може швидко перейти у контратаку. Гравці займають певні позиції на майданчику для створення простору і комбінацій; схеми з одним лінійним гравцем – один гравець постійно перебуває біля лінії воротаря суперника, створюючи блокування для захисту та надаючи варіанти для атаки своєї команди; модель гри з двома лінійними гравцями – два гравці займають позиції біля лінії воротаря, що ускладнює захист суперника і створює багато можливостей для власної атаки; схеми з акцентом на гру через крайніх гравців – створює зручні можливості фланговим атакувальникам для взяття воріт суперника. Акцент такої схеми детермінований швидкими атаками з використанням крайніх гандболістів.

Захисна система ведення змагальної гри передбачає зонний захист – гравці захисної лінії займають певні зони на майданчику та захищають їх. Це створює адекватний захист і ускладнює атаки суперника; персональний захист – кожен гравець захисту відповідає за персональну опіку певного гравця суперника, особлива увага такої схеми акцентується на лінійних виконавцях, що ускладнює створення комбінацій суперником; комбінований захист, фактично позиціонується синергією зонального та персонального захисту. Деякі гравці відповідають за персональну опіку, інші – за захист зон. На такий значний тренувальний компонент ми виділили максимальну кількість часу, яка передбачена теорією спортивних ігор – одну астрономічну годину.

Сучасний гандбол, як зазначалося раніше – це інтенсивна гра у якій є велика кількість ситуацій позиційного протистояння, яка потребує елементів силової боротьби, яка відіграє ключову роль як в атаці, так і в захисті, а інколи є фактором визначення гандбольного протистояння. Вона є невід'ємною частиною кожного ігрового епізоду і вимагає від гравців адекватного рівня фізичної підготовки, особливо швидко-силових якостей. Значення перемоги у силових протистояннях у сучасному гандболі:

– у захисті – гравцям команди котра захищається дозволяється використовувати фізичний контакт, щоб перешкодити атакуючим наблизитися до воріт і створити біля них голюву ситуацію. Ефективний захист вимагає вміння витіснити суперника, блокувати кидки та протистояти індивідуальним проходом, що неможливо без застосування сили в рамках правил;

– в атаці – гравці команди яка атакує, правилами не забороняється застосовувати фізичну силу для звільнення від опіки захисників, створення простору для себе або партнерів, а також для успішного завершення атаки, особливо при кидках з близької відстані або проходом у зону;

– боротьба за зручну позицію – фізичне протистояння яке перманентно виникає під час гри без м'яча, коли гравці обох команд змагаються за вигідну позицію на гандбольному майданчику. Саме з урахуванням зазначеного, ми інколи для фізичного вишколу гравців, щодо формування адекватної групи м'язів внесли до нашої блок-схеми варіативний конструкт – силової підготовки гандболістів, тривалість якого до двадцяти хвилин інтенсивної роботи у тренажерному залі з обтяженнями.

Заключний блок, тривалість якого нами передбачалась у межах двадцяти хвилин, ми використовували з синергією відновлювальних вправ та психологічної підготовки гандболістів. Для вирішення останнього аспекту вишколу, ми задіяли міні-лекції, інформаційні повідомлення, презентації, аналіз історій та майстер-класи від провідних майстрів ручного м'яча Сумського регіону. У процесі психологічної підготовки учасників нашого дослідження, нами було проаналізовано причини неадекватних виступів українських спортсменів через брак психологічного компоненту у їхній підготовці і не тільки гандболістів, для цього ми використали міні-лекції, аналіз спортивних біографій закордонних і українських гандболістів, презентації – примінялися для аналізу ігрових ситуацій, через які команда поступилася, хоча мала усі шанси отримати перемогу протягом усього ігрового поєдинку. Для проведення майстер-класів від провідних майстрів ручного м'яча нами долучалися гравці української гандбольної Суперліги, Майстри спорту України, у недалекому минулому студенти Сумського державного університету: Олексій П'ятак, Іван Бондал («Мотор» з міста Запоріжжя, до речі відомого клубу не тільки у нас в країні, через участь у Європейському кубковому турнірі для клубних команд), Віталій Псьол, Олексій Діденко з маріупольського «Донбасу», Степан Николук, Олександр Колесников, які захищають кольори гандбольного клубу з Одеси.

Блок-схема тренувального заняття річного плану індивідуалізації підготовки гравців у гандболі не була стабільним конструктом, вона мала корективи у відповідності до періоду річного циклу підготовки. У перехідному етапі ми фокусували увагу на удосконаленні фізичних і тактичних здібностей гравців експериментальної групи; у підготовчому циклі тренування носили характер удосконалення технічної майстерності та командної взаємодії з урахуванням психологічного вишколу; під час змагального елементу – перевірялися ігрові схеми та формувалася ігровий імідж команди.

Для перевірки ефективності та синергії інтеграції фізичного, технічного та психологічного конструктів плану індивідуалізації підготовки гандболістів у річному тренувальному періоді ми організували та провели педагогічне дослідження де вивчали динаміку, указаних показників у майстрів ручного м'яча, котрі вишколюють ігрову майстерність гандбольному клубі комплексної дитячо-юнацької спортивної школи «Суми» Сумського державного університету, з яких нами було сформовано експериментальну та контрольну групи. Динаміку показників фізичної підготовленості ми досліджували з використанням веслувального тренажера «Concept 2 Model D»; для перевірки технічного вишколу – гандболістам необхідно було влучити у цілі в кутах і по центру воріт, до уваги бралась кількість кидків необхідних для потрапляння м'ячем у мішені; психологічної реакції на зовнішні мотиватори – електронний секундомір. Метод релевантного відчуття часових проміжків, доволі невибагливий і практичний щодо його використання безпосередньо у передзмагальних та змагальних умовах. Гандболісту пропонується, не дивлячись на секундомір, максимально точно зафіксувати на ньому, відрізок часу тривалістю 10 секунд. Розбіжність у часових проміжках з референтними показниками, суто індивідуальні у кожного спортсмена. Різниця оцінки часового проміжку у межах 0,5-1,5 секунди, дає можливість говорити про оптимальність функцій нервово-психічної напруги. Скорочення суб'єктивного сприйняття часу більш ніж на 1,5-2,0 секунди порівняно з референтним, свідчить про домінування процесів збудження, подовження суб'єктивної рефлексії часу більше за 1,5-2,0 секунди, констатує на переваги процесів гальмування, які мають прогресивну тенденцію і впливають на результат ігрової діяльності гандболістів.

По закінченню педагогічного експерименту, перевірка фізичної підготовленості гандболістів експериментальної групи, презентує наступну динаміку. На початку нашого дослідження, відстань (середнє арифметичне значення за шість хвилин веслування), яку долали гандболісти дорівнювала показнику 1236 метрів. Після його закінчення – результат збільшився на 162 метри. Оцінка вірогідності позитивних зрушень була підтверджена непараметричним критерієм Манна-Уїтні. У контрольній групі, перевірка фізичної підготовленості майстрів ручного м'яча, продемонструвала теж позитивну динаміку, середній результат покращився по завершенні експерименту на 40 метрів, але такі зміни мали випадковий характер.

Для визначення вектору динаміки технічної підготовленості гравців, на початку та у кінці педагогічного експерименту, ми використали метод перевірки влучності кидків гандболістами, за яким гравцям необхідно було влучити у цілі в кутах і по центру воріт, зараховувалась загальна кількість кидків необхідних для потрапляння м'ячем у кожну з мішеней. Вектор динаміка технічної підготовленості спортсменів експериментальної групи, у кінці нашого дослідження покращився у напрямку зменшення потрібної кількості кидків для потрапляння у встановлені нами цілі, різниця склала майже на чотири влучні кидки у порівнянні з його початком (середнє арифметичне значення). Вірогідність одержаних результатів мала підтвердження статистичним критерієм Манна-Уїтні. Не значною була динаміка покращення технічної підготовленості у гандболістів контрольної групи у кінці дослідження, середня результативність виконання влучних кидків, зменшилася лише на одну позицію. Показники, указаної групи, не пройшли перевірку щодо вірогідності критерієм оцінки відмінностей між двома незалежними вибірками.

Перевірка психологічної реакції гандболістів експериментальної і контрольної груп на подразник, яким була інформація про участь у змаганнях, передбачена алгоритмом організації перевірки раціональності та ефективності плану індивідуалізації підготовки гравців у річному тренувальному періоді щодо усунення передстартових станів продемонстрували позитивну динаміку адекватної рефлексії змагального елементу у обох групах.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. На основі даних, одержаних емпіричним шляхом, ми отримали достовірне підтвердження ефективності плану індивідуалізації підготовки гандболістів у річному тренувальному періоді. Довели раціоналізм планування фізичної, тактичної і психологічної підготовки та дозованість тренувальних засобів у кожному окремо взятому аспекті індивідуального вишколу гравців гандбольних клубів. Перспективи подальших досліджень у гандболі потребують аналізу та вивчення дозованості тренувальних навантажень у різні періоди річної підготовки та причини травматизму гравців, оптимізацію тренувальних методик детермінованих використанням сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, а також вивчення тактичних схем та психологічної підготовки спортсменів. Розробка інноваційних конструктивів аналізу ігрових практик (наприклад, відеоаналіз та аналітика даних) також є ключовим напрямком, який дозволяє покращити підготовку та результати виступу команд.

Конфлікт інтересів. Автор заявляє про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автором не використано інструментів штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Бріскін Ю., Пітин М., Білик О. Перспективи вдосконалення виконання технічних дій кваліфікованими гандболістами. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2016. №2. С.18–19.
2. Кубраченко О. Г., Ткачук В. Г., Голуб В. П. Система підготовки гандболістів. Навч. посіб. Київ : Київдрук, 2013. 556 с.
3. Лазоренко С. А., Ворона В. В., Скачедкб Н. М. Методи контролю технічної підготовки та попередження спортивного травматизму. *Олімпійський та паралімпійський спорт*. СумДПУ імені А. С. Макаренка. Видав. Дім «Гельветика», 2025. Вип. 2. С. 70–74.
4. Приступа Є. Н., Тищенко В. О. Система підготовки висококваліфікованих команд з гандболу в річному макроциклі. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2016. №2 (24). С. 45–53.
5. Приступа Є. Н., Тищенко В. О. Стан проблеми контролю тренувальної та змагальної діяльності в системі підготовки команд високої кваліфікації з гандболу. *Фізична активність, здоров'я і спорт*. 2016. №4 (26). С. 39–49.
6. Сердюк Д. Г. Удосконалення техніко-тактичних дій кваліфікованих гандболістів на основі контролю показників змагальної діяльності. *Дніпро : Дніпропетр. держ. ін-т фіз. культури і спорту*. 2016. 24 с.
7. Тищенко В. О. Використання інноваційних технологій у навчально-тренувальному процесі гандболістів. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання і спорт*. Чернігів, 2014. №118 (4). С.4–6.
8. Фролова Л. С., Глазирін І. Д. Використання методики «Balltest» як педагогічного методу підвищення рівня розвитку ігрового і тактичного мислення гандболістів. *Вісник Запорізького нац. ун-ту. Серія: Фізичне виховання та спорт*. 2009 №2. С. 155–160.
9. Циганок В. І. Наукове забезпечення підготовки гандболістів високої кваліфікації: моделювання, планування: Методичні рекомендації. Запоріжжя : ЗДУ, 2000. 28 с.

References

1. Briskin, Yu., Pityn, M., Bilyk, O. (2016). Perspektyvy vdoskonalennia vykonannia tekhnichnykh dii kvalifikovanymy handbolistamy. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports newsletter of the Dnieper region*. №2. 18–19. (in Ukrainian).
2. Kubrachenko, O. H., Tkachuk, V. H., Holub, V. P. (2013). Systema pidhotovky handbolistiv. Navch. Posib [Handball players training system]. Kyiv : Kyivdruk, 556. (in Ukrainian).

3. Lazorenko, S. A., Vorona, V. V., Skachedkb, N M. (2025). Metody kontroliu tekhnichnoi pidhotovky ta poperedzhennia sportyvnoho travmatyzmu. *Olimpiiskyi ta paralimpiiskyi sport – Olympic and Paralympic sports*. SumDPU imeni A. S. Makarenka. Vydav. Dim «Helvetyka». Vyp. 2. 70–74. (in Ukrainian).
4. Prystupa, Ye. N., Tyshchenko, V. O. (2016). Systema pidhotovky vysokokvalifikovanykh komand z handbolu v richnomu makrotsykli. *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport – Physical activity, health and sports*. №2 (24). 45–53. (in Ukrainian).
5. Prystupa, Ye. N., Tyshchenko, V. O. (2016). Stan problemy kontroliu trenuvalnoi ta zmahalnoi diialnosti v systemi pidhotovky komand vysokoi kvalifikatsii z handbolu. *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport – Physical activity, health and sports*. №4 (26). 39–49. (in Ukrainian).
6. Serdiuk, D. H. (2016). Udoshkonalennia tekhniko-taktychnykh dii kvalifikovanykh handbolistiv na osnovi kontroliu pokaznykiv zmahalnoi diialnosti [Improvement of technical and tactical actions of qualified handball players based on control of performance indicators]. *Dnipro : Dnipropetr. derzh. in-t fiz. kultury i sportu*. 24. (in Ukrainian).
7. Tyshchenko, V. O. (2014). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u navchalno-trenuvalnomu protsesi handbolistiv. *Visnyk Chernihiv. nats. ped. un-tu imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedagogichni nauky. Fizychni vykhovannia i sport – Bulletin of Chernihiv. national ped. University named after T. G. Shevchenko. Series: Pedagogical sciences. Physical training and sports.* Chernihiv, №118 (4). 4–6. (in Ukrainian).
8. Frolova, L. S., Hlazyrin, I. D. (2009). Vykorystannia metodyky «Balltest» yak pedahohichnoho metodu pidvyshchennia rivnia rozvytku irovoho i taktychnoho myslennia handbolistiv. *Visnyk Zaporizkoho nats. un-tu. Serii: Fizychni vykhovannia ta sport – Bulletin of Zaporizhzhya National un-tu. Series: Physical training and sports*. №2. 155–160. (in Ukrainian).
9. Tsyhanok, V. I. (2000). Naukove zabezpechennia pidhotovky handbolistiv vysokoi kvalifikatsii: modeliuvannia, planuvannia: Metodychni rekomendatsii [Scientifically ensured training of highly qualified handball players: modeling, planning: Methodological recommendations]. *Zaporizhzhia : ZDU*. 28. (in Ukrainian).

/ Матеріал надійшов до редакції: 05.12.2025 р. / Прийнято до друку: 08.01.2026 р. / Опубліковано: 02.02.2026 р. /





”

Купчик Л. Науково-дослідницька діяльність як складник формування комунікативної та міжкультурної компетентності здобувачів нефілологічних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 90-96. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-012>.

Kupchuk L. Naukovo-doslidnytska diialnist yak skladnyk formuvannya komunikatyvnoi ta mizhkulturnoi kompetentnosti здобувачів нефілологічних спеціальностей [Research activity as a component of developing communicative and intercultural competence of non-philological students]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 90-96. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-012>.

УДК 378.147:81'243:316.77

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-012

Лариса КУПЧИК

Національний університет водного господарства та природокористування, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-8544-0931>
 l.y.kupchuk@nuwm.edu.ua

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті розглядається науково-дослідницька діяльність як ефективний компонент формування комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів нефілологічних спеціальностей. Автор досліджує теоретичні основи та сучасні методичні підходи до інтеграції наукової роботи в освітній процес, зокрема компетентнісний, діяльнісний та проєктний підходи, що забезпечують одночасний розвиток професійних, комунікативних і міжкультурних навичок студентів. У статті проаналізовано сучасні вітчизняні та зарубіжні наукові джерела, рекомендації Європейського Союзу та загальноєвропейські стандарти мовної освіти, які підкреслюють значення комунікативної та міжкультурної компетентностей для навчання упродовж життя та професійної діяльності. Наведено приклади форм і методів організації науково-дослідницької діяльності у вищій освіті нефілологічних спеціальностей, серед яких індивідуальні та колективні дослідницькі проєкти, кейс-методи, рольові ігри, міжнародні та міждисциплінарні проєкти, участь у конференціях та наукових зуртках, а також застосування цифрових і ШІ-інструментів для збору, аналізу та презентації інформації. Визначено педагогічні умови ефективного залучення студентів до НДД: поетапне включення до дослідницького процесу, створення студентських наукових груп, інтеграція дослідницьких завдань в освітні компоненти, забезпечення міжнародного та міжкультурного контексту досліджень. Дослідження демонструє, що активна участь студентів у науково-дослідницькій діяльності сприяє розвитку академічного письма, усного мовлення, навичок аргументованого представлення власної позиції, критичного мислення, міжкультурної чутливості та готовності до професійної взаємодії у глобальному середовищі. У висновках підкреслюється, що науково-дослідницька діяльність є інтеграційним механізмом, що поєднує теоретичні знання з практичними навичками комунікації та міжкультурної взаємодії, а також формує трансверсальні компетентності, необхідні для сучасного конкурентоспроможного фахівця нефілологічного профілю.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність; комунікативна компетентність; міжкультурна компетентність; нефілологічні спеціальності.

Larysa KUPCHYK

National University of Water and Environmental Engineering, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-8544-0931>
 l.y.kupchuk@nuwm.edu.ua

RESEARCH ACTIVITY AS A COMPONENT OF DEVELOPING COMMUNICATIVE AND INTERCULTURAL COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL STUDENTS

Abstract. The article examines research activity as an effective component in developing communicative and intercultural competences of non-philological students. The author investigates the theoretical foundations and contemporary methodological approaches to integrating research work into the educational process, particularly competence-, activity-, and project-based approaches, which simultaneously foster the development of professional, communicative, and intercultural skills in students. The study analyzes recent domestic and international scientific sources, European Union recommendations, and European language education standards, emphasizing the importance of communicative and intercultural competencies for lifelong learning and professional practice. Examples of forms and methods of organizing research activity in higher education for non-philological disciplines are provided, including individual and group research projects, case studies, role-playing games, international and interdisciplinary projects, participation in conferences and scientific clubs, as well as the use of digital and AI tools for data collection, analysis, and presentation. The pedagogical conditions for effective student engagement in research activity are identified: phased involvement in the research process, creation of student research groups, integration of research tasks into academic courses, and provision of international and intercultural research contexts. The study demonstrates that active student participation in research activity contributes to the development of academic writing, oral communication, presentation skills, critical thinking, intercultural sensitivity, and readiness for professional interaction in a global environment. The conclusions highlight that research activity serves as an integrative mechanism that combines theoretical knowledge with practical skills in communication and intercultural interaction, while also fostering transversal competencies essential for a modern, competitive non-philological specialist.

Keywords: research activity; communicative competence; intercultural competence; non-philological majors.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми, що орієнтує освітній процес не лише на засвоєння теоретичного матеріалу, а й на формування здатності майбутнього фахівця ефективно застосовувати знання у практичній, комунікативній та міжкультурній взаємодії. В умовах глобалізації, стрімкого розвитку технологій, академічної мобільності та посилення міжнародної співпраці все більшої ваги набувають комунікативна та міжкультурна компетентності, які визначають успішність професійної діяльності, участі у міжнародних проєктах і здатність до міжособистісної та міждисциплінарної співпраці.

Для здобувачів нефілологічних спеціальностей, зокрема технічного, економічного, медичного, екологічного, аграрного чи правничого профілю, формування зазначених компетентностей часто не є безпосереднім завданням освітніх програм. Вивчення іноземної мови для них зазвичай обмежується освітніми компонентами на першому і/або другому курсах з невеликою кількістю кредитів, що не завжди забезпечує розвиток навичок міжкультурного спілкування та академічного письма на високому рівні. Водночас сучасна практика вищої школи свідчить, що залучення студентів до науково-дослідницької діяльності (НДД) може виступати ефективним інструментом інтеграції фахових, комунікативних і соціокультурних компетентностей.

Науково-дослідницька діяльність створює унікальні умови для формування мовної гнучкості, аналітичного мислення, уміння аргументувати власну позицію, вести науковий діалог, презентувати результати досліджень у міжкультурному середовищі. Вона також сприяє розвитку академічної автономії, рефлексивності, критичного мислення, навичок командної роботи та цифрової грамотності – ключових компонентів сучасного професійного профілю випускника.

Однак, попри зростання уваги до компетентнісного та дослідницько-орієнтованого підходів у вищій освіті, проблема інтеграції НДД у процес формування комунікативної та міжкультурної компетентностей студентів нефілологічних спеціальностей залишається недостатньо дослідженою. У науково-методичній літературі спостерігається брак системного аналізу педагогічних умов, технологій, форм та методів, що забезпечують ефективну взаємодію між дослідницькою діяльністю та розвитком мовленнєво-комунікативних умінь студентів.

Отже, актуальність даної статті зумовлюється необхідністю теоретичного осмислення та практичного обґрунтування ролі науково-дослідницької діяльності як інтеграційного механізму формування комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів нефілологічних спеціальностей, а також визначення ефективних педагогічних підходів до її реалізації у сучасному освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками науковці все активніше досліджують питання інтеграції НДД у професійну підготовку здобувачів закладів вищої освіти. Так, М. Князян [1] підкреслює, що НДД сприяє розвитку аналітичного та критичного мислення, методологічної культури й готовності до впровадження інновацій у професійній сфері. Т. Медведовська [4] наголошує на практичній цінності студентських дослідницьких проєктів для розвитку навичок академічного письма, усного виступу та аргументації, що прямо впливає на комунікативну компетентність. Ю. Слодницька [5] досліджує механізми формування науково-дослідницької компетентності в умовах інноваційного університетського середовища, зазначаючи, що участь студентів у міжнародних програмах, мобільності та міждисциплінарних проєктах стимулює міжкультурне мислення та глобальну академічну активність. М. Byram [6] і М.Á. Candel-Mora [7] виділяють ключові компоненти міжкультурної комунікативної компетентності, підкреслюючи необхідність розвитку здатності до критичного осмислення культурних відмінностей і ефективної взаємодії з представниками різних культур у навчальному та професійному середовищі.

Європейські документи, зокрема Рекомендації ЄС [9] та Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [8], визначають комунікативну та міжкультурну компетентності як ключові для навчання упродовж життя, закликаючи інтегрувати практичні дослідницькі завдання та міжкультурну взаємодію в зміст освітніх програм. Вітчизняні автори [10] уточнюють, що міжкультурна компетентність передбачає знання про культурні особливості, навички співпраці та критичного аналізу власних цінностей у процесі комунікації.

Таким чином, останні публікації демонструють, що НДД виступає не лише освітньою стратегією, а й інтеграційним механізмом для формування академічної, комунікативної та міжкультурної готовності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей.

Мета дослідження: Метою дослідження є обґрунтування ролі та визначення педагогічних умов ефективного залучення здобувачів нефілологічних спеціальностей до науково-дослідницької діяльності як засобу формування їхньої комунікативної та міжкультурної компетентності.

Для досягнення поставленої мети передбачено виконання таких завдань:

1. Проаналізувати науково-методичні джерела з проблеми формування комунікативної та міжкультурної компетентностей у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

2. Уточнити сутність понять «комунікативна компетентність», «міжкультурна компетентність» та «науково-дослідницька діяльність» у контексті професійної освіти здобувачів нефілологічних спеціальностей.

3. Визначити потенціал НДД як засобу розвитку зазначених компетентностей у здобувачів нефілологічних спеціальностей.

4. Окреслити педагогічні умови, форми та методи організації НДД, що сприяють ефективному формуванню комунікативної та міжкультурної компетентностей.

5. Розробити рекомендації щодо впровадження елементів дослідницької діяльності в освітній процес здобувачів нефілологічних спеціальностей.

Методи дослідження. У рамках дослідження для обґрунтування ролі науково-дослідницької діяльності у формуванні комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів вищої освіти були застосовані комплексні методи педагогічного аналізу. Так, було застосовано контент-аналіз науково-методичної літератури для вивчення питання формування комунікативної та міжкультурної компетентностей й інтеграції НДД у професійну підготовку; систематизацію та узагальнення результатів попередніх досліджень для виявлення ефективних підходів і практик у контексті розвитку комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рекомендаціях Європейського Союзу (ЄС) визначено вісім ключових компетентностей для навчання упродовж життя, серед яких знаходимо комунікативну (multilingualism) та міжкультурну (cultural awareness and expression) компетентності [9]. Формування комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів нефілологічних спеціальностей ЗВО є складним педагогічним процесом, що передбачає інтеграцію знань, умінь і ціннісних орієнтацій.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти описують комунікативну компетентність як таку, що реалізується у різних контекстах за різних умов через дії, спрямовані на створення і сприйняття текстів, у зв'язку з певними темами і сферами спілкування і з застосуванням відповідних стратегій, що визначає здатність людини до вирішення завдань спілкування у різних умовах з урахуванням різних обмежень та цілеспрямовано формується в процесі навчання мовам [8 с. 9]. Комунікативна компетентність – це здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми у різних соціальних та професійних контекстах, що включає мовний, соціокультурний та стратегічний складники. На думку вітчизняних науковців, формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти здійснюється через їхню інтеракцію на основі комунікативно-орієнтованих завдань і автентичного навчального матеріалу [2]. Для здобувачів (ЗВО) нефілологічних спеціальностей важливим є розвиток здатності до академічного спілкування та презентації результатів досліджень іншою мовою, що передбачає високий рівень компетентності не лише у рідній мові чи мові навчання, а й в іншій/их іноземній/их мові/ах. Відповідно до «Плану заходів щодо формування єдиного індикатора ключових компетентностей» (The European Indicator of Language Competence), українські лінгводидакти [3] виокремлюють три основні складники іншомовної комунікативної компетентності. По-перше, лінгвістичну компетентність, що охоплює засвоєння знань про функціонування іноземної мови та їх практичне застосування у мовленнєвій діяльності. По-друге, соціальну компетентність, яка включає соціокультурний, соціолінгвістичний і професійний компоненти, забезпечуючи використання мови як засобу соціокультурного розвитку особистості та засвоєння нової культурної реальності. По-третє, комунікативну компетентність, що передбачає володіння нормами і правилами мовлення, узгодженими із загальними граматичними принципами, та формує здатність ефективно використовувати мову у процесі спілкування.

Рекомендації ЄС трактують міжкультурну компетентність як «розуміння та повагу до того, як ідеї та смисли творчо виражаються та передаються у різних культурах, у тому числі і через різноманітні види мистецтва та інші культурні форми. Вона включає активну участь у процесі розуміння, розвитку та вираження власних ідей і відчуття свого місця або ролі в суспільстві різними способами та в різних контекстах» [9]. Міжкультурна компетентність охоплює знання про культурні особливості, уміння співпрацювати з представниками інших культур та здатність до критичного осмислення власних культурних цінностей [6]. Вітчизняні науковці детермінують міжкультурну компетентність як «здатність комунікувати з представниками іншої (етнічної, релігійної, лінгвальної чи соціальної) спільноти на основі поваги, позитивного ставлення, толерантності, ретельно обираючи відповідні стратегії, тактики і лінгвістичні засоби задля досягнення порозуміння і уникнення конфліктів, базуючись на знаннях (мова, культура, спосіб мислення, моделі поведінки, правила) і їх практичному застосуванні [10, с. 26].

У літературі виокремлюють такі групи методик для формування обох компетентностей: проблемно-орієнтоване навчання, проектна діяльність з міжкультурним компонентом, кейс-методи й рольові ігри, навчання через співпрацю (collaborative learning) та використання автентичних

матеріалів і цифрових симуляцій (включно з віртуальними контактами з іноземними партнерами) [7]. Ці підходи дозволяють одночасно розвивати мовні навички, міжособистісні стратегії й толерантні установки, які є основою комунікативної та міжкультурної компетентностей.

Для їхнього розвитку ефективним засобом виступає НДД, яка:

- створює умови для активної комунікації у міждисциплінарних та міжнародних проектах;
- стимулює критичне мислення та аргументацію;
- розвиває навички академічного письма та публічних виступів;
- сприяє міжкультурному обміну знаннями та досвідом.

Науково-дослідницька діяльність – це пізнавальна діяльність, що охоплює послідовність дій, які відповідають основним етапам наукового пошуку: визначення проблеми, формулювання завдань і гіпотези; проведення теоретичного аналізу наукових джерел; обґрунтування інноваційного підходу до розв'язання проблеми; вибір методів дослідження; організацію та проведення експерименту; упровадження отриманих результатів; аналіз, узагальнення та формулювання висновків. Саме така діяльність сприяє формуванню аналітичного й критичного мислення майбутнього фахівця, розвитку його методологічної культури та готовності до створення й упровадження інновацій у професійній сфері [1, с. 86].

У науково-педагогічній літературі виокремлюють кілька ключових підходів до інтеграції НДД в освітній процес – компетентнісний, діяльнісний та проєктний.

Компетентнісний підхід спрямований на формування у студентів цілісної системи знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, які забезпечують здатність ефективно діяти в професійних і міжкультурних контекстах. У межах науково-дослідницької діяльності він передбачає:

- спрямованість на результат навчання, тобто не лише оволодіння методологією дослідження, а й розвиток умінь комунікувати результати своєї роботи зрозуміло, логічно й аргументовано;

- формування дослідницької та комунікативної компетентностей у взаємозв'язку – через написання наукових текстів, участь у наукових конференціях, дискусіях, міжкультурних проєктах;

- розвиток міжкультурної чутливості під час аналізу зарубіжних наукових джерел, співпраці з іноземними колегами або обговорення тем, що відображають різні культурні перспективи.

Для здобувачів нефілологічних спеціальностей (інженерних, економічних, медичних тощо) цей підхід важливий тим, що формує не лише фахові, а й трансверсальні (надпрофесійні) компетентності – умінь аргументовано представляти власну позицію, вести науковий діалог, критично осмислювати інформацію різними мовами.

Діяльнісний підхід акцентує увагу на процесі пізнання та дослідницької взаємодії, де студент виступає активним суб'єктом наукового пошуку. У такому підході комунікативна й міжкультурна компетентності формуються в дії, тобто в реальному контексті виконання завдань. Це передбачає:

- самостійне формулювання проблеми, постановку дослідницьких питань і пошук шляхів їх розв'язання;

- роботу в командах, що стимулює комунікативну взаємодію, розвиток умінь аргументовано висловлювати думки, слухати інших, домовлятися;

- рефлексію власної дослідницької діяльності, що допомагає усвідомлювати культурні особливості наукового дискурсу (відмінності у стилі комунікації, аргументації, презентації результатів у різних країнах).

Отже, діяльнісний підхід сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до творчого їх застосування, розвиваючи у студентів навички міжособистісної та міжкультурної взаємодії, критичного мислення й академічної доброчесності.

Проєктний підхід розглядає науково-дослідницьку діяльність як послідовність етапів реалізації конкретного дослідницького проєкту — від визначення проблеми до представлення результатів. Він поєднує елементи дослідження, творчості, співпраці й міжкультурного спілкування. У контексті формування комунікативної та міжкультурної компетентностей він передбачає:

- створення міждисциплінарних і міжкультурних студентських проєктів, де учасники з різних освітніх програм або країн досліджують спільну проблему;

- публічне представлення результатів (усна презентація, доповідь, наукова стаття, постер), що розвиває академічне мовлення, навички публічної комунікації та риторичну культуру;

- формування відповідальності за результат колективної діяльності, що вчить толерантності, відкритості до різних точок зору, взаємоповаги та співпраці.

Для студентів нефілологічних спеціальностей такий підхід особливо ефективний, адже він поєднує професійно-орієнтований зміст з практикою міжкультурного спілкування, як, наприклад, у міжнародних освітніх або дослідницьких проєктах.

Таким чином, науково-дослідницька діяльність розглядається як педагогічний інструмент інтеграції знань, умінь та цінностей, що забезпечує ефективне формування комунікативної та

міжкультурної компетентностей здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей. Така інтеграція забезпечує не лише засвоєння наукових методів, а й формує готовність студентів ефективно взаємодіяти в багатомовному та мультикультурному професійному середовищі, що є ключовою вимогою сучасної освіти й глобалізованого ринку праці. Сьогодні здобувач вищої освіти розглядається як активний учасник академічної спільноти, співавтор наукового пізнання, а не як пасивний споживач знань. Як зауважує Ю. Слодницька, можливість здобувачів вищої освіти брати участь у програмах міжнародної мобільності, подвійних дипломах, міжнародних стажуваннях посилює їхній дослідницький потенціал і формує глобальне мислення [5, с. 4].

НДД виступає інтеграційним механізмом, що поєднує теоретичні знання з практичними навичками комунікації та міжкультурної взаємодії, створюючи умови для всебічного розвитку майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей. Алгоритм інтеграції НДД в освітній процес передбачає врахування ряду організаційно-педагогічних умов:

1. Інтеграція дослідницьких завдань в освітні компоненти, у структурі яких варто передбачати міні-дослідження, аналітичні огляди або рефлексивні звіти, пов'язані з реальними проблемами галузі.

2. Поетапне залучення студентів до НДД:

I етап – ознайомчий: вивчення методології досліджень, аналіз наукових джерел.

II етап – аналітичний: формулювання проблеми, постановка гіпотези, добір методів.

III етап – практичний: проведення мініекспериментів, опитувань, кейс-досліджень.

IV етап – презентаційний: публічний захист результатів, участь у студентських конференціях, створення наукових постерів чи мультимедійних проєктів.

3. Створення студентських наукових товариств, гуртків чи проблемних груп, у межах яких відбуваються міждисциплінарні дискусії, круглі столи, обмін досвідом з представниками інших спеціальностей та культур.

4. Залучення до міжнародних і міжуніверситетських проєктів забезпечує реальний міжкультурний контекст дослідницької діяльності та формує здатність до співпраці в мультикультурному середовищі.

Практичне впровадження НДД в освітній процес здобувачів нефілологічних спеціальностей сприяє формуванню комунікативної та міжкультурної компетентностей через застосування різних форм, методів, технологій та інструментів організації наукової роботи, до яких відносимо:

1. Індивідуальні та колективні дослідницькі проєкти, коли студенти готують наукові доповіді, презентації та публікації з актуальних проблем своєї спеціальності, що сприяє розвитку навичок академічного письма, усного виступу та аргументації.

2. Міжнародні та міждисциплінарні проєкти шляхом участі у програмах eTwinning, COIL, Erasmus+ або онлайн-дослідженнях дозволяє студентам взаємодіяти з представниками інших культур, розширює їхній світогляд і стимулює міжкультурну комунікацію.

3. Наукові гуртки та конференції як платформа для обговорення результатів досліджень у колективі, адже участь у дебатах та семінарах розвиває критичне мислення, вміння слухати, співпрацювати та презентувати інформацію різними мовами.

4. Кейс-метод, за допомогою якого студенти аналізують реальні виробничі або соціальні ситуації з позиції дослідника, що вимагає аналізу даних, порівняння культурних контекстів і розроблення аргументованих рішень.

5. Використання цифрових технологій й інструментів ШІ (Mendeley, Grammarly, ChatGPT, Google Workspace, Miro, Notion AI, онлайн-бібліотеки, програми для візуалізації даних, бази даних для пошуку джерел, як Google Scholar, ResearchGate, Scopus, Web of Science), які полегшують збір та аналіз інформації, підвищують якість академічних текстів та сприяють самостійній роботі студентів.

Мовленнєво-комунікативний компонент відіграє важливу роль у формуванні комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів нефілологічних спеціальностей у процесі дослідницької діяльності. Одним із ключових напрямів є організація міжкультурних дискусій, під час яких студенти мають можливість представити результати своїх досліджень, порівняти різні культурні підходи до вирішення наукових або професійних проблем, а також обмінятися досвідом із зарубіжними колегами чи запрошеними фахівцями. Така діяльність формує толерантність, відкритість до нових ідей і вміння вести конструктивний діалог у міжкультурному середовищі. Важливою складовою є підготовка мультимедійних презентацій і наукових постерів англійською або іншою іноземною мовою, що сприяє розвитку академічної мобільності, формує навички публічних виступів, академічного письма, а також вміння презентувати власні наукові результати у міжнародному просторі. Не менш значущим є впровадження рефлексивних завдань, які передбачають самооцінку студентом власного комунікативного стилю, аналіз труднощів у спілкуванні, визначення власних культурних установок і шляхів їх удосконалення. Такий підхід сприяє усвідомленому розвитку комунікативної культури, емпатії та готовності до ефективної міжкультурної взаємодії у професійному середовищі. Тому студенти, які активно залучені до науково-дослідницьких проєктів, можуть демонструвати вищий

рівень володіння академічною мовою, впевненість у публічних виступах і здатність працювати у полікультурному середовищі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У ході дослідження було встановлено, що науково-дослідницька діяльність є ефективним засобом формування комунікативної та міжкультурної компетентностей здобувачів нефілологічних спеціальностей. Вона створює умови для активної міждисциплінарної та міжкультурної взаємодії, розвитку критичного мислення, академічного письма, усної презентації та навичок аргументованого ведення дискусії.

Застосування компетентнісного, діяльнісного та проектного підходів в освітньому процесі дозволяє інтегрувати дослідницькі завдання в освітні компоненти, організувати індивідуальні та колективні проекти, кейс-методи, рольові ігри, а також залучати студентів до міжнародних і міжуніверситетських програм. Така інтеграція сприяє розвитку не лише професійних знань, а й трансверсальних компетентностей, що включають міжособистісну комунікацію, міжкультурну чутливість і готовність до співпраці у глобальному середовищі.

Перспективними напрямками подальших досліджень є:

1. Розробка методичних моделей інтеграції НДД у конкретні дисципліни у розрізі освітніх програм нефілологічного профілю з урахуванням міжкультурного компонента.
2. Емпіричне вивчення ефективності цифрових і ШІ-інструментів у процесі розвитку комунікативної та міжкультурної компетентностей студентів.
3. Дослідження впливу міжнародних проектів і програм академічної мобільності на формування глобального мислення та науково-дослідницького потенціалу здобувачів освіти.

Таким чином, науково-дослідницька діяльність виступає інтеграційним механізмом, що поєднує теоретичні знання з практичними навичками комунікації та міжкультурної взаємодії, забезпечуючи всебічний розвиток майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаних джерел

1. Князян, М. (2020). Науково-дослідницька діяльність як чинник формування компетентності професійного саморозвитку майбутніх фахівців. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія «Педагогіка»*, 27(6), 84-87. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204647>
2. Купчик, Л. Є., Літвінчук, А. Т., & Микитин, І. С. (2023). Формування англомовної комунікативної компетентності студентів засобами «перевернутої аудиторії». *Академічні візії*, 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10026467>
3. Лозинська Л. Ф., Курах Н. П., & Депчинська І. А. (2022). Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Гуманітарні науки»*, 1, 245-252. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.138>
4. Медведовська, Т. (2024). Науково-дослідницька діяльність студентів закладів вищої освіти. *Collection of Scientific Papers «ЛОГОΣ»*, (October 18, 2024; Cambridge, UK), 335-340. <https://doi.org/10.36074/logos-18.10.2024.078>
5. Слодиницька, Ю.Р. (2025). Формування науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти в умовах інноваційного університетського середовища. *Академічні візії*, 42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15395564>
6. Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Revisited. Bristol: Multilingual Matters.
7. Candel-Mora, M. Á. (2019). Intercultural communication competence in specialized languages and contexts: research prospects and possibilities. *Advanced Linguistics*, 4, 4-9. <https://doi.org/10.20535/2617-5339.2019.4.181340>
8. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 273 p. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
9. European Union. (2018). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>
10. Hamaniuk, V., Karpiuk, V., Shumilina, I., & Ustinova, V. (2024). The concept of "intercultural competence" in educational and scientific discourses. *Educational Dimension*, 11, 1-27. <https://doi.org/10.55056/ed.715>

References

1. Kniazian, M. (2020). Naukovo-doslidnytska diialnist yak chynnyk formuvannia kompetentnosti profesiinoho samorozvytku maibutnix fakhivtsiv [Research activities as a factor to form the future specialists' competence of professional self-development]. *Current Issues of the Humanities. Series «Pedagogy»*, 27(6), 84-87. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.6/27.204647>
2. Kupchuk, L. Ye., Litvinchuk, A. T., & Mykytyn, I. S. (2023). Formuvannia anhlomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv zasobamy «perevernutoi audytorii» [Formation of English language communicative competence through flipping the classroom]. *Academic Visions*, 24. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10026467>

3. Lozynska L. F., Kurakh N. P., & Depchynska I. A. (2022). Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. [Formation of foreign language communicative competence of students in the process of foreign language learning]. *Akademichni studii. Seria «Humaitarni nauky»*, 1, 245–252. <https://doi.org/10.52726/as.humanities/2022.1.38>
4. Medvedovska, T. (2024). Naukovo-doslidnytska diialnist studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Research activities of higher education students]. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ»*, (October 18, 2024; Cambridge, UK), 335–340. <https://doi.org/10.36074/logos-18.10.2024.078>
5. Slodynytska, Yu.R. (2025). Formuvannia naukovo-doslidnytskoi kompetentnosti здобувачив vyshchoi osvity v umovakh innovatsiinoho universytetskoho seredovyshcha [Formation of scientific and research competence of higher education students in an innovative university environment]. *Academic Visions*, 42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15395564>
6. Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Revisited. Bristol: Multilingual Matters.
7. Candel-Mora, M. Á. (2019). Intercultural communication competence in specialized languages and contexts: research prospects and possibilities. *Advanced Linguistics*, 4, 4-9. <https://doi.org/10.20535/2617-5339.2019.4.181340>
8. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 273 p. URL: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
9. European Union. (2018). *Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences>
10. Hamaniuk, V., Karpiuk, V., Shumilina, I., & Ustinova, V. (2024). The concept of “intercultural competence” in educational and scientific discourses. *Educational Dimension*, 11, 1-27. <https://doi.org/10.55056/ed.715>

| Матеріал надійшов до редакції: 14.11.2025 р. | Прийнято до друку: 25.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Нанівський Р., Жукова А., Сергієнко Т. Методичні засади організації та проведення інтенсивного курсу з вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 97-105. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-013>.

Nanivsky R., Zhukova A., Serhienko T. Metodichni zasady orhanizatsii ta provedennia intensyvnoho kursu z vyvchennia inozemnoi movy u viiskovykh zakladakh vyshchoi osvity [Methodological basis for organizing and conducting an intensive course in foreign language learning at military institutions of higher education]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 97-105. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-013>.

УДК 378.147:811.111:355.23

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-013

Роман НАНІВСЬКИЙ¹, Анна ЖУКОВА², Тетяна СЕРГІЄНКО³

¹⁻³ Національна академія сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, Україна

¹ <https://orcid.org/0000-0001-6504-1178>,
kr.stil.2025@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>,
annetta000@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0001-5680-994X>,
tanyasergh@gmail.com

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕНСИВНОГО КУРСУ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена розгляду методичних засад організації й проведення інтенсивного курсу з вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти України в контексті численних викликів і стандартів НАТО. У роботі наголошується, що ефективне іношомовне навчання військовослужбовців є провідною умовою розвитку міжнародного співробітництва, інтеграції у євроатлантичний простір та підвищення професійної готовності особового складу. На базі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного було проведено науковий експеримент, де організовано 574-годинний інтенсивний курс англійської мови із використанням комунікативних, лексичних та інтегрованих підходів. Дане дослідження передбачало анкетування 20 викладачів інтенсивних курсів, що дозволило виявити реальний стан, труднощі й переваги впровадження інтенсивної методики. Результати дослідження продемонстрували високий професійний рівень викладачів, їхню гнучкість у доборі навчальних матеріалів, здатність адаптувати підручники до потреб групи та активно використовувати цифрові інструменти. Головним навчальним комплексом курсу визначено «New English File (4th edition)», що забезпечує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності та формування комунікативної компетентності курсантів. Виявлено, що найбільш ефективними для інтенсивного навчання є завдання на говоріння, аудіювання, рольові ігри, комунікативні симуляції та лексичні ігри, які сприяють подоланню мовного бар'єру та швидкому прогресу курсантів. Водночас респонденти вказали на необхідність доповнення підручника військовою термінологією, автентичними матеріалами та розширення завдань на аудіювання. У роботі обґрунтовано, що успішність інтенсивного навчання забезпечується поєднанням чіткої організації освітнього процесу, системності у формуванні мовних навичок і створенням мотиваційного середовища, у якому курсанти постійно залучені до активної мовної діяльності. Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому аналізі особливостей інтенсивного вивчення англійської мови курсантами, а також у виявленні їхнього ставлення до такого формату навчання, його основних переваг і можливих недоліків.

Ключові слова: іноземні мови; інтенсивне навчання; військова освіта; професійна підготовка; способи навчання; комунікативний метод; інтенсифікація вивчення іноземної мови.

Roman NANIVSKY¹, Anna ZHUKOVA², Tetiana SERHIENKO³

¹⁻³ National Army Academy named after Hetman Petro Sahaidachny, Ukraine

¹ <https://orcid.org/0000-0001-6504-1178>,
kr.stil.2025@gmail.com

² <https://orcid.org/0000-0002-7292-1605>,
annetta000@gmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0001-5680-994X>,
tanyasergh@gmail.com

METHODOLOGICAL BASIS FOR ORGANIZING AND CONDUCTING AN INTENSIVE COURSE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT MILITARY INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the consideration of methodological principles for organising and conducting intensive foreign language courses in military higher education institutions in Ukraine in the context of numerous NATO challenges and standards. The paper emphasises that effective foreign-language training for military personnel is a key condition for the development of international cooperation, integration into the Euro-Atlantic space, and the improvement of professional readiness. A scientific experiment was conducted at the National Academy of Land Forces named after Hetman Petro Sahaidachny, where a 574-hour intensive English language course was organised using communicative, lexical, and integrated approaches. This study involved a survey of 20 teachers of intensive courses, which enabled the identification of the current state of affairs, difficulties, and advantages of implementing intensive methods. The study's results demonstrated the high professional level of teachers, their flexibility in selecting teaching materials, their ability to adapt textbooks to the needs of the group, and their active use of digital tools. The main teaching material for the course is New English File (4th edition), which ensures the development

of all types of speech activities and the formation of cadets' communicative competence. It was found that the most effective for intensive learning are speaking and listening tasks, role-playing games, communicative simulations, and lexical games, which help overcome the language barrier and ensure rapid progress of cadets. At the same time, respondents pointed out the need to supplement the textbook with military terminology, authentic materials, and expanded listening tasks. The paper argues that the success of intensive learning is ensured by a combination of clear organisation of the educational process, systematic development of language skills, and the creation of a motivational environment in which cadets are constantly engaged in active language activities. Prospects for further research lie in a deeper analysis of the characteristics of intensive English language learning by cadets, as well as in identifying their attitude to this format of learning, its main advantages, and possible disadvantages.

Keywords: foreign languages; intensive learning; military education; professional training; teaching methods; communicative method; intensification of foreign language learning.

Постановка проблеми. Впродовж останнього часу, в умовах протистояння збройній агресії росії, значно розширилося та активізувалося військове співробітництво України з іншими країнами і, головним чином, із членами Північноатлантичного Альянсу. Постійна участь Збройних Сил України в операціях з підтримання миру й безпеки, переорієнтація підготовки військ за стандартами НАТО, розширення міжнародних контактів потребують належного рівня володіння особовим складом іноземними мовами. Саме тому у системі військової підготовки важливе значення надається вивченню курсантами військових закладів вищої освіти англійської мови – домінуючої мови міжнародного спілкування. Сьогодні особливої уваги потребує питання організації й реалізації інтенсивних курсів з вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти, що дають можливість за короткий термін досягти практично орієнтованих результатів навчання. Попри наявність певного досвіду впровадження інтенсивних методів у цивільній освіті, методичні засади їх адаптації до військової сфери залишаються недостатньо розробленими. Таким чином, актуальність проблеми зумовлюється потребою пошуку таких дидактичних рішень, які враховують специфіку військової професії, зокрема підвищений рівень дисципліни, чітку ієрархічність комунікації, стресові умови діяльності та необхідність швидкого реагування в оперативних ситуаціях. У науковому контексті проблема організації інтенсивного курсу з вивчення іноземної мови тісно пов'язана з розвитком компетентнісного, комунікативного, діяльностного й інтегративного підходів у педагогіці, а також із питаннями ефективності методів прискореного навчання та застосування цифрових технологій. З іншого боку, вона має безпосередній соціальний та державотворчий вимір, адже якісна мовна підготовка офіцерського складу сприяє розширенню міжнародного співробітництва, інтеграції нашої держави у євроатлантичний простір та підвищенню обороноздатності держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти привертає увагу дедалі більшої кількості українських науковців та методистів. Так, науковці А. Собора, Н. Третяк, Н. Олійник [7] та О. Шостак, Н. Глушаниця і Г. Білоконь [8] розглядають принципи організації мовної підготовки військовослужбовців ЗСУ; Ю. Пащук, Д. Каменцев та С. Пасічник вивчають напрямки вдосконалення мовної підготовки курсантів у межах академічного військового співробітництва [4]; М. Арістархова та Д. Демидко досліджують особливості мовної підготовки в системі індивідуальної підготовки у ЗСУ [1]; дослідники Ю. Пащук та М. Торська аналізують шляхи й способи підвищення ефективності мовної підготовки слухачів інтенсивних курсів іноземних мов ЗСУ [6]. Водночас дослідниця А. Жукова виокремлює такі способи інтенсифікації вивчення іноземної мови здобувачів освіти, серед яких: оптимальний добір навчальних матеріалів, конкретизація вимог для кожного етапу навчання, поєднання традиційних та інноваційних методів навчання, підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, особистісно-орієнтований підхід до навчання, раціональна організація комунікативної та пізнавальної діяльності, використання інноваційних технологій у навчанні та вдосконалення планування навчальної діяльності здобувачів освіти [2]. Проте питання методичних засад організації та проведення інтенсивного курсу з вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти сьогодні залишається поза увагою дослідників, а тому є актуальним на сучасному етапі та потребує детального розгляду.

Мета дослідження полягає в аналізі та узагальненні методичних засад організації інтенсивного курсу вивчення іноземної мови у військових закладах освіти, що забезпечать ефективне формування професійно орієнтованої іншомовної компетентності військовослужбовців відповідно до сучасних стандартів НАТО та міжнародних вимог.

Методи дослідження. Для здійснення дослідження застосовано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів, використання яких забезпечило комплексний підхід до вивчення методичних засад організації інтенсивного курсу вивчення іноземної мови у військових закладах освіти та достовірність його результатів. Зокрема, були використані методи аналізу й синтезу, узагальнення, класифікації, описовий метод, порівняльний аналіз, за допомогою яких систематизовано відомості щодо організації та впровадження інтенсивних курсів іноземної мови у діяльність військових закладів вищої освіти. Крім того, було використано метод анкетування «Інтенсивне вивчення англійської мови». Анкета містила 30 запитань на вибір однієї відповіді та 10 запитань відкритого типу.

Опитування проводилось на базі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. У ньому взяли участь 20 викладачів інтенсивного курсу англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нагальність підвищення рівня якості мовної підготовки курсантів військових закладів вищої освіти обумовлена низкою чинників, серед яких: невідповідність системи іншомовної підготовки в Україні євроатлантичним стандартам мовної освіти; необхідність розвитку взаємосумісності з військовими структурами країн-членів та партнерів НАТО; впровадження нових кваліфікаційних вимог щодо рівня володіння іноземними мовами особовим складом у системі Міністерства оборони України [8, с. 77]. Важливим у наш час є нарощування спроможностей курсів інтенсивного вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти, забезпечення безперервності вивчення, удосконалення рівня володіння іноземною мовою і збільшення часу на вивчення іноземної мови в системі індивідуальної підготовки та інтенсивного навчання.

Поняття інтенсивного навчання (*intensive learning*) у педагогічній науці трактується як цілеспрямований, високонцентрований у часі процес засвоєння навчального матеріалу, що базується на принципах активного залучення здобувачів освіти, підвищеної частоти повторення, емоційного занурення та практичної орієнтації. Згідно з визначенням, поданим у *Oxford Research Encyclopedias of Education* [12], інтенсивне навчання – це «форма організації освітнього процесу, за якої скорочується загальна тривалість процесу, але зростає щільність навчальної взаємодії, кількість контактних годин і практичних завдань, спрямованих на досягнення реальних комунікативних результатів» [12].

У дослідженнях, опублікованих у *TESOL Quarterly* [11], інтенсивний курс визначається як «структурована програма прискореного оволодіння іноземною мовою, що передбачає систематичне тренування основних мовних навичок (слухання, читання, говоріння, письмо) у стислі часові рамки з використанням інтегрованих і комунікативних підходів». Такі курси гуртуються на принципах активного занурення, високої когнітивної залученості, повторюваності та контекстуалізації мовного матеріалу.

З теоретичного погляду, інтенсивне навчання базується на кількох класичних підходах, що і визначають його методологічний розвиток, а саме: комунікативно-діяльнісний підхід, засновником якого є К.Фрімен [9]. Він стверджував, що мова засвоюється через взаємодію, а не через механічне повторювання і ефективні тільки тоді, коли навчання відбувається через виконання автентичних завдань і рольових сценаріїв в створеному «мовному середовищі». Наступним підходом є Гіпотеза природного занурення за С. Крашена і базується на щоденному зануренню в мовне середовище, зменшуючи психологічний бар'єр у курсантів. Психолінгвістичний підхід, засновником якого є С. Торн [11], розглядає інтенсивне навчання як форму когнітивного тренування, що активізує пам'ять, увагу та міжмовне перенесення. Тобто, наголошується, що саме частота взаємодії з мовним матеріалом мають вирішальний вплив на швидкість формування автоматизованих мовних навичок.

У контексті української військової освіти інтенсивне навчання поєднує у собі елементи усіх визначених вище підходів. З одного боку воно орієнтоване на комунікативну взаємодію та практичне застосування знань у реальних ситуаціях військового спілкування [9,10], а з іншого – спирається на фізіологічні та когнітивні закономірності навчання [11], що забезпечує високу ефективність у короткі терміни.

Отже, інтенсивне навчання в військових закладах освіти можна визначити як комплексну педагогічну технологію прискореного формування іншомовної комунікативної компетентності через систематичне занурення у мовне середовище, високу частоту практичної взаємодії і використання інтегрованих методичних підходів, орієнтованих на результат. Саме така форма навчання відповідає сучасним тенденціям педагогіки та освітнім стандартам НАТО щодо професійної підготовки військовослужбовців.

Слід зазначити, що курси іноземних мов у Збройних Силах України – це навчальні підрозділи військових закладів вищої освіти та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти, в окремих випадках навчальних центрів та окремо визначених військових частин, що призначені для вдосконалення мовної підготовки (загальної й спеціальної мовної підготовки) військовослужбовців та працівників ЗСУ, яким знання іноземних мов необхідні для виконання службових обов'язків, проходження військової служби (роботи) або навчання, в тому числі й за кордоном. Інтенсивний курс іноземної мови – це навчальний курс, який проводиться за денною формою навчання, з повним відривом тих, хто навчається, від виконання службових обов'язків за місцем служби (роботи) [3].

У Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного впродовж останніх років звертають особливу увагу на організацію інтенсивного вивчення іноземної мови курсантами, зокрема активно розробляються інтенсивні курси вивчення англійської мови. На базі Академії було розроблено навчальні плани-програми інтенсивного курсу вивчення англійської мови (для групи Alpha – на рівні *Intermediate B1+/B2*; для групи Bravo – на рівні *Pre-Intermediate B1*; для групи Charlie – на рівні *Elementary A2*; для групи Delta – на рівні *Beginner A1*). Загальний обсяг навчального часу 574 години кожна (аудиторних – 430 годин, самостійної роботи – 144 години). Такі інтенсивні курси вивчення англійської мови ґрунтуються на використанні серії підручників «New

English File (4th edition), що є одним із найпопулярніших та найуспішніших навчальних комплексів, який створено з метою розвитку всіх мовленнєвих навичок – аудіювання, говоріння, читання та письма.

Підручник «New English File» у своїй структурі та методичному наповненні повністю відповідає принципам комунікативного підходу. У центрі освітнього процесу – здобувач освіти (learner-centered approach), який не пасивно засвоює матеріал, а активно взаємодіє з ним. Завдання типу “Discuss with a partner”, “Interview your classmate”, “Talk about your experience” створюють ситуації реального спілкування англійською мовою. Усі види діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) інтегровані в єдиний комунікативний цикл. Підручник містить автентичні матеріали, зокрема тексти, пісні, інтерв'ю, відео з носіями мови, що сприяють розвитку природного мовлення. Відтак, підручник «New English File» реалізує ключові принципи комунікативної методики (CLT): орієнтацію на комунікацію, пріоритет вільного мовлення над граматичною точністю, використання автентичних ресурсів, роботу в парах і групах, природне використання англійської мови на занятті. Крім того, у підручнику «New English File» також присутні елементи аудіолінгвальної методики. Зокрема, у розділах «Grammar Bank» та «Practical English» використовуються вправи на повторення граматичних структур і патернів, аудіозаписи діалогів для імітації вимови, вправи на аудіювання з подальшим повторенням. Це сприяє формуванню навичок автоматизованого використання мовних конструкцій та розвитку правильної вимови.

Навчальний комплекс «New English File» активно впроваджує лексичний підхід, згідно з яким основою мовного навчання є лексичні одиниці, а не ізольовані граматичні правила. У кожному юніті є розділи «Vocabulary Bank», які містять колокації, фразові дієслова, сталі вирази тощо. Лексика подається у контексті, що забезпечує розуміння значення та сфери вживання. Курсанти засвоюють мову шляхом виконання вправ різних видів: «matching», «gap-filling», «storytelling», «role-plays» із використанням вивченої лексики. Це відповідає принципам підходу методиста Майкла Льюїса, де основною метою є розвиток лексичної компетентності у природних комунікативних ситуаціях.

До того ж зазначений підручник цілком реалізує ідеї прямого методу (Direct Method), адже матеріал подається виключно англійською мовою, курсанти не перекладають, а розуміють зміст через контекст, візуальні підказки, жести, приклади; граматику подається індуктивно – курсанти спочатку спостерігають приклади, а потім самостійно формують правило; заняття побудовані навколо усної комунікації, що формує навички спонтанного мовлення. Таким чином, «New English File» сприяє розвитку мовленнєвих навичок через безпосереднє занурення у мову, що є основою прямого методу.

Структура більшості розділів підручника відповідає логіці «Test-Teach-Test», оскільки на початку теми – завдання для перевірки попередніх знань (етап «Test»), далі – введення нового матеріалу (етап «Teach») із поясненням та практичними вправами, а наприкінці – контрольне завдання, яке демонструє засвоєння нової теми (другий «Test»). Такий підхід дає можливість вчителю аналізувати прогалини у знаннях учнів і адаптувати урок до їхніх реальних потреб. На середньому та вищому рівнях (Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced) у цьому підручнику зустрічаються тексти з тем історії, культури, науки, технологій, що поєднують вивчення предметного змісту і мови, що дозволяє розвивати когнітивні навички, міжкультурну компетенцію та здатність застосовувати англійську у реальному контексті. З огляду на це, підручник частково реалізує принципи інтегрованого навчання змісту й мови (CLIL), формуючи при цьому навички критичного мислення та розуміння глобальних тем. На початкових рівнях (Beginner, Elementary), присутні елементи методу повної фізичної реакції (TPR), де потрібно виконати завдання з діями, повторити інструкції викладача, використовувати жести та рухи для засвоєння нових слів. Такі вправи роблять процес навчання більш природним і динамічним, особливо на ранніх етапах мовного розвитку.

Таким чином, підручник «New English File (4th edition)» є сучасним навчальним матеріалом, що поєднує найкращі, методи, традиції й новітні методичні підходи до вивчення англійської мови. Він орієнтований на розвиток комунікативної компетентності, автентичного мовлення та самостійності здобувачів освіти.

З метою виявлення особливостей організації та проведення інтенсивних курсів вивчення англійської мови, на базі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного було проведено опитування 20-ти викладачів «Інтенсивне вивчення англійської мови». 68,8% респондентів викладають англійську мову на рівні A1-A2, 31,3% – на рівні B1-B2, 12,5% викладачів викладають англійську мову на рівні C1-C2. Щодо досвіду респондентів у викладанні, то 18% – від 1 до 5 років, 21,1% – 5-10 років, 26,7% – 15-20 років та 34,2% педагогів із досвідом більше ніж 20 років. Як бачимо, викладацький склад, залучений до проведення курсів англійської мови у Національній академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, має високий рівень професійного потенціалу. Значна частина педагогів має тривалий досвід роботи, що забезпечує якісне впровадження сучасних методик навчання. Загалом кадровий потенціал Академії створює сприятливі умови для ефективної організації інтенсивного навчання англійської мови та підвищення рівня іншомовної компетентності курсантів.

На запитання «Скільки часу ви працюєте з підручником «New English File (4th edition)»?» викладачі давали різні відповіді, проте більшість педагогів працює із зазначеним підручником від 2 місяців до 1 року (рис. 1).

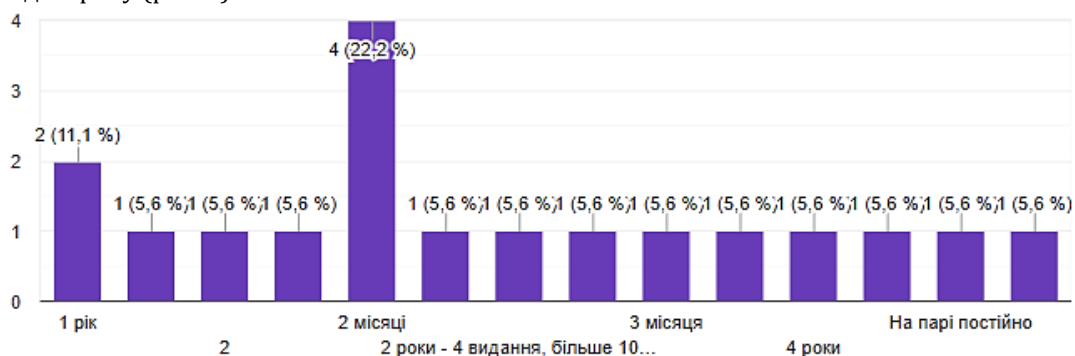


Рис. 1. Досвід роботи респондентів з підручником «New English File (4th edition)»

Відповідаючи на запитання «Чи адаптуєте ви підручник до потреб групи?», 66,7% респондентів відповіли, що вони завжди адаптують підручник до потреб групи, доповнюють або скорочують навчальний матеріал, 27,8% зазначили, що вони часто це роблять, а 5,6% респондентів користуються підручником, не змінюючи й не доповнюючи нічого. Такий високий відсоток адаптації підтверджує відповідність діяльності викладачів принципам диференційованого та компетентнісно орієнтованого навчання, рекомендованим сучасними освітніми стандартами.

Також 33,3% респондентів на кожному занятті доповнюють підручник автентичними матеріалами, ще 33,3% 2-3 рази на тиждень додають автентичні матеріали, 11,1% 1 раз на тиждень додають автентичні матеріали, а 22,2% викладачів роблять це рідше або й ніколи. Це свідчить про свідоме прагнення забезпечити комунікативну автентичність та культурну актуальність навчального процесу, що значно підвищує мотивацію учнів і сприяє формуванню практичних мовленнєвих навичок.

Крім того, 27,8% респондентів використовують «Workbook» (робочий зошит) до підручника завжди, виконуючи всі вправи, ще 27,8% вибірково використовують завдання з робочого зошита, 44,4% застосовують вправи з нього лише для домашнього завдання. Така диференціація демонструє раціональне поєднання фронтальної, індивідуальної та самостійної роботи, що оптимізує навчальне навантаження та сприяє закріпленню матеріалу на різних рівнях.

Отже, отримані дані ілюструють високу адаптивність педагогічного колективу, активне впровадження принципів особистісно орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходу, а також свідоме використання автентичних і додаткових ресурсів для максимізації ефективності навчального процесу. Ці практики відповідають найкращим зразкам сучасної методики викладання іноземних мов і можуть слугувати взірцем для професійного розвитку.

На запитання «Скільки годин з інтенсиву (430 год) було присвячено роботі саме за цим підручником?» більшість респондентів – 22,2% відповіли, що вони присвятили всі 430 годин роботі з підручником «New English File (4th edition)», а 16,7% викладачів присвятили 350 годин (рис. 2).

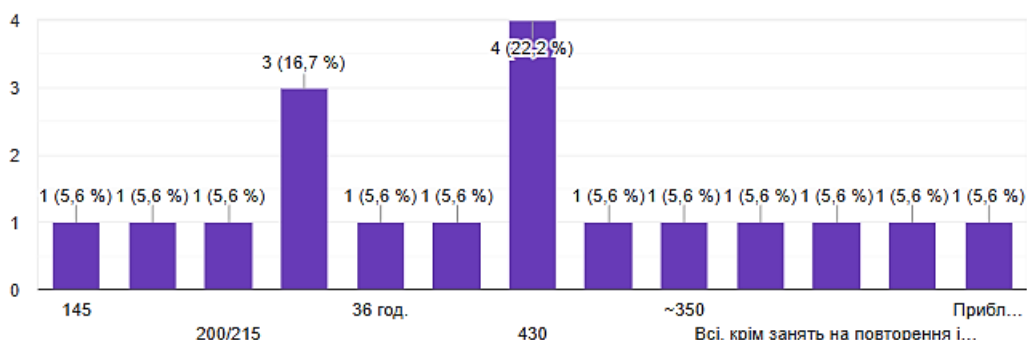


Рис. 2. Погодинне використання підручника на інтенсивному курсі англійської мови

Серед переваг підручника «New English File (4th edition)» під час інтенсивного навчання викладачі зазначали такі: «має чітку структуру, добре інтегрує всі мовні навички, містить автентичні матеріали та сучасні, мотиваційні теми. Крім того, він пропонує зручну систему повторення й практичні завдання, що допомагають курсантам швидко вдосконалювати мовлення під час інтенсивного навчання», «автентичність матеріалу, структурованість», «ілюстрованість», «насиченість, валідність, культурний аспект та додаткові матеріали», «наявність вправ для

відпрацювання всіх 4-х навичок мови», «хороші матеріали для аудіювання, граматики пояснена доступно, дуже цікаві та продумані завдання до кожного заняття», «фокус на говорінні, сучасна лексика», «автентичність матеріалів, комунікативний фокус, мотиваційні теми, не потрібно витратити час на створення контрольних робіт для викладача після кожного юніту», «високий рівень комунікативності завдань», «інтеграція навичок, наповненість додатковим роздатковим матеріалом». З-поміж недоліків або обмежень при використанні цього підручника на інтенсиві респонденти виокремили такі: «обмежена кількість завдань на говоріння в деяких розділах, а також неповне охоплення сучасних тем і лексики, які могли б бути ближчими до сьогоденних реалій», «подача граматики», «структура підручника (додаткова лексика і завдання з граматики знаходяться на останніх сторінках) постійно потрібно перегортати», «темپ подачі матеріалу», «бракує граматичних/лексичних завдань», «недостатня кількість текстів», «відповіді у кінці робочого зошита, якими користуються курсанти», «відповідно до програми і навчальних питань потрібно доповнювати додатковими матеріалами, завданнями, аудіо та відео файлами», «недостатньо завдань на аудіювання та граматичних завдань», «мало автентичних матеріалів».

На запитання «Чи вважаєте ви, що «New English File» стимулює розвиток комунікативних умінь у курсантів?» 55,6% респондентів відповіли, що цей підручник частково стимулює розвиток комунікативних умінь у курсантів, 38,9% зазначили, що він повною мірою стимулює розвиток комунікативних умінь, а 5,6% відповіли, що він зовсім не стимулює розвиток зазначених умінь у курсантів (рис. 3).

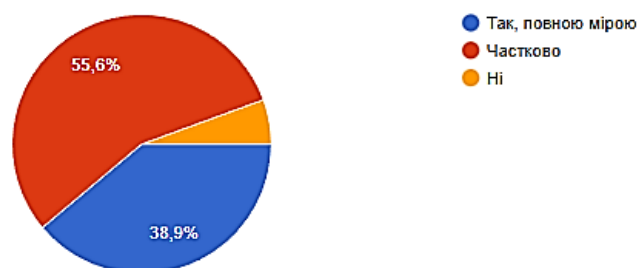


Рис. 3. Розподіл відповідей респондентів щодо можливостей підручника «New English File» для розвитку комунікативних умінь у курсантів

Відповідаючи на запитання «У цілому, як би ви оцінили доцільність використання «New English File (4th edition)» у 430-годинному інтенсивному курсі (за 5-бальною шкалою)?», 61,1% респондентів зауважили, що він доцільний з мінімальними адаптаціями, 27,8% вважають його частково доцільним, 5,6% відзначили високу доцільність цього підручника, а ще 5,6% вважають, що він потребує значної адаптації.

Отже, сукупна оцінка 94,5 % позитивних відповідей однозначно підтверджує, що підручник «New English File» є потужним і перевіреним інструментом формування комунікативної компетентності курсантів. Він створює стійку мотиваційну основу для реального мовлення, розвиває здатність до спонтанного й доречного спілкування та повністю відповідає цілям професійної мовленнєвої підготовки. Отримані дані дозволяють рекомендувати даний підручник як базовий для програм з інтенсивного розвитку комунікативних умінь і свідчать про правильність його вибору як основного навчального посібника.

На запитання «Як часто ви проводите заняття з розвитку говоріння у групі?» 94,4% респондентів відповіли, що вони проводять заняття з розвитку говоріння у групі щотижня та 5,6% не проводять таких занять. Найефективнішим типом активності для розвитку говоріння 33,3% викладачів вважають рольові ігри/симуляції, 27,8% – вільну розмову, 22,2% – дебати та 16,7% – опис фото й відео. Найбільше викладачів (38,9%) віддають перевагу такому комунікативному підходу, як PPP (Present-Practice-Produce), 33,3% – Task-Based Learning, 16,7% – ESA (Engage-Study-Activate), 5,6% – fusion method: CLT, Grammar-translation, TBL, lexical approach та ще 5,6% респондентів використовують різні комунікативні підходи, залежно від заняття. 5,6% викладачів адаптують тексти для читання до рівня групи, 27,8% часто це роблять, 44,4% іноді адаптують тексти для читання до рівня групи, а 22,2% ніколи не займаються цим. 50% респондентів вважають лист/email найефективнішим типом письмового завдання, 27,8% – короткий текст (post), 11,1% – заповнення форм та ще 11,1% – есе. 33,3% викладачів використовують цифрові інструменти (Quizlet, Kahoot, Padlet) для всіх видів діяльності, 38,9% іноді використовують, 16,7% зараз не використовують цифрові інструменти для всіх видів діяльності, але планують це робити, 11,1% респондентів зараз не використовують та не планують у майбутньому. Основним викликом у викладанні англійської мови 66,7% респондентів вважають низьку мотивацію, 22,2% – різний рівень у групі, 11,1% – обмежений час. Найважливішим критерієм успіху заняття для 77,8% респондентів є те, що курсанти активно говорять, для 11,1% викладачів –

засвоєння нової лексики/граматики, а ще для 11,1% – виконання всіх завдань. Отримані дані емпірично підтверджують, що педагогічний колектив працює на передовому методичному рівні, повною мірою реалізуючи принципи діяльнісного, компетентнісно-орієнтованого, особистісно-зосередженого та технологічно-збагаченого навчання. Високий відсоток систематичного розвитку усного мовлення, домінування комунікативних методик, активне використання автентичних і цифрових ресурсів та чітка орієнтація на кінцевий продукт – вільне професійне спілкування – дозволяють констатувати: викладання англійської мови здійснюється за найкращими зразками сучасної методики. Подальший розвиток у напрямку подолання мотиваційних бар'єрів та повної цифровізації лише посилить ефективність навчального процесу.

На запитання відкритого типу респонденти давали вичерпні відповіді. Так, до прикладу, їм потрібно було описати конкретну активність для говоріння, яку вони проводять на інтенсивному курсі та пояснити, чому вона ефективна (цілі, підготовка, результат). Було отримано такі відповіді: «Однією з ефективних speaking-активностей на моєму рівні є рольова гра, наприклад: "At the restaurant". Її мета – розвивати навички діалогічного мовлення, повторювати лексику з теми «Їжа» та ввічливі фрази обслуговування. Спочатку курсанти знайомляться з потрібними словами та виразами, отримують ролі офіціанта й клієнтів, а потім розігрують короткі ситуації. Така вправа допомагає їм активно використовувати нову лексику в реальному контексті, підвищує впевненість у спілкуванні та вчить реагувати спонтанно», «Робота з фразою to be going to. Записали в зошити дієслівні словосполучення, що можна використати для передбачень. Маємо картинки карт, що показують ці передбачення. Кожен курсант пронумерував в хаотичному порядку ці передбачення в зошиті. Інший називає номер карти від 1 до 10 і отримує передбачення від напарника. Мета: розвинути здатність застосовувати фрази із to be going to в розмовному мовленні, вивчити дієслівні словосполучення», «проводжу гру "Find someone who..." (наприклад, Find someone who is going to watch a movie this weekend). Курсанти ставлять одне одному запитання й записують відповіді. Активність ефективна, бо стимулює реальне спілкування, повторює граматику (Present Simple, be going to) і розвиває fluency». Отримані описи переконливо доводять, що викладачі не просто «застосовують» комунікативний підхід – вони творять його на найвищому професійному рівні, поєднуючи наукову обґрунтованість із творчою імпровізацією. Ці приклади можуть бути рекомендовані для розповсюдження в межах професійної спільноти як еталонні моделі speaking-активностей для інтенсивних курсів англійської мови за професійним спрямуванням. Колектив демонструє не лише відповідність, а лідерство у сучасній методиці викладання іноземних мов.

Також респонденти повинні були описати один прийом/завдання на слухання, який, на їх думку, дає вимірний прогрес. Серед відповідей викладачів: «Одним з ефективних прийомів є "true or false statements". Перед прослуховуванням я даю курсантам кілька тверджень за змістом аудіо, а під час слухання вони визначають, які з них правильні, а які ні. Цей метод дозволяє чітко відстежити розуміння основної інформації: кількість правильних відповідей показує рівень прогресу. Крім того, завдання розвиває вміння слухати уважно, виділяти ключові деталі та перевіряти власні гіпотези під час повторного прослуховування», «Дописати пропущені слова в реченні. Розташувати речення в правильному порядку по ходу дій в тексті. Відзначити правильність інформації (True or False)», «Dictogloss – це завдання, під час якого курсанти: 1. слухають короткий автентичний або адаптований текст (30–60 секунд); 2. під час прослуховування роблять короткі нотатки (ключові слова, дати, ідеї); 3. після прослуховування відтворюють текст у групах або парах, намагаючись максимально точно відновити зміст і форму; 4. порівнюють свій варіант з оригіналом (або транскриптом)».

На запитання «Які розділи чи типи завдань виявилися найефективнішими для інтенсивного навчання?» респонденти відповідали так: «Найефективнішими під час інтенсивного навчання виявилися завдання на слухання з повторенням фраз і контрольовані speaking-активності, такі як діалоги за зразком та інтерв'ю в парах. Вони допомагали курсантам швидко подолати мовний бар'єр і засвоїти базові структури у природному контексті. Також дуже добре працювали лексичні ігри (memory, bingo, word races), які робили повторення веселішим і зменшували втому під час довгих занять. Такі типи завдань забезпечували регулярну практику говоріння та слухання, тому прогрес у засвоєнні базових тем був помітний уже після перших двох тижнів навчання», «Тематика завдань, що базуються на особистому досвіді та на бажанні і вмінні ним поділитися. теми, що стосуються сьогодення та актуальні станом на зараз», «Під час інтенсивного курсу найкращі результати показали ті типи завдань, які поєднували комунікативну практику з граматичним і лексичним повторенням у динамічному форматі», «Найефективнішими виявилися розділи з відео – завданнями, оскільки вони є автентичними і мотиваційними. Також комунікативні завдання (рольові ігри, настільні ігри та ін.)», «Найефективнішими виявилися speaking tasks (парні діалоги, рольові ігри) та listening with follow-up discussion. Вони забезпечують активне використання мови, швидке засвоєння лексики й граматичних структур у реальному контексті. Курсанти стають упевненішими та говорять більш вільно вже після кількох занять».

А відповідаючи на запитання «Які розділи або завдання, на вашу думку, потребують скорочення або доповнення?» респонденти зазначали: «На мою думку, у підручнику варто скоротити деякі довгі тексти для читання та граматичні пояснення, оскільки для початківців вони іноді надто складні. Також було б корисно додати більше завдань на аудіювання з простішими інструкціями та поступовим ускладненням – це допоможе початківцям розвивати впевненість і поступово покращувати розуміння на слух», «На мою думку, для курсантів з низьким рівнем англ мови, подача граматики дуже швидка, вони майже щодня опрацьовують нову тему, не встигнувши закріпити попередню», «Завдання з надмірним обсягом письма. У деяких файлах обсяг письмових завдань (біографія, стаття) був занадто великий для інтенсивного формату, коли курсанти мають обмежений час на виконання. Вважаю доцільним скоротити обсяг письма до коротких функціональних текстів (електронні листи, рапорти тощо), а частину годин переорієнтувати на усне відпрацювання тієї ж лексики», «На інтенсивному курсі слід скоротити час на вивчення самих символів транскрипції. Також непослідовна подача матеріалу, що створює труднощі для викладача та курсанта», «Потребують скорочення – довгі граматичні вправи на заповнення пропусків, бо вони знижують інтерес. Потребують доповнення – завдання на інтегровані навички (reading + speaking, listening + writing), щоб розвивати комунікативну компетентність і практичне застосування мови».

Відкриті відповіді викладачів є золотим стандартом педагогічної рефлексії та можуть бути безпосередньо використані як: емпірична основа для локальної адаптації підручника «New English File» на інтенсивних курсах, для створення педагогічної моделі best practices для професійного розвитку викладачів в Україні та за кордоном. Водночас, аналіз відповідей вкотре засвідчує, що колектив демонструє лідерський рівень методичної грамотності, адже чітко розрізняє high-yield і low-yield activities, оперують сучасними методичними та педагогічними підходами о інтенсифікації процесу вивчення іноземної мови.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження виявлено, що організація та проведення інтенсивних курсів з вивчення іноземної мови у військових закладах вищої освіти є одним із провідних чинників підвищення якості мовної підготовки військовослужбовців у сучасних умовах інтеграції України до євроатлантичного безпекового простору. Розроблений та впроваджений на базі Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного інтенсивний курс англійської мови довів свою ефективність завдяки поєднанню комунікативного, діяльнісного, лексичного й інтегрованого підходів, а також використанню сучасних навчально-методичних комплексів, зокрема «New English File (4th edition)». Опитування викладачів інтенсивного курсу продемонструвало високий рівень професійної компетентності педагогічного складу, гнучкість у доборі матеріалів та методів, готовність адаптувати підручник до потреб групи, активно впроваджувати автентичні джерела, цифрові інструменти та комунікативні завдання. Більшість викладачів зазначила, що speaking-активності, рольові ігри, прослуховування з подальшим обговоренням є найрезультативнішими для досягнення швидкого прогресу у вивченні англійської мови під час інтенсиву. Водночас було виявлено й низку труднощів, серед яких обмежений час для закріплення матеріалу, недостатня кількість автентичних матеріалів, а також потреба в розширенні лексичного компоненту та диференціації завдань відповідно до рівнів володіння іноземною мовою курсантів. З огляду на все вищезазначене, можемо підсумувати, що інтенсивний курс англійської мови є ефективною формою організації навчання у військових закладах вищої освіти, яка забезпечує формування практично орієнтованої іншомовної компетентності, розвиток комунікативних навичок і готовності курсантів до участі у міжнародному військовому співробітництві. Перспективи подальших досліджень вбачаються у дослідженні особливостей інтенсивного вивчення англійської мови курсантами, виявлення їх ставлення до курсу, його переваг та недоліків.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Арістархова М., Демидко Д. Особливості мовної підготовки в системі індивідуальної підготовки у Збройних силах України. *Військова освіта*. 2022. № 2(46). С. 17–22.
2. Жукова А. Педагогічні та філологічні способи інтенсифікації вивчення іноземної мови здобувачами освіти першого освітнього ступеня. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 57. С. 31–42. <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.03>
3. Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>

4. Пашук Ю., Каменцев Д., Пасічник С. Основні напрями вдосконалення мовної підготовки курсантів у межах академічного військового співробітництва. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2021. С. 20–24.
5. Пашук Ю. М., Каменцев Д. С., Пасічник С. М., Сергієнко Т. М. Щодо проблем навчання англійської мови курсантів вищих військових навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. №78. С. 173–177.
6. Пашук Ю., Торська М. Дослідження шляхів підвищення ефективності мовної підготовки слухачів інтенсивних курсів іноземних мов Збройних сил України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2021. № 24(1). С. 336–352.
7. Собора А., Третяк Н., Олійник Н. Виклики сьогодення щодо вдосконалення процесу мовної підготовки у Збройних силах України. *Збірник наукових праць Державного науково-дослідного інституту випробувань і сертифікації озброєння та військової техніки*. 2023. № 16(2). С. 70–74.
8. Шостак О.Г., Глушаниця Н.В., Білоконь Г.М. Принципи організації процесу мовної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів. *Педагогічні науки*. 2023. №101. С. 74–81.
9. Freeman, D. (2019). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed., pp. 121–147). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (pp. 19–39; 45–58). Oxford: Pergamon Press.
11. Thorne, S. L. (2017). *Language Learning in Practice: Intensive and Immersive Contexts*. *TESOL Quarterly*, 51(3), 602–619.
12. *Oxford Research Encyclopedias of Education*. (2021). *Intensive Learning Models in Higher Education* (pp. 1–23). Oxford: Oxford University Press.
13. *TESOL Quarterly*. (2017). *Innovations in Intensive English Programs* (Vol. 51, No. 4, pp. 815–833).

References

1. Aristarkhova, M., Demydko, D. (2022). *Osoblyvosti movnoi pidhotovky v systemi individualnoi pidhotovky u Zbroinykh sylakh Ukrainy*. [Peculiarities of language training in the system of individual training in the Armed Forces of Ukraine]. *Viiskova osvita*, 2(46), 17–22. (in Ukrainian).
2. *Osnovni zasady movnoi pidhotovky osobovoho skladu u systemi Ministerstva oborony Ukrainy*. [The main principles of language training of personnel in the system of the Ministry of Defense of Ukraine]. 08.11.2025. <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf> (in Ukrainian).
3. Pashchuk, Yu., Kamentsev, D., Pasichnyk, S. (2021). *Osnovni napriamy vdoskonalennia movnoi pidhotovky kursantiv u mezhakh akademichnoho viiskovoho spivrobitnytstva*. [The main directions of improving the language training of cadets within the framework of academic military cooperation]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 20–24. (in Ukrainian)
4. Pashchuk, Yu. M., Kamentsev, D. S., Pasichnyk, S. M., Serhienko, T. M. (2020). *Shchodo problem navchannia anhliiskoi movy kursantiv vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladiv* [On the problems of teaching English to cadets of higher military educational institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Seria 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*, 78, 173–177. (in Ukrainian).
5. Pashchuk, Yu., Torska, M. (2021). *Doslidzhennia shliakhiv pidvyshchennia efektyvnosti movnoi pidhotovky slukhachiv intensyvnykh kursiv inozemnykh mov Zbroinykh syl Ukrainy*. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykor-donnoi sluzhby Ukrainy. Seria «Pedagogichni nauky»*, 24(1), 336–352. (in Ukrainian)
6. Sobora, A., Tretiak, N., Oliinyk, N. (2023) *Vyklyky sohodennia shchodo vdoskonalennia protsesu movnoi pidhotovky u Zbroinykh Sylakh Ukrainy* [Current challenges in improving the language training process in the Armed Forces of Ukraine]. *Zbirnyk naukovykh prats Derzhavnoho nauково-doslidnoho instytutu viprobuvan i sertyfikatsii ozbroiennia ta viiskovoi tekhniki*, 16(2), 70–74. (in Ukrainian).
7. Shostak, O.H., Hlushanytsia, N.V., Bilokon, H.M. (2023) *Pryntsypy orhanizatsii protsesu movnoi pidhotovky kursantiv vyshchikh viiskovykh navchalnykh zakladiv*. [Principles of organizing the process of language training for cadets of higher military educational institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedagogichni nauky"*, 101, 74–81. (in Ukrainian).
8. Zhukova A. *Pedagogichni ta filolohichni sposoby intensyfikatsii vyvchennia inozemnoi movy zdobuvachamy osvity pershoho osvitnoho stupenia. Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. 2024. № 57. S. 31–42. DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.03> (in Ukrainian).
9. Freeman, D. (2019). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed., pp. 121–147). Cambridge: Cambridge University Press.
10. Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (pp. 19–39; 45–58). Oxford: Pergamon Press.
11. Thorne, S. L. (2017). *Language Learning in Practice: Intensive and Immersive Contexts*. *TESOL Quarterly*, 51(3), 602–619.
12. *Oxford Research Encyclopedias of Education*. (2021). *Intensive Learning Models in Higher Education* (pp. 1–23). Oxford: Oxford University Press.
13. *TESOL Quarterly*. (2017). *Innovations in Intensive English Programs* (Vol. 51, No. 4, pp. 815–833).

| Матеріал надійшов до редакції: 09.11.2025 р. | Прийнято до друку: 15.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).



- ” Рогова Н., Чуєшкова О. Особливості впровадження формувального навчання в ході вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 106-112. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-014>.
- Rotova N., Chuieshkova O. Osoblyvosti vprovadzhennia formuvalnogo navchannia v khodi vyvchennia kursu «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» [Features of implementing formative teaching in the course of "Ukrainian language (professionally oriented)". *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 106-112. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-014>.

УДК 378.147:811.161.23

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-014

Наталія РОТОВА

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-3759-678X>
 natalia.rotova@karazin.ua

Оксана ЧУЄШКОВА

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-7995-6608>
 Oksana.Chuieshkova@karazin.ua

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ХОДІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНЬСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»

Анотація. У статті висвітлено теоретичні засади та сучасні підходи до формувального навчання як ключового напрямку розвитку сучасної освіти. Розглянуто сутнісні характеристики, педагогічні принципи, механізми реалізації та значення формувального навчання в контексті компетентнісного підходу. Особливу увагу приділено ролі здобувача вищої освіти як активного суб'єкта навчального процесу. Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» спрямований на конкретні професійні потреби, тому важливо, щоб навчальний процес був гнучким і практикоорієнтованим. Саме формувальне навчання забезпечує динаміку набуття знань та коригувати траєкторії формування необхідних навичок. Формувальне навчання спрямоване на допомогу студенту в досягненні результатів діяльності, саме таке навчання дозволяє коригувати процес навчальної діяльності за рахунок постійного зворотного зв'язку, у який спосіб сприяючи індивідуалізації в навчанні та реалізації особистісно-орієнтованого підходу. У методології курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» основний акцент робиться на застосуванні активних та інтерактивних форм навчання: комп'ютерної симуляції (використання мультимедійних технологій у процесі занять, присвячених мовленнєвим ситуаціям професійного дискурсу); ділових та мовленнєвих іграх (створення мовленнєвих ситуацій професійного офіційно-ділового спілкування); аналіз конкретних ситуацій (аналіз студентських виступів, повідомлень тощо); тренінгах (тестування в ракурсі перевірки отриманих під час вивчення курсу умінь та навичок). Проаналізовано перспективи впровадження формувального навчання в українській освітній системі, доведено, що технологія формувального оцінювання дозволяє мотивувати студентів активніше включитися в навчальну роботу, сприяє розвитку навичок самооцінки, запускає механізм зворотного зв'язку щодо результатів оцінювання та можливостей покращення процесу навчання.

Ключові слова: формувальне навчання, компетентнісний підхід; інтерактивні форми навчання; рубрики оцінювання; поетапне формування мовних, комунікативних і аналітичних умінь.

Natalia ROTOVA

Vasily Karazin National University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3759-678X>
 natalia.rotova@karazin.ua

Oksana CHUIESHKOVA

Vasily Karazin National University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-7995-6608>
 Oksana.Chuieshkova@karazin.ua

FEATURES OF IMPLEMENTING FORMATIVE TEACHING IN THE COURSE OF "UKRAINIAN LANGUAGE (PROFESSIONALLY ORIENTED)"

Abstract. The article highlights the theoretical foundations and modern approaches to formative learning as a key direction in the development of modern education. The essential characteristics, pedagogical principles, implementation mechanisms, and the significance of formative learning within the competency-based approach are considered. Particular attention is paid to the role of the higher education student as an active subject of the educational process. The course "Ukrainian Language (Professional Orientation)" is aimed at specific professional needs; therefore, it is important that the educational process is flexible and practice-oriented. It is formative learning that shapes the dynamics of knowledge acquisition and corrects the trajectories of skill development. Formative learning aims to help the student achieve the outcomes of their activity. It is such learning that allows you to improve the educational process through continuous feedback, thereby contributing to individualized learning and the implementation of a personality-oriented approach. In the methodology of the course "Ukrainian Language (for professional purposes)" the main emphasis is on the use of active and interactive forms of learning: computer simulation (use of multimedia technologies in the process of classes dedicated to language situations of professional discourse); business and language games (creation of language situations of professional official business communication); analysis of specific situations (analysis of student speeches, messages, etc.); trainings (testing in the perspective of checking the skills and abilities obtained during the course). The

prospects for implementing formative learning in the Ukrainian educational system are analyzed. It is proven that formative assessment technology motivates students to become more actively involved in educational work, promotes the development of self-assessment skills, establishes a feedback mechanism regarding assessment results, and provides opportunities to improve the learning process.

Keywords: *formative learning, competency-based approach; interactive forms of learning; assessment rubrics; phased formation of language, communicative and analytical skills.*

Постановка проблеми. Внаслідок повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну 24 лютого 2022 року національна освіта взагалі і вища освіта зокрема зазнала значних трансформацій. Внесені зміни до законодавства дозволили адаптувати освітню систему до нових реалій воєнного стану. Сучасна цифровізація освіти, прискорена глобальними кризами та війною, висунула на передній план питання адаптації навчання до дистанційних форматів. Онлайн-освіта змінила структуру комунікацій, механізми оцінювання та характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. Модернізація світових освітніх систем також зумовлена кардинальними змінами в суспільстві, зростанням ролі знань, інформації та навичок самостійного навчання. У цьому контексті особливої актуальності набуває формувальне навчання — підхід, у центрі якого перебуває не результат як фіксований підсумок, а процес набуття знань і розвиток особистості здобувача вищої освіти. Якщо традиційне навчання часто орієнтоване на контроль досягнень, то формувальне спрямоване на постійне вдосконалення, самоусвідомлення та корекцію індивідуальної траєкторії студента.

Формувальне навчання виникло як педагогічна реакція на потребу в підвищенні якості навчального процесу, у якому оцінювання виступає не санкцією, а дієвим інструментом підтримки здобувача освіти. Його поширення у XXI столітті відбувається на тлі реформування освітніх систем, переходу до компетентнісної парадигми та переосмислення ролі студента і викладача.

Проблеми якості освіти знаходять відображення в нормативно-правових документах, які визначають ключові засади системи освіти України: а саме: Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», «Про запобігання корупції» тощо. Функцію закладів вищої освіти в Україні регулює Закон України «Про вищу освіту», саме він є ключовим інструментом, що засвідчує модернізацію національної освітньої системи та визначає принципи забезпечення якості освіти. Закон декларує встановлення нової системи забезпечення якості вищої освіти, наближеної до європейських стандартів (на основі ESG) [5].

Згідно зі «Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», генеральною метою вищої освіти визначено всебічний інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, формування якісного людського капіталу, здатного забезпечити інноваційний поступ держави, її сталий розвиток та інтеграцію до європейського освітнього простору [7, с. 19].

Питання розвитку в здобувачів вищої освіти здатності до формувального оцінювання представляється дуже актуальним, оскільки оцінка результатів навчання студентів привертає сьогодні особливу увагу у зв'язку з усе більшим залученням студентів до самостійної освітньої роботи та підвищенням їхньої відповідальності за результати власного навчання. Як правило, недостатня обізнаність з критеріями й відсутність досвіду оцінювання власних досягнень істотно ускладнює адекватну оцінку компетенцій, що формуються.

Як свідчать результати узагальнення досвіду освітньої практики, при реалізації традиційної бально-рейтингової системи у ЗВО перевага надається зовнішньому контролю, що не сприяє формуванню самооцінки та самоконтролю студентів. Крім того, такий тип узвичаєного оцінювання орієнтований на кінцевий предметний результат, у той час як формувальне навчання спрямоване на розвиток здатності до самооцінки та самоконтролю того, хто навчається, за допомогою критеріїв, однозначно визначених і заздалегідь відомих усім учасникам освітнього процесу. Традиційний підхід до оцінювання навчання спрямовано на виставлення оцінок за підсумковий контроль знань у предметній галузі. Як правило, оцінювання відбувається за активну роботу на занятті, об'єктивну оцінку усних відповідей та письмових робіт і, головне, оцінювання за результатами стандартизованих тестів.

Натомість результати аналізу наукової літератури та власний досвід дозволили виявити принципово інші характеристики формувального навчання, для якого характерними є:

- зосередженість на тому, хто навчається; по-перше, служить розвитку метапредметних здатностей студентів: самооцінки, рефлексії, критичного мислення, самостійності тощо; по-друге, завдяки співучасті в оцінюванні студенти ґрунтовніше оволодівають навчальним матеріалом і більш усвідомлено освоюють відповідні компетенції;

- концентрація уваги на прогресі, а не на невдачах, тобто відбувається перехід до оцінки методом накопичення на основі рефлексії, коли здобувач усвідомлює, що дізнався, чому навчився, у чому просунувся, у чому мої сильні сторони;

- контроль рівня успішності здобувачів вищої освіти відбувається не за оцінками, а за допомогою зворотного зв'язку (коментар, символ, взаємооцінка, заохочення тощо);

- добровільна демонстрація студентами своїх знань, умінь, здібностей та розуміння теми для себе, а не тому, що контролює педагог;
- націленість на визначення індивідуальних досягнень кожного студента та відсутність порівняння результатів студентів;
- підсумкове з'ясування, чи досягнуто поставлені навчальні цілі.

Отже, технологія формуального навчання дозволяє мотивувати студентів активніше включитися у навчальну роботу, сприяє розвитку навичок самооцінки, запускає механізм зворотного зв'язку щодо результатів оцінювання та можливостей покращення процесу навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття формуального оцінювання стало предметом уваги зарубіжних учених у 90-ті роки минулого століття [1; 2; 3]. У вітчизняній теорії та методиці навчання ця методика відносно новим об'єктом дослідження, яке належить дослідити та впровадити в систему української освіти.

Як показує аналіз наукових праць зарубіжних та вітчизняних учених, саме з метою освітнього процесу, значущого як для здобувача освіти, так і для педагога, пов'язують сьогодні стратегії оцінювання. Якщо осмислити той факт, що освітні та навчальні цілі сьогодні за багатьма параметрами відрізняються від тих, що існували ще десять років тому, то цілком логічно, що й стратегії оцінювання не можуть залишатися традиційними. Однією з сучасних стратегій оцінювання є формувальне навчання, що засвідчило позитивні результати для здобувачів освіти всіх рівнів як у зарубіжній, так і в українській педагогічній практиці. Сьогодні у світовій педагогічній практиці формувальне навчання визнається потужним чинником підвищення навчальних результатів. Провідні освітні системи, зокрема фінська, британська та канадська, інтегрують формувальне оцінювання на всіх рівнях навчання.

Основоположником ідеї формуального навчання (formative assessment) вважається Бенджамін Блум, який у межах теорії освітніх цілей звернув увагу на необхідність постійного оцінювання в процесі навчання [2]. Самий термін вперше був концептуалізований дослідником у 1960-х роках ХХст.

Вчення Бенджаміна Блума зазвичай пов'язують із таксономією освітніх цілей – однією з найвпливовіших моделей у педагогіці ХХ–ХХІ століть. Суть його концепції полягає в систематизації цілей навчання та побудові навчального процесу так, щоб здобувачі освіти поступово переходили від простих форм пізнання до складніших. Він підкреслював, що зворотний зв'язок повинен бути оперативним, змістовним і спрямованим на підтримку здобувача освіти, а не на фіксацію помилок, сама ж освіта має бути структурованою, поетапною та орієнтованою на розвиток мислення – від простого до складного, із системною перевіркою та підтримкою кожного студента: не учні мають підлаштовуватись під темп програми, а програма – під темп здобувачів освіти.

Подальший розвиток концепту здійснив Майкл Скрівен, який у 1967 році ввів термін «формувальне оцінювання» (formative evaluation) [3]. Науковець вважав, що оцінювання має бути насамперед інструментом удосконалення навчання й педагогічної діяльності. Це започаткувало перехід від функції контролю оцінювання до його формувальної ролі. Скрівен також підкреслював, що формувальне оцінювання має бути незалежним від оцінювачів і ґрунтуватися на чітких критеріях, що дозволяє уникати упередженості й підвищувати доказовість і педагогічних рішень. Він розглядав його не лише як елемент навчального процесу, але й як технологію підвищення якості освітніх інновацій, що робить його підхід універсальним і придатним для різних освітніх контекстів.

Вагомий внесок у розвиток формуального навчання був здійснений британським дослідником Полом Блеком [1]. Його наукову концепцію можна стисло сформулювати так: навчання покращується тоді, коли здобувачі освіти отримують якісний, своєчасний, зрозумілий і конструктивний зворотний зв'язок, беруть активну участь у процесі оцінювання та розуміють свої цілі. Формувальне оцінювання – це двигун реального навчального прогресу.

Сутність педагогічного підходу Ділана Вільяма полягає в тому, що найефективніший спосіб підвищити результати учнів – постійно збирати інформацію про їхнє розуміння й одразу коригувати навчання [1]. Формувальне оцінювання, на думку дослідника, – це не тести, а коректно сформульовані питання викладача, спостереження, тренувальні завдання, зворотний зв'язок, взаємо- та самооцінювання. Його ключовий принцип: оцінювання має служити навчанню, а не контролю, а головною цінністю є активний здобувач освіти, який може керувати власним навчанням.

У 1990-х роках почався новий етап становлення концепції. Ключова публікація Пола Блека та Ділана Вільяма «Inside the Black Box» [1] продемонструвала, що формувальне оцінювання є одним з найефективніших способів підвищення результатів навчання. Дослідники довели, що цей підхід сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції, відповідальності за результати та глибокому розумінню навчального матеріалу.

Класична схема введення формувального оцінювання, запропонована П. Блеком та Д. Вільямом, передбачає такі кроки викладача для запровадження формувального оцінювання у процес навчання:

- визначити рівень та освітні потреби здобувача освіти та критерії оцінювання;
- використовуючи різний інструментарій, запустити механізм зворотного зв'язку, що дозволяє студентам зрозуміти, в якому напрямку їм слід рухатися, щоб покращити свої результати;
- організувати роботу тих, хто навчається, в парах та групах для проведення взаємооцінювання, що, на думку вчених, дозволить зрозуміти, як їм слід організувати власне навчання [4].

Отже, П. Блек та Д. Вільям першими довели, що формувальне оцінювання є потужним інструментом впливу на навчання, що дозволяє досягати результатів.

Серед українських педагогів, у колі наукових інтересів яких перебуває проблема формувального навчання, можна назвати таких: О. Локшина, О. Онопрієнко [6], Н. Бакуліна, Г. Яворська, Н. Софій, О. Щербак, Б. Бович, Я. Радевич-Винницький, Н. Ларіонова, Н. Дементієвський, О. Фідкевич та інші.

Одна з провідних українських фахівчинь з порівняльної педагогіки, зокрема формувального навчання, О. Локшина створила теоретичне підґрунтя в розуміння й розвиток формувального навчання, а також розробила рекомендації щодо узгодження цілей оцінювання та компетентнісного підходу. Вона розглядає формувальне навчання як інтерактивне оцінювання прогресу здобувача освіти, що дозволяє викладачеві визначати потреби учнів і відповідним чином адаптувати процес навчання [4].

Основними напрямками наукового доробку Н. Бакуліної можна вважати гуманістичну спрямованість контролю знань, а також роль зворотного зв'язку, самооцінювання та рефлексії у площині сучасної методики мовної освіти [8].

Ідеї формувального навчання в українській лінгводидактиці представлені в працях О. Савченко, Л. Мамчур, О. Горошкіної, Н. Голуб, В. Мельничайка, О. Буйдіної, які наголошують на процесуальності навчання, ролі зворотного зв'язку, самооцінювання та розвитку мовленнєвої компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що, незважаючи на значну увагу науковців до питання формального навчання, дослідження лише побічно торкалися викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у ЗВО.

Мета дослідження: полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі особливостей запровадження формувального навчання в процесі вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)», а також у визначенні ефективних дидактичних стратегій і методів формувального оцінювання, спрямованих на розвиток професійної мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс емпіричних та загальнонаукових методів: спостереження, індукція і дедукція, аналіз і синтез, аналогія, порівняння, узагальнення, термінологічний, функціональний, системний, когнітивний аналізи, а також метод лінгвістичного моделювання тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ділова українська мова як навчальна дисципліна передбачає формування комплексу компетентностей: комунікативної, мовленнєвої, риторичної, текстотворчої, соціокультурної та етикетної. Формувальний підхід дозволяє органічно інтегрувати ці компетентності передусім через формувальний зворотний зв'язок, який може бути: усним (коментарі під час виконання вправ та усних відповідей); письмовим (коментарі до практичних завдань, анотації, рекомендації); взаємооцінюванням (peer-review); самооцінюванням (checklist, rubrics) тощо. У методології курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» основний акцент робиться на застосування активних та інтерактивних форм навчання: комп'ютерної симуляції (використання мультимедійних технологій у процесі занять, присвячених мовним ситуаціям професійного дискурсу); ділових та мовних іграх (створення мовних ситуацій професійного офіційно-ділового спілкування); аналіз конкретних ситуацій (аналіз реферативних студентських виступів); тренінгах (тестування в ракурсі перевірки отриманих під час вивчення курсу умінь та навичок).

Курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» спрямований на конкретні професійні потреби, тому важливо, щоб навчальний процес був гнучким і практикоорієнтованим. Саме формувальне навчання забезпечує динаміку набуття знань та коригувати траєкторії формування їхніх навичок.

Інтерактивні форми та методи у викладанні допомагають повною мірою розкрити творчий потенціал студентів, що є необхідною умовою для вдосконалення професійних компетенцій і є реалізації формувального навчання. До таких форм і методів належить проблемно-ситуативне навчання з використанням кейсів, ділових ігор та лінгвістичних завдань; рефлексія (з метою

закріплення навичок створення професійного висловлювання для аналізу використовуються вузькопрофесійні тексти, а також проводиться детальний аналіз помилок студентів, що допускаються в процесі написання різного типу робіт та усних виступів); метод лінгвістичного аналізу текстів професійних доповідей; проектно-організовані технології навчання роботи в команді над комплексним вирішенням практичних завдань (кейсові технології). Так, наприклад, у процесі вивчення блоку «Усне ділове спілкування» з метою вирішення проблемних завдань доцільним є використання командного дискусійного методу.

Суттєве місце у структурі освітнього процесу і, відповідно, у формульованому оцінюванні посідають електронні мультимедійні підручники, які поєднують текстові матеріали, інтерактивні завдання, відеофрагменти, звукові коментарі та анімовані схеми. Такі підручники забезпечують мультимодальне подання інформації, що активізує різні канали сприйняття й сприяє глибшому розумінню освітнього матеріалу.

Значний потенціал мають і навчальні відеокурси, які слугують додатковим джерелом пояснень, ілюстрацій, практичних демонстрацій. Відеоматеріали дозволяють забезпечити індивідуалізацію темпу навчання: студенти можуть зупинити, переглядати повторно або прискорювати матеріал відповідно до власних потреб.

Абсолютно доречним у формульованому навчанні нам видається застосування "перевернутого навчання", яке передбачає, що студенти самостійно опановують теоретичний матеріал (наприклад, через відеолекції, читання) вдома, а аудиторний час використовується для активного навчання: практичних вправ, обговорень, вирішення проблемних завдань та індивідуальних консультацій з викладачем. Значною перевагою є самостійний темп навчання, акцент на практичних навичках професійного мовлення, систематизація матеріалів, збільшується час на обговорення як питань студентів, так і відповідей викладача, таким чином, заняття трансформується в інтерактивне обговорення чи семінар під час заняття.

У поєднанні з цифровими ресурсами ефективно працює «контекстний» метод навчання, який передбачає моделювання професійних, комунікативних або проблемних ситуацій, близьких до реальних умов майбутньої діяльності студентів. Контекстний метод дає змогу переносити отримані знання в ситуації професійного змісту, розвивати навички аналізу, прийняття рішень, планування та рефлексії.

Загалом комплексне застосування цифрових ресурсів та контекстного методу забезпечує не лише засвоєння навчальної інформації, а й розвиток аналітичного мислення, комунікативних умінь, самостійності й готовності до практичного застосування набутих компетентностей, формуючи в такий спосіб реальну оцінку знань.

Одним із ключових інструментів формульованого навчання є рубрики оцінювання, оскільки саме вони забезпечують прозорість вимог, розуміння критеріїв успіху й можливість для самооцінювання та взаємооцінювання, зменшується суб'єктивність оцінювання та підвищується його прозорість.

Рубрики дають студентам чіткі критерії якості професійних текстів: службових листів, звітів, презентацій, ділових пропозицій тощо. Вони містять критерії (що саме оцінюється); рівні досягнення (від базового до високого); дескриптори рівнів (опис того, як проявляється рівень) і в такий спосіб допомагають зрозуміти очікування викладача та рівні виконання завдання.

У формульованому оцінюванні рубрики виконують виключно навчальну функцію, оскільки допомагають студенту чітко усвідомити, що потрібно зробити; який саме результат вважається якісним; як можна вдосконалити власну роботу, отже, студенти бачать чіткий шлях до вищого рівня результату. Саме рубрики дозволяють студентам об'єктивно оцінити власну роботу або роботу одногрупника за визначеними критеріями.

Приклад орієнтовної структури якісної формульованої рубрики надано в табл. 1. Завдання: скласти професійне CV.

Таблиця 1

Рубрика для оцінювання укладання резюме

Критерій	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Початковий рівень
Структура CV	Ясна логіка, усі обов'язкові блоки	Пропущено 1 елемент	Пропущено 2-3 елементи	Структура відсутня
Якість опису досвіду	Дієслівні формули, чіткі результати	Є результати, але нечіткі	Досвід описано загально	Інформація неінформативна
Лаконічність і точність	Максимальна стислість	Текст дещо розлогий	Надмірно розлогий	Логічна хаотичність
Мовна правильність	Помилки немає	Є дрібні	Значні	Критичні

Як свідчить досвід, виняткову роль відіграє формувальне навчання в роботі з практичними кейсами, адже дозволяє зробити навчальний процес динамічним, рефлексивним і орієнтованим на розвиток конкретних компетентностей. Передусім формувальне навчання уможливує поступове опанування складних проблем, адже кейсова робота передбачає аналіз реальних ситуацій, що часто мають неоднозначні рішення. Студент отримує можливість розбити складну задачу на етапи й отримувати проміжний зворотний зв'язок на кожному етапі роботи і, відповідно, коригувати дії до отримання кінцевого результату й уникати накопичення помилок.

Застосування формувального навчання в роботі з практичними кейсами відіграє ключову роль у забезпеченні активної когнітивної діяльності студентів та формуванні їхньої здатності до самостійного прийняття рішень. Формувальний підхід передбачає поетапне надання зворотного зв'язку, який допомагає студентам розуміти логіку виконання завдань і коригувати власні дії в процесі аналізу кейсових ситуацій.

У межах роботи з кейсами формувальне оцінювання виступає не лише інструментом контролю, а насамперед механізмом підтримки розвитку аналітичного, комунікативного та рефлексивного мислення. Постійний діалог «викладач – студент» та самооцінювання дозволяють уточнювати гіпотези, вдосконалювати аргументацію, перевіряти ефективність запропонованих рішень.

Завдяки акценту на процесуальності навчання, формувальний підхід сприяє усвідомленому засвоєнню не лише результатів розв'язання кейсу, а й логіки прийняття рішень, структуруванню проблеми, побудові аргументованих висновків. Це підвищує рівень професійної підготовки студентів і сприяє розвитку здатності переносити отримані знання в реальні комунікативні, організаційні та управлінські ситуації.

Таким чином, формувальне навчання забезпечує методичну основу для ефективної роботи з практичними кейсами, посилює їхню навчальну та професійну цінність і створює сприятливі умови для формування в студентів ключових компетентностей майбутнього фахівця

У межах формувального підходу доцільним є застосування комплексу ситуативних та операційних завдань, спрямованих на поетапне формування мовленевих, комунікативних і аналітичних умінь студентів. До найбільш ефективних можна віднести такі види формувальних завдань:

- аналіз текстів ділового стилю. Студенти здійснюють аналіз фрагментів текстів за власною спеціальністю, ділових документів, виявляють структурні та мовленеві та пунктуаційні недоліки, пропонують удосконалені варіанти й обґрунтовують логіку редагування;
- модель «чернетка – зворотний зв'язок – доопрацювання». Підготовка первинних версій ділових документів із подальшим отриманням конструктивних коментарів викладача та внесенням правок сприяє усвідомленню процесу створення тексту. Для прискорення процесу первинної перевірки студенти просто під час заняття надсилають чернетки викладачеві на Viber;
- самооцінювання за поданою рубрикою. Використання попередньо визначених критеріїв (чіткість мети, структурна логічність, нормативне мовлення, доречність етикетних формул тощо) допомагає студентам аналізувати власну роботу;
- рефлексивні мінікоментарі. Короткі аналітичні нотатки щодо успішних рішень, труднощів і можливих альтернативних підходів формують рефлексивну компетентність;
- завдання «Відредагуй документ». Редагування помилкових зразків ділових текстів у відповідні до норм офіційно-ділового або наукового стилю;
- колективне редагування. Робота в групах із розподілом відповідальності за різні параметри тексту (структура, лексика, аргументація, оформлення) сприяє розвитку навичок співпраці та професійної взаємодії;
- формувальні усні тренінги. Короткі презентації з негайним фідбеком дозволяють відпрацьовувати мовленнєву лаконічність, структурованість і чіткість ділового повідомлення;
- аналіз мовленнєвих ситуацій. Опрацювання змодельованих комунікативних кейсів (конфлікт із клієнтом, непорозуміння між партнерами, відтермінування виконання завдання) з підготовкою відповідних документів або діалогів;
- мінізавдання на стилістику. Точкові вправи з удосконалення стилістики (переписування фрагментів у діловому стилі, заміна розмовних елементів, складання заголовків);
- портфоліо формувальних робіт. Зберігання чернеток, доопрацьованих текстів, отриманих рекомендацій та рефлексивних коментарів дає змогу студентам відстежувати власний мовний і комунікативний прогрес.

Упровадження цих формувальних завдань забезпечує системне та поетапне оволодіння нормами ділового українського мовлення, сприяє розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетентності та підвищує ефективність навчального процесу в закладах вищої освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формувальне навчання є ефективним підходом для розвитку професійної мовної компетентності студентів у курсі ділової української мови. Умови онлайн- та змішаного навчання не лише не зменшують його потенціалу, а й розширюють можливості для якісного зворотного зв'язку, індивідуалізації й активної участі студентів. Інтеграція цифрових інструментів, проектної роботи та рефлексивних практик забезпечує високий рівень засвоєння матеріалу й формування навичок, необхідних сучасному фахівцеві. З огляду на актуальність компетентнісного підходу й трансформацію українських ЗВО, формувальне навчання. Формувальне навчання — це не лише педагогічна технологія, але й філософія навчального процесу, яка ставить у центр розвитку учня, його рефлексивність, самостійність та відповідальність. Воно сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу, підвищує мотивацію, забезпечує індивідуалізацію та відповідає вимогам сучасного суспільства до освіченої, компетентної, ініціативної особистості.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74.
2. Bloom B. S. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York : McGraw-Hill, 1971. 923 p.
3. Scriven M. The methodology of evaluation. Chicago : Rand McNally, 1967. 183 p. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation).
4. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
5. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Онопрієнко О. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. Український педагогічний журнал. 2016. № 4. С. 36–42.
7. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Київ, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>
8. Фідкевич О., Бакуліна Н. НУШ. Теорія і практика формувального оцінювання у 1–2 класах : навч.-метод. посіб. Київ : Генеза, 2020. 63 с.

References

1. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education. 1998. Vol. 5, No. 1. P. 7–74.
2. Bloom B. S. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York : McGraw-Hill, 1971. 923 p.
3. Scriven M. The methodology of evaluation. Chicago : Rand McNally, 1967. 183 p. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation).
4. Lokshyna O. I. Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.) : monohrafiia. Kyiv : Bohdanova A. M., 2009. 404 s.
5. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 r. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
6. Onopriienko O. V. Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv: sutnist i metodyka zdiisnennia. Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. 2016. № 4. S. 36–42.
7. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky. Kyiv, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>
8. Fidkevych O., Bakulina N. NUSh. Teoriia i praktyka formuvalnoho otsiniuvannia u 1–2 klasakh : navch.-metod. posib. Kyiv : Heneza, 2020. 63 s.

| Матеріал надійшов до редакції: 04.12.2025 р. | Прийнято до друку: 09.01.2026 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





” Русакова О., Волошук Г. Дистанційні підготовчі курси з української мови для вступників у заклад фахової передвищої освіти. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 113-120. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-015>.

Rusakova O., Voloshchuk H. Dystantsiini pidhotovchi kursy z ukrainskoi movy dlia vstupykiv u zaklad fakhovoi peredvyshchoi osvity [Distance preparatory courses in Ukrainian language for entrants of vocational higher education institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 113-120. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-015>.

УДК 373.5.016:81.161.2:37.018.43

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-015

Ольга РУСАКОВА

Коломийський навчально-науковий інститут

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Україна

<https://orcid.org/0000-0002-1860-7922>

olha.rusakova@cnu.edu.ua

Галина ВОЛОШУК

Навчально-науковий центр професійної кар'єри та освіти впродовж життя,

Коломийський навчально-науковий інститут

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Україна

<https://orcid.org/0000-0003-1535-8817>

halyna.voloshchuk@cnu.edu.ua

ДИСТАНЦІЙНІ ПІДГОТОВЧІ КУРСИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ВСТУПНИКІВ У ЗАКЛАД ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто особливості організації та проведення дистанційних підготовчих курсів для вступників для здобуття освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра на основі базової середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання освітніх втрат, спричинених пандемією COVID-19 та тривалою російсько-українською війною, а також потребою якісної мовної підготовки здобувачів освіти до вступу. У статті представлено структуру, зміст та результати тримісячних підготовчих курсів з української мови в онлайн-форматі, які відбувалися протягом квітня-червня 2025 року для вступників на освітньо-професійні програми Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (тепер – Карпатського національного університету імені Василя Стефаника). Обсяг навчальної роботи становив 75 академічних годин (60 годин аудиторної роботи на платформі Zoom, 15 годин самостійної роботи). Особливу увагу зосереджено на методичних аспектах побудови таких курсів, на опрацюванні найскладніших для засвоєння тем з фонетики, орфоенії, орфографії, лексикології, фразеології, граматики української мови, а також на виборі методів та засобів дистанційного навчання. Досить ефективним для організації курсів з мови виявилось проведення діагностувального (на першому занятті) та підсумкового тестування слухачів (на останньому занятті) у синхронному режимі. Завдяки діагностувальному тесту вдалося виявити рівень знань з української мови та визначити найбільш поширені помилки, над якими варто працювати згодом. Підсумковий тест довів, що рівень знань з української мови в здобувачів освіти значно підвищився. 96% слухачів курсів вступили на різні освітньо-професійні програми обраного закладу фахової передвищої освіти. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення методики дистанційного навчання української мови і створення електронних курсів на базі освітніх платформ у системі мовної підготовки.

Ключові слова: підготовчі курси з української мови; подолання освітніх втрат; методика викладання української мови; дистанційне навчання; заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Olha RUSAKOVA

Kolomyia Educational and Scientific Institute

of Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0002-1860-7922>

olha.rusakova@cnu.edu.ua

Halyna VOLOSHCHUK

Educational and Scientific Center of Professional Career and Lifelong Education,

Kolomyia Educational and Scientific Institute

of Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ukraine

<https://orcid.org/0000-0003-1535-8817>

halyna.voloshchuk@cnu.edu.ua

DISTANCE PREPARATORY COURSES IN UKRAINIAN LANGUAGE FOR ENTRANTS OF VOCATIONAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article examines the features of organizing and conducting distance preparatory courses for applicants seeking a professional junior bachelor's degree based on basic secondary education. The study's relevance stems from the need to address educational losses caused by the COVID-19 pandemic and the protracted Russian-Ukrainian war, as well as the need for high-quality language training for applicants before admission. The article presents the structure, content, and results of three-month preparatory courses in Ukrainian in an online format that took place during April-June 2025 for applicants to educational and professional programs of the Ivano-Frankivsk

Professional College of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (now Vasyl Stefanyk Carpathian National University). The training load totaled 75 academic hours (60 hours of classroom work on the Zoom platform and 15 hours of independent work). Particular attention is paid to the methodological aspects of building such courses, to working out the most difficult topics in phonetics, orthoepy, spelling, lexicology, phraseology, and grammar of the Ukrainian language, and to choosing methods and means of distance learning. Conducting diagnostic testing (at the first lesson) and final testing (at the last lesson) in synchronous mode proved quite effective for organizing language courses. Thanks to the diagnostic test, it was possible to assess the level of knowledge of the Ukrainian language and identify the most common errors to be addressed later. The final test showed that students' knowledge of Ukrainian has significantly increased. 96% of course students enrolled in various educational and professional programs at the selected institution of professional pre-higher education. The results obtained can be used to improve the methodology for distance learning of the Ukrainian language and to create electronic courses on educational platforms within the language training system.

Keywords: preparatory courses in the Ukrainian language; overcoming educational losses; methodology of teaching the Ukrainian language; distance learning; general secondary education institution.

Постановка проблеми. Останні шість років українська молодь навчається в досить складних умовах, спричинених пандемією COVID-19 та тривалою російсько-українською війною. Значна частина здобувачів освіти має прогалини в знаннях майже з усіх навчальних предметів, адже не може відбуватися якісний освітній процес під час повітряних тривог, за умови відсутності електроенергії та доступу до мережі Інтернет, у зруйнованих закладах освіти. Часто учням доводиться самостійно опрацьовувати навчальний матеріал (підручники, презентації, відеоуроки тощо) без належного педагогічного супроводу. Також слід враховувати зниження мотивації та нестабільний психоемоційний стан учнів і вчителів.

Відповідно до оприлюднених даних міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022, яке проводили серед 15-річних підлітків з 18 з-поміж 27 регіонів України в таких галузях, як читання, математика та природничо-наукові дисципліни, 58% учнів досягли базового рівня грамотності з математики, 59% – із читання та 66% – з природничо-наукових дисциплін; у читанні хлопці відстають від дівчат на понад рік навчання (різниця – 23 бали), але випереджають їх у математиці (на 10 балів); вищий рівень математичної, читацької та природничо-наукової грамотності мають учні у великих містах, у порівнянні з їхніми однолітками із сільської місцевості (різниця – 4-5 років навчання) [6, с. 202]. Немає жодних сумнівів, що станом на 2025 рік проблема освітніх втрат в Україні стала гострішою. Ігнорування цієї проблеми безумовно позначиться не тільки на майбутньому кожного здобувача освіти, а й на економічному, соціальному, науково-технічному, культурному розвитку нашої держави загалом.

Для випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) проблема ускладнюється ще й тим, що, окрім обов'язкового виконання навчальних програм, для них актуальним є і питання підготовки до співбесіди (для здобуття освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра) чи складання НМТ (для здобуття освітнього рівня бакалавра). Таким чином, 9- та 11-класники зіштовхуються з подвійним навантаженням, принаймні з основних дисциплін (українська мова, математика – для учнів 9 класу; українська мова, математика, історія України та ще один предмет за вибором – для учнів 11 класу), адже протягом навчального року вони намагаються опанувати шкільну програму та готуватися до майбутнього вступу. Без сумніву, учні відчувають інформаційне перевантаження, швидко втомлюються інтелектуально та емоційно, що негативно позначається на якості засвоєння знань.

Сьогодні здобувачам освіти запропоновано чимало освітніх платформ чи підготовчих курсів, які допомагають їм у короткий термін систематизувати отримані в ЗЗСО знання, надолужити освітні втрати з обраного предмета, зокрема з української мови [7], та якісно підготуватися до вступу в заклади фахової передвищої та вищої освіти. Такі ресурси забезпечують зручний формат навчання, адже дозволяють опанувати навчальний матеріал у індивідуальному ритмі. Особливої популярності в останній час набувають дистанційні підготовчі курси, які поєднують доступність онлайн-навчання з професійним супроводом викладачів та інтерактивними методами роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність та особливості дистанційного навчання, його переваги й проблеми в кризових умовах (пандемія, війна) досліджують чимало українських учених. Питання ефективності забезпечення дистанційного навчання в Україні в ЗЗСО під час війни, форми дистанційної взаємодії учнів та педагогів розглядає Л. П. Лондар [3]. Серед основних кроків для підвищення якості дистанційного навчання в умовах воєнного стану вчена називає покращення інноваційної інфраструктури ЗЗСО, розширення портфеля сучасних інструментів для навчання й оцінки результатів, посилення цифрової грамотності [3, с. 40]. Особливості організації дистанційного навчання в ЗЗСО в умовах воєнного стану вивчають М. Мар'єнко, А. Сухих [4]. Вони розглядають три режими дистанційного навчання – синхронний, асинхронний і біхронний, однак перевагу надають біхронному режиму організації навчального процесу, також роблять висновок про важливість враховувати категорії учнів в умовах війни: непереміщені, внутрішньо переміщені, зовнішньо переміщені. Т. Шарова, С. Шаров присвятили своє дослідження виявленню потенційних ризиків дистанційного навчання в Україні та пошуку шляхів їх усунення [12]. Науковці зазначають, що основною проблемою дистанційної освіти є якість навчальних матеріалів, а також відсутність

інтерактивних елементів і недостатня розробка змісту курсів, що приводить до зниження зацікавленості здобувачів освіти у вивченні дисципліни [12, с. 15].

Специфіку використання в освітньому процесі технологій дистанційного навчання в закладах вищої освіти, а також особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах дистанційного навчання вивчали О. Русакова, Л. Вишотравка, І. Таможська, Т. Цой, Р. Швай, І. Капеліста [13], М. Медведєва, О. Жмурко, І. Криворучко, М. Ковтанюк [5]. Науковці Н. Поліщук, Т. Бугаєнко, Н. Лемешева досліджували вплив цифрових технологій та дистанційного навчання на підвищення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти, визначали їхні переваги для викладачів і здобувачів освіти [8]. Підтримуємо їхню думку про те, що «для викладачів цифрові технології стали потужним інструментом модернізації методів викладання» [8, с. 13].

Методи дистанційного навчання української мови в ЗЗСО висвітлили Н. Голуб, О. Горошкіна, які зосередили свою увагу на методах вчителя (методах навчання), методах учня (методах учіння) і методах їхньої спільної діяльності [1, с. 152]. Переваги та перспективи дистанційного навчання української мови розглядали Н. Дика, О. Глазова [2].

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчує, що питання дистанційного навчання є актуальним, однак потребує подальшого вивчення в аспекті підготовки здобувачів освіти до вступу в заклади фахової передвищої освіти.

Мета дослідження – представити структуру, зміст і результати роботи тримісячних підготовчих курсів з української мови, проведених дистанційно для майбутніх вступників у заклад фахової передвищої освіти.

Для досягнення поставленої мети в роботі використано загальні наукові **методи** – аналіз, систематизація та узагальнення, що дало змогу опрацювати наукові джерела з проблеми дистанційного навчання, представити проведену роботу на дистанційних підготовчих курсів з української мови, узагальнити отримані результати, сформулювати висновки щодо ефективності дистанційних підготовчих курсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тримісячні підготовчі курси відбувалися дистанційно на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (тепер – Карпатського національного університету імені Василя Стефаника) протягом квітня-червня 2025 року. Кількість охочих відвідувати курси – 61 особа, тому сформовано дві групи, які займалися в різні дні. Слухачами курсів були абітурієнти Івано-Франківського фахового коледжу. Онлайн-формат (завдяки платформі Zoom) дозволив відвідувати курси не тільки здобувачам освіти різних територіальних громад Івано-Франківської області, а й тим, хто перебував у Запорізькій та Донецькій областях.

Загалом підготовчі курси щорічно відбуваються згідно з Положенням про підготовчі курси Навчально-наукового центру професійної кар'єри та освіти впродовж життя Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (2024), розміщеного на офіційному сайті центру [9]. Працівники центру організують роботу курсів: приймають заяви від охочих, готують матеріали для зарахування слухачів, організують кадрове й методичне забезпечення курсів, складають розклад занять, контролюють їхнє проведення та присутність на них слухачів. Після завершення курсів центр організує складання випускного випробування у формі підсумкового тесту, результати якого враховує екзаменаційна комісія під час співбесіди.

Підготовчі курси покликані продовжити реалізацію мети навчання української мови в ЗЗСО (відповідно до Програми з української мови для 8-9 класів), а саме: формувати компетентного мовця, національно свідому, духовно багату мовну особистість. Серед ключових компетентностей на першому місці визначено спілкування державною мовою. Реалізація цією компетентності полягає в уміннях: 1) застосовувати українську мову як державну в будь-яких життєвих ситуаціях, виявляти національну, культурну та духовну ідентичність; 2) володіти мовними засобами на достатньому рівні, щоб висловлювати власні думки, погляди, брати участь у дискусіях, аналізувати соціальні, історичні, культурні факти (усно чи письмово); 3) дотримуватися орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних, пунктуаційних, стилістичних норм сучасної української мови, а також норм мовленнєвого етикету [11].

Підготовчі курси з української мови мають конкретні завдання: 1) актуалізувати та систематизувати здобуті в 5-9 класах знання з української мови; 2) виявити та відкоригувати прогалини у знаннях (надолжити освітні втрати з української мови); 3) підготувати до складання співбесіди з української мови для вступників для здобуття освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра; 4) забезпечити здобувачам освіти надійну базу для навчання в коледжі в процесі вивчення освітніх компонентів «Українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням» та загалом усіх інших освітніх компонент.

Запропоновані курси з української мови є сконденсованою та досить ефективною формою узагальнення отриманих упродовж навчання в ЗЗСО знань з української мови. За короткий термін слухачі курсів повторюють та закріплюють базові орфоепічні, орфографічні та пунктуаційні норми

нашої мови, удосконалюють лексичні, граматичні, стилістичні уміння й навички, вчать розрізняти, аналізувати мовні одиниці не відокремлено, а як важливий компонент мовної системи, тренують свої комунікативні уміння з дотриманням норм українського етикету, вчать виявляти мовні помилки та виправляти їх.

Робота на підготовчих курсах здійснювалася згідно з робочою програмою, яка містить назви тем і кількість виділених годин на аудиторну (60 годин) та самостійну (15 годин) роботу [9, с. 6]. На вивчення фонетики, орфоєпії, графіки й орфографії передбачено 10 академічних годин, лексикології та фразеології – 2 години, морфології – 24 години, синтаксису – 22 години, також 2 години відведено на узагальнення вивченого та підсумкове тестування. Самостійна робота включає вивчення морфеміки (2 години), лексики за походженням (1 година), синтаксису (9 годин), стилістики (1 година), підготовку до підсумкового тесту (2 години).

Відповідно до Положення про співбесіду з української мови та математики для вступників для здобуття освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра на основі базової середньої освіти у 2025 році здобувачі освіти повинні: 1) розрізняти звуки мови, визначати голосні і приголосні звуки, ділити слово на склади, розпізнавати явища спрощення в групах приголосних, основні випадки чергування звуків; 2) розпізнавати вивчені орфограми, пояснювати їх за допомогою правил, правильно визначати вивчені орфограми; 3) пояснювати відомі слова, добирати до слів синоніми та антоніми, використовувати їх у мовленні; 4) розпізнавати частини мови та їх синтаксичну роль; 5) визначати структуру речення, вид речення, правильно ставити розділові знаки, обґрунтовувати їх постановку [10, с. 6]. Вступник повинен знати мовні (орфографічні, орфоєпічні, лексичні, граматичні, стилістичні, пунктуаційні) та мовленнєві норми сучасної української мови (етику й етикет спілкування), а також уміти вільно володіти усною та писемною формами української літературної мови, правильно і грамотно говорити, формулювати й виголошувати власні думки, підтримувати діалог.

Вважаємо, що починати навчання на курсах української мови потрібно з визначення мовознавчих термінів, а саме: назв основних розділів мовознавства (фонетика, орфоєпія, орфографія, графіка, морфеміка, морфологія, синтаксис), орфографічної, орфоєпічної, лексичної, граматичної та пунктуаційної помилок, фонетичної транскрипції, орфограми. Знання термінології сприятиме кращому засвоєнню тем, вступники розумітимуть сутність питань і завдань, які їм необхідно виконувати. Також перед вивченням основних розділів українського мовознавства варто пояснити учням, що мова – це система фонетичних, лексичних, граматичних мовних засобів, а не хаотична їх сукупність, а ще важливо назвати основні мовні одиниці від найменшої до найбільшої (звук / фонема – морфема – слово – словосполучення – речення – текст). Така передмова дозволить учням усвідомити внутрішню структуру мови, зрозуміти, що цілісна система мови вибудовується з окремих мовних одиниць і що мову слід вивчати в певному порядку.

Під час вивчення розділів «Фонетика і орфоєпія» важливо акцентувати увагу слухачів курсів на різниці між звуком і буквою, щоб уникнути неправильного називання звуків – «голосна» («наголошена», «ненаголошена»), «приголосна» («дзвінка», «глуха», «тверда», «м'яка»), адже йдеться про звук, тому він є голосний (наголошений, ненаголошений) і приголосний (дзвінкий, глухий, твердий, м'який). Таке сплутування ускладнює формування орфоєпічних навичок учнів, спричинює неточності звукового аналізу слова, неправильне визначення кількості звуків і букв у слові. Складними для учнів є теми спрощення в групах приголосних та уподібнення, оскільки в цих випадках спостерігається невідповідність у написанні та вимові, а також складність засвоєння цих тем пов'язана зі значною кількістю винятків, які треба запам'ятати, та орфоєпічними помилками, які учні допускають під впливом діалектів чи інших іноземних мов.

Вивчаючи орфографічні норми сучасної української мови, учні повинні не лише знати основні орфограми, а й навчитися виявляти їх у слові та пояснювати написання цього слова. До найскладніших тем з «Орфографії» відносимо правопис великої літери, написання слів окремо, разом і через дефіс, правопис м'якого знака та апострофа. Для кращого запам'ятовування написання слів рекомендуємо кожне заняття розпочинати зі словникового диктанту з подальшим коментуванням та виправленням помилок.

Розділ «Лексикологія» учні добре засвоюють у закладах освіти, особливо теми про синоніми, антоніми, тому є можливість більше попрацювати над встановленням лексичного значення слова, використовуючи тлумачні онлайн-словники. За допомогою цих словників учні вчать визначати пряме й переносне значення слова, однозначні й багатозначні слова, слова-терміни, діалектні та загальноживані слова, історизми й неологізми. Окремо на занятті слід працювати над лексичними помилками, пропонуючи учням самостійно повправлятися в редагуванні словосполучень та речень. Досить складним для учнів є опанування розділу «Фразеологія», оскільки часто вони повинні розуміти значення фразеологізму, яке не впливає зі значення його компонентів, наприклад: *ахіллесова п'ята*, *брати в шори*, *вискочити на сухе*, *ганяти собак* та інші. Важливо навчити слухачів курсів не тільки пояснювати фразеологізми, а й доречно вживати їх у власному мовленні.

Розділ «Морфологія» передбачає розвиток умінь визначати самостійні частини мови, опираючись на загальнокатегоріальне значення слова, граматичні показники та синтаксичні функції, які виконує та чи та частина мови, та несамостійні. Особливу увагу слід приділяти особливостям відмінювання іменних частин мови (іменника, прикметника, числівника та займенника) і дієвідмінювання дієслівних форм, виправленню граматичних помилок, які найчастіше трапляються в мовленні, зокрема в процесі узгодження прикметника з іменником, числівника з іменником, означення часу, утворення ступенів порівняння прикметників та прислівників, форм наказового способу тощо.

Вивчення синтаксису зорієнтоване на формування вміння визначати члени речення, його структуру та вид, правильно ставити розділові знаки, коментувати їх постановку, знаходити та виправляти пунктуаційні помилки. Ефективним є розвиток навички будувати схеми для складних сполучникових і безсполучникових речень, це дозволить учням бачити структуру речення і правильно ставити розділові знаки.

У процесі дистанційного навчання на підготовчих курсах з української мови використано синхронний та асинхронний режими. Синхронний режим передбачав щотижневий онлайн-зустрічі на платформі Zoom за розкладом (для 1 групи – в суботу з 10:00 до 13:00, для 2 групи – в неділю з 13:00 до 16:00). Під час зустрічі онлайн була можливість транслювати підготовлені заздалегідь презентації, які містять необхідні пояснення, таблиці, схеми, вправи і завдання, проводити тестування та відразу коментувати отримані результати, переходити на різноманітні освітні платформи, користуватися онлайн-словниками. Так, для встановлення значення слова, його стилістичних і граматичних показників, прикладів його вживання в мовленні, для з'ясування значень фразеологізмів пропонуємо використовувати словник української мови online, що є електронною версією «Тлумачного словника української мови. Томи 1-15» (<https://sum20ua.com/?wordid=0&page=0>), а також онлайн-словник «Горох» (<https://goroh.pp.ua>).

Досить ефективною є робота зі словником на Українському лінгвістичному порталі, який подає відмінювання та дієвідмінювання слів (<https://lcorp.ulif.org.ua/dictua/>).

Синхронний режим сприяв проведенню й індивідуальних консультацій з тими слухачами, які їх потребували. Асинхронний режим дистанційного навчання української мови передбачав перегляд презентацій, виконання запропонованих вправ, перегляд відеоматеріалів з конкретної теми, роботу над редагуванням. Поєднання синхронного та асинхронного режимів дистанційного навчання «дозволяє отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу, обговорювати та співпрацювати, що є критично важливими елементами ефективного навчання» [13, с. 172]. Це викликає стійку мотивацію учнів та сприяє їхньому активному навчанню.

Методика проведення дистанційних підготовчих курсів з української мови ґрунтується на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному та інтерактивному підходах. Основними методами навчання є пояснювально-ілюстративний, проблемно-пошуковий, репродуктивний, проблемного викладу та дослідницький метод пізнавальної діяльності. Важливими є аналіз мовних одиниць, виконання тренувальних вправ із коментуванням, розвиток усного (діалогічного) і писемного мовлення.

Погоджуємося з думкою Н. Дикої та О. Глазової про те, що «важливим компонентом дистанційного навчання є створення наближених до реального життя навчальних ситуацій та компетентісно орієнтовані завдання, виконуючи які, кожен учень зможе проявити свої здібності, ініціативність, гнучкість, здатність розв'язувати проблеми та співпрацювати з іншими людьми» [2, с. 211]. Ця думка узгоджується з сучасними освітніми підходами, які орієнтують процес навчання не тільки на засвоєння знань, а й на формування практичних умінь і ключових мовних компетентностей учнів, на взаємодію з іншими учасниками дистанційного навчання.

Серед методів спільної діяльності вчителя й учнів, які запропонували науковці Н. Голуб, О. Горошкіна, обрали найбільш продуктивні для нашого формату проведення дистанційних підготовчих курсів з української мови, а саме: 1) діалогічний (види: бесіда, дискусія; прийоми: формулювання запитань, прогнозування, зіставлення, порівняння, узагальнення); 2) спостереження за мовою (прийоми: розпізнавання; виділення головного й другорядного; добір і порівняння мовних явищ; виявлення мовної проблеми, аналіз її); 3) проблемний (прийоми: виявлення проблеми; формулювання її; аналіз її; визначення складників; пошук способів розв'язання; висновки) [1, с. 153-154]. Застосування таких методів забезпечує активну пізнавальну діяльність слухачів курсів, сприяє розвитку критичного мислення, формуванню вміння самостійно здобувати знання та аргументовано аналізувати мовні явища. Особливу ефективність вони виявляють у дистанційному форматі, оскільки поєднання інтерактивних прийомів із цифровими засобами навчання (тестування, спільні документи, обмін думками в чаті тощо) створює умови для постійного зворотного зв'язку та залученості кожного слухача курсів.

Ефективним для організації курсів з мови, на нашу думку, є проведення діагностувального (на першому занятті) та підсумкового тестування слухачів (на останньому занятті) у синхронному режимі.

Метою діагностувального тесту було: 1) виявити рівень знань з української мови; 2) визначити найбільш поширені помилки, над якими варто працювати згодом. Для цього тесту підбрано 20 питань, які охоплюють теми з фонетики (визначення кількості звуків і букв у словах, звука [й], випадків порушення правил милозвучності), орфографії (написання апострофа, знака м'якшення, складних слів разом, окремо чи через дефіс), лексикології (встановлення лексичної помилки, синонімів), морфології (утворення форм кличного відмінка, наказового способу дієслів, визначення частин мови), синтаксису (типи речень за будовою, члени речення, пунктуація). Результати представлені в 100-бальній шкалі (кожна правильна відповідь оцінена 5 балами). Не склали тест (набрали від 20 до 45 балів) 16 осіб (а це 26,2% від загальної кількості слухачів курсів), позитивний результат отримали 45 осіб: від 50 до 65 балів набрали 32 особи, від 70 до 85 – 11 осіб, 90 балів – 1 особа, 95 балів – 1 особа.



Рис. 1. Результати діагностувального тесту

На 5 питань із запропонованих двадцяти правильно відповіли менше ніж 40 % учнів. Нижче в таблиці представимо питання та кількість правильних відповідей.

Таблиця 1

Найскладніші питання діагностувального тесту з відсотком правильних відповідей

Питання тесту	Кількість учнів, які правильно відповіли	Відсоток правильних відповідей
Орфографічна помилка	23	37,7
Визначити член речення (додаток)	22	36
Однорідні члени речення	18	29,5
Обрати односкладне речення	16	26,2
Обрати поширене речення	2	3,3

Серед 20 тестових питань були й такі, правильні відповіді на які дала переважна більшість учнів, зокрема на питання про синоніми, кличний відмінок та число іменників.

Таким чином, діагностувальний тест дозволив визначити «слабкі місця» учнів з окремих тем предмета «Українська мова». Ефективним є проведення проміжних тестувань якщо не на кожного занятті, то хоча б через заняття (10 питань на 10 хвилин). Після оголошення результатів варто в групі пояснити та виправити допущені помилки. Такі «швидкі» тести дозволяють учням зорієнтуватися, що вони добре знають, а на що слід звернути більшу увагу.

На завершення роботи підготовчих курсів з української мови слухачі склали попередній підсумковий тест, який містив також 20 питань, схожих на ті, що були запропоновані на діагностувальному тесті; максимальний бал – 100. Підсумковий тест склали 58 учнів (3 учні були відсутні з поважних причин). Результати тестування: не склали – 5 (від 20 до 45 балів) (а це 5,2% від загальної кількості тих, які склали тест); від 50 до 65 балів отримали 16 осіб; від 70 до 85 – 31 особа; 90 і 95 балів – 6 осіб. Негативний бал отримали ті учні, які рідко відвідували курси або не працювали на заняттях та не виконували запропоновані завдання самостійної роботи.



Рис. 2. Результати підсумкового тесту

Вважаємо, що підготовчі курси дали позитивний результат: рівень знань з української мови у випускників 9-х класів ЗЗСО значно підвищився. Відрадно те, що відсоток правильних відповідей на 12 питань коливається від 70,6 % до 96,1%.

Згідно з аналізом, здійсненим працівниками Навчально-наукового центру професійної кар'єри та освіти впродовж життя й адміністрацією Івано-Франківського фахового коледжу Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, 96% слухачів курсів вступили на різні освітньо-професійні програми цього закладу фахової передвищої освіти, а значна частина вступників отримала місця державного замовлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень.

Проведене дослідження підтвердило ефективність дистанційних підготовчих курсів з української мови для вступників у заклад фахової передвищої освіти. Підготовчі курси з української мови спрямовані на систематизацію, узагальнення та практичне закріплення знань учнів. Розроблена структура та методика проведення курсів дозволила оптимально поєднати синхронний та асинхронний режими дистанційного навчання, що сприяло підвищенню рівня мовної компетентності здобувачів освіти.

Результати курсів засвідчили, що виховати стійку мотивацію та свідоме прагнення вивчати українську мову можливо за умови розуміння здобувачами мовознавчих термінів, системного викладу матеріалу, використання інтерактивних методів навчання, залучення онлайн-словників, проведення тестів та коментування помилок у реальному часі. Педагогічна цінність курсів полягає не тільки в забезпеченні якісної мовної підготовки вступників, а й компенсують освітні втрати, спричинені пандемією та воєнним станом.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні електронних курсів на базі освітніх платформ та у розробленні ефективних механізмів зворотного зв'язку між викладачем та слухачами підготовчих курсів для підвищення якості дистанційного навчання української мови.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Дані можуть бути надані за обґрунтованим запитом відповідному автору.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Голуб Н., Горошкіна О. Методи дистанційного навчання української мови. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 148-158. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-148-158>
2. Дика Н., Глазова О. Дистанційне навчання української мови: особливості, переваги та перспективи. *Освітлогічний дискурс*. 2021. Том 33, № 2. С. 205-220. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38809/1/N_Dyka_O_Glazova_ED_2_IPO.pdf
3. Лондар Л. П. Щодо забезпечення дистанційного навчання в Україні в умовах війни. *Освіта України в умовах воєнного стану: управління, цифровізація, євроінтеграційні аспекти* : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції (наукове електронне видання), 25 жовт. 2022 р. Київ : ДНУ «Інститут освітньої аналітики», 2022. С. 36-40.
4. Мар'єнко М., Сухих А. Організація навчального процесу у ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. *Український педагогічний журнал*. 2022, № 2. С. 31-37. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>
5. Медведєва М. О., Жмурко О. І., Криворучко І. І., Ковтанюк М. М. Організація продуктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу в умовах дистанційного навчання: аналіз сучасних додатків. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 80, том 2'2021. С. 39-45. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.08>
6. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Київ, 2023. 396 с. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf
7. Подолання освітніх втрат з української мови та літератури в 5-11 класах. Методичні рекомендації. Приклади уроків. Київ, 2023. 57 с. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Buklet-22Podolannya-osvitnih-vtrat22.pdf>
8. Поліщук Н. В., Бугаєнко Т. І., Лемешева Н. В. Підвищення якості вищої освіти за допомогою цифрових технологій та дистанційного навчання для здобувачів вищої освіти в Україні. *Академічні візії*. Вип. 38, 2024. С. 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14537287>
9. Положення про підготовчі курси Навчально-наукового центру професійної кар'єри та освіти впродовж життя. URL: https://drive.google.com/file/d/11xTZfh7yRHbChtbZN7ZRNy_j-iPKnm-T/view
10. Положення про співбесіду з української мови та математики для вступників для здобуття освітньо-професійного ступеня фахового молодшого бакалавра на основі базової середньої освіти у 2025 році. URL: <https://ifk.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2025/03/polozhennia-pro-spivbesidu.pdf>
11. Програма з української мови для 8-9 класів. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvitni-programi/navchalni-programi-dlya-6-9-klasiv>
12. Шарова Т., Шаров С. Дистанційне навчання в Україні: ризики та шляхи їх вирішення. *Молодь і ринок*. № 4 (224), квітень 2024. С. 11-16. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.299893>

13. Rusakova O., Tamozhska I., Tsoi T., Vyshotravka L., Shvay R., Kapelista I. The Changes in Teacher-Student Interaction and Communication in Higher Education Institutions Due to the Covid-19 Pandemic. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol.12, No 2 (2023). P. 166-173. <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p166>

References

- Holub N., Horoshkina O. Metody dystantsiinoho navchannia ukrainskoi movy. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2022. № 4. S. 148-158. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-148-158>
- Dyka N., Hlazova O. Dystantsiine navchannia ukrainskoi movy: osoblyvosti, perevahy ta perspektyvy. *Osvitolohichnyi dyskursu*. 2021. Tom 33, № 2. S. 205-220. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38809/1/N_Dyka_O_Glazova_ED_2_IPO.pdf
- Londar L. P. Shchodo zabezpechennia dystantsiinoho navchannia v Ukraini v umovakh viiny. *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: upravlinnia, tsyfrovizatsiia, yevrontehratsiini aspekty : zbirnyk tez dopovidei IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (naukove elektronne vydannia)*, 25 zhovt. 2022 r. Kyiv : DNU «Instytut osvithoi analityky», 2022. S. 36-40.
- Marienko M., Sukhikh A. Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u ZZSO zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii pid chas voiennoho stanu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2022, № 2. S. 31-37. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>
- Medvedieva M. O., Zhmurko O. I., Kryvoruchko I. I., Kovtaniuk M. M. Orhanizatsiia produktyvnoi vzaemodii mizh uchashchymy osvithoi protsesu v umovakh dystantsiinoho navchannia: analiz suchasnykh dodatkov. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp. 80, tom 2'2021. S. 39-45. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.80.2.08>
- Natsional'nyy zvit za rezul'tatamy mizhnarodnoho doslidzhennya yakosti osvity PISA-2022. Kyiv, 2023. 396 s. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Nacziionalnyi-zvit_povnyi.pdf
- Podolannya osvithoi vtraty z ukrayins'koyi movy ta literatury v 5-11 klasakh. *Metodychni rekomendatsiyi*. Pryklady urokiv. Kyiv, 2023. 57 s. <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Buklet-22Podolannya-osvithoi-vtraty22.pdf>
- Polishchuk N. V., Buhaienko T. I., Lemesheva N. V. Pidvyshchennia yakosti vyshchoi osvity za dopomohoiu tsyfrovyykh tekhnolohii ta dystantsiinoho navchannia dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity v Ukraini. *Akademichni vizii*. Vyp. 38, 2024. S. 1-15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14537287>
- Polozhennya pro pidhotovchi kursy Navchal'no-naukovoho tsentru profesiynoi kar'yery ta osvity vprodovzh zhyt'tya. https://drive.google.com/file/d/11xTZfh7yRHbChtbZN7ZRNy_j-iPKnm-T/view
- Polozhennya pro spivbesidu z ukrayins'koyi movy ta matematyky dlia vstupyvachiv dlia zdobuttya osvithoi profesiynoho stupenya fakhovoho molodshoho bakalavra na osnovi bazovoi seredn'oi osvity u 2025 rotsi. <https://ifk.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/8/2025/03/polozhennia-pro-spivbesidu.pdf>
- Prohrama z ukrayins'koyi movy dlia 8-9 klasiv. <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/osvithoi-programi/navchalni-programi-dlya-6-9-klasiv>
- Sharova T., Sharov S. Dystantsiine navchannia v Ukraini: ryzyky ta shliakhy yikh vyrishennia. *Molod i rynek*. № 4 (224), kviten 2024. S. 11-16. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.299893>
- Rusakova O., Tamozhska I., Tsoi T., Vyshotravka L., Shvay R., Kapelista I. The Changes in Teacher-Student Interaction and Communication in Higher Education Institutions Due to the Covid-19 Pandemic. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol.12, No 2 (2023). P. 166 - 173. <https://doi.org/10.5430/jct.v12n2p166>

| Матеріал надійшов до редакції: 25.10.2025 р. | Прийнято до друку: 01.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |





Шевчук О. Потенціал мотиваційних промов у навчанні майбутніх офіцерів-прикордонників англійської мови. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 121-127. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-016>.

Shevchuk O. Potentials motivatsiinykh promov u navchanni maibutnikh ofitseriv-prykordonnykh anhliiskoi movy [The potential of motivational speeches in teaching English to future border guard officers]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 121-127. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-016>.

УДК 378.147:811.111'276:355.23

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-016

Олександра ШЕВЧУК

Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-2102-7363>
a.shevchuk1302@gmail.com

ПОТЕНЦІАЛ МОТИВАЦІЙНИХ ПРОМОВ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті досліджено потенціал використання мотиваційних промов військових командирів як інструмента формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів у процесі вивчення англійської мови у вищих військових навчальних закладах. Наголошено, що звернення українських командирів, зокрема промови, спрямовані на мобілізацію особового складу, підсилення психологічної стійкості та консолідацію підрозділу, становлять цінний дидактичний ресурс, який дозволяє поєднати лінгвістичну, лідерську й морально-ціннісну підготовку курсантів. Обґрунтовано, що автентичні мотиваційні звернення містять приклади сучасної військової риторики, відображають принципи місійного командування, міжкультурної взаємодії та стратегічної комунікації, а також інтегрують психологічні механізми впливу, що сприяють зміцненню внутрішньої мотивації та згуртованості колективу. Показано, що використання таких промов у мовній підготовці забезпечує розвиток навичок аудіювання, аналітичного читання, засвоєння професійної англомовної термінології, моделювання командирських звернень та участі у дискусіях морально-етичного змісту. Виокремлено навчальні формати, які найбільш ефективно інтегрують мотиваційні промови у заняття: ситуативні кейси, риторичний аналіз, переклад, порівняння англомовних і україномовних текстів, підготовка власних виступів курсантів. Підкреслено значення міжкультурного компонента через залучення промов командирів НАТО, що поглиблює розуміння загальновійськових цінностей та сприяє інтеграції українських офіцерів у багатонаціональне середовище. Зазначено, що перспективними напрями подальших досліджень є аналіз використання бойових наративів та історій з реальних операцій як джерела для розвитку стратегічного мислення; вивчення впливу емоційно забарвлених текстів на формування психологічної стійкості майбутніх офіцерів; розроблення комплексних навчальних модулів, що поєднують мотиваційні промови, лідерські кейси та англомовні симуляції службових ситуацій. Стверджено, що системне впровадження таких матеріалів у освітній процес сприятиме формуванню офіцерів, здатних ефективно комунікувати, лідувати та приймати рішення в умовах динамічного та багатонаціонального оперативного середовища.

Ключові слова: вищий військовий навчальний заклад; майбутні офіцери; мотиваційні промови; бойові історії; навчання; англійська мова.

Oleksandra SHEVCHUK

Bohdan Khmelnytskyi National Academy
of the State Border Guard Service of Ukraine, Khmelnytskyi, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-2102-7363>
a.shevchuk1302@gmail.com

THE POTENTIAL OF MOTIVATIONAL SPEECHES IN TEACHING ENGLISH TO FUTURE BORDER GUARD OFFICERS

Abstract. The article examines the potential of motivational speeches delivered by military commanders as an instrument for developing the professional communicative competence of future officers during English-language learning at higher military educational institutions. It is emphasized that the addresses of Ukrainian commanders, particularly those aimed at mobilizing personnel, strengthening psychological resilience, and consolidating units, represent a valuable didactic resource that enables the integration of linguistic, leadership, and moral-value training for cadets. It is argued that authentic motivational speeches contain examples of contemporary military rhetoric, reflect the principles of mission command, intercultural interaction, and strategic communication, and incorporate psychological mechanisms of influence that enhance internal motivation and unit cohesion. The study shows that the use of such speeches in language training promotes the development of listening comprehension skills, analytical reading, mastery of professional military English terminology, modelling of commander's addresses, and participation in moral-ethical discussions. The most effective instructional formats for integrating motivational speeches into the classroom are identified, including situational case studies, rhetorical analysis, translation exercises, comparison of English- and Ukrainian-language texts, and preparation of cadets' own speeches. The significance of the intercultural component is underscored by the inclusion of speeches by NATO commanders, which deepen understanding of shared military values and facilitate the integration of Ukrainian officers into a multinational environment. It is noted that promising directions for further research include analysing the use of combat narratives and real operational stories as sources for developing strategic thinking; studying the impact of emotionally charged texts on the formation of psychological resilience among future officers; and designing comprehensive training modules that combine motivational speeches, leadership case studies, and English-language simulations of service-related situations. It is argued that the systematic incorporation of such materials into the educational process will help prepare officers capable of effective communication, leadership, and decision-making in dynamic, multinational operational environments.

Keywords: higher military educational institution; future officers; motivational speeches; combat narratives; instruction/training/education; English language.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ) передбачає не лише засвоєння ними фахових знань і практичних навичок, а й формування внутрішньої готовності діяти відповідально, дисципліновано, рішуче та тактично обґрунтовано в умовах оперативно-службової діяльності, включно з участю в бойових діях. У цих умовах освітній процес у вищому військовому навчальному закладі (далі – ВВНЗ) має забезпечувати розвиток морально-вольових якостей, професійної стійкості, уміння працювати в колективі та усвідомлення службового обов'язку.

Однак традиційні педагогічні засоби не завжди достатньо відображають складність і драматизм сучасних бойових ситуацій, а отже – не повною мірою сприяють формуванню в курсантів глибинної професійної мотивації та психологічної готовності до виконання службових завдань. У цьому контексті особливого значення набуває використання мотиваційних промов – звернень політичних і військових лідерів, командирів, а також військовослужбовців сектору безпеки й оборони України, які мають реальний досвід участі в бойових діях. Такі промови є потужним засобом підсилення професійної мотивації, формування відповідального ставлення до служби та зміцнення морально-психологічної стійкості.

На цьому тлі постає науково-практична проблема: яким чином інтеграція мотиваційних промов в освітній процес може підсилити професійно-комунікативну, морально-психологічну та ціннісну підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників? Актуальність цієї проблеми зумовлена потребою поєднання навчального змісту з реальними ситуаціями службової діяльності, що дозволяє курсантам усвідомити практичну значущість здобутих знань і навичок, а також сприяє формуванню внутрішньої готовності діяти в умовах підвищеного ризику.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел засвідчує зростання інтересу до риторики мотиваційних промов та їх освітнього потенціалу у військово-педагогічній сфері. У сучасних дослідженнях увага зосереджена на трьох ключових напрямках: лінгвопрагматика мотиваційних промов, психологічна й виховна функція військових звернень, а також можливості їх інтеграції у підготовку військовослужбовців, зокрема у сфері іншомовної освіти.

Першу групу становлять роботи, що розкривають лінгвопрагматичний потенціал англомовних мотиваційних звернень. Зокрема Ж. Кравчук і В. Марченко [1] докладно аналізують структурні й семантичні особливості англомовних мотиваційних промов, підкреслюючи роль риторичних стратегій, апеляції до цінностей, персоніфікації звернення та механізмів емоційного впливу. Ці висновки мають безпосереднє значення для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників, оскільки демонструють, як мовні засоби впливають на психологічний стан та поведінку адресата.

Дослідження політичного дискурсу, представлені працями О. Семенюк [2] і В. Рафалюка [3], поглиблюють розуміння аргументаційних та когнітивно-прагматичних тактик у виступах політичних лідерів, які часто набувають мотиваційного змісту у кризових чи воєнних ситуаціях. Автори акцентують, що в умовах інформаційної та воєнної агресії риторика спрямована не лише на переконання, а й на конструювання образів стійкості, єдності та суб'єктності, що є важливим компонентом професійної комунікації військовослужбовців.

Другий блок наукових джерел стосується мотиваційних військових промов і їхньої ролі у підтриманні морально-психологічної стійкості. Так, О. Красницька [4] аналізує мотиваційну промову командира як засіб формування психологічної готовності військовослужбовців до стресових, бойових і екстремальних ситуацій. Подібний акцент простежується у посібнику «Психологія бою» [5], де з позицій військової психології підкреслено важливість словесної підтримки, чітких вербальних орієнтирів і прикладів бойового досвіду для згуртування підрозділу. Дослідження В. Алещенка [6] підтверджує, що морально-психологічне забезпечення є критичним фактором стійкості особового складу, а звернення командира – ключовим інструментом формування бойового духу.

Третій напрям охоплює військову мемуаристику, бойові історії та лідерські наративи, які дедалі активніше інтегруються у сучасну військову освіту. Зокрема С. Шумовецька [7; 8] у своїх працях демонструє, що бойові спогади, описи реальних рішень командирів, тактичних дилем і моральних виборів є важливим ресурсом розвитку критичного мислення, лідерських якостей, умінь командної комунікації. Авторка обґрунтовує доцільність використання таких текстів у підготовці офіцерів-прикордонників та підкреслює їх значення для формування професійної ідентичності.

Окрему увагу привертає дослідження інспіраційних англомовних промов, виконане Н. Одарчук і Т. Мірончук [9]. На матеріалі виступів принца Гаррі показано, що мотиваційні звернення, засновані на особистому прикладі, емпатії та історіях подолання труднощів, мають значний вплив на адресата. З огляду на те, що підготовка прикордонників передбачає оволодіння англійською мовою на рівні взаємодії з міжнародними партнерами, такі матеріали є цінним навчальним ресурсом.

Вагомими для дослідження є також репрезентативні збірки мотиваційних промов, зокрема «Промови, що змінили світ» [10], де систематизовано ключові риторичні моделі надихаючих звернень

різних історичних періодів. Це дозволяє простежити універсальні механізми впливу на аудиторію та застосувати їх у підготовці військових.

Разом з тим у контексті професійної іншомовної освіти важливо врахувати дослідження, присвячені методикам формування англомовної компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників. Так, наприклад, Н. Берестецька і О. Мисечко [11] аналізують моделі інтегрованих занять, які поєднують мовну підготовку з професійними завданнями, тоді як І. Волкова [12] наголошує на умовах формування готовності курсантів до іншомовного спілкування в професійних ситуаціях. Поєднання цих методик із мотиваційними промовами та бойовими історіями відкриває нові підходи до створення практико-орієнтованих навчальних матеріалів.

Узагальнюючи, слід зазначити, що сучасні дослідження переконливо доводять: мотиваційні промови мають значний дидактичний, психологічний і комунікативний потенціал. Вони здатні не лише підвищувати інтерес до вивчення англійської мови, а й сприяти розвитку стійкості, рефлексивності, морально-вольових якостей, уміння працювати в команді та здійснювати ефективну професійну комунікацію – компетентностей, критично важливих для майбутніх офіцерів-прикордонників.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити освітній потенціал мотиваційних промов та обґрунтувати можливості їх використання у формуванні англомовної професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Методи дослідження: У дослідженні застосовано комплекс методів, спрямованих на виявлення педагогічного потенціалу мотиваційних промов у формуванні професійно-комунікативної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення англійської мови. Теоретичну основу становили методи аналізу, синтезу, узагальнення й порівняльно-зіставного вивчення наукових праць з військової педагогіки, лідерства, військової риторики, психології стійкості та методики викладання іноземних мов. Зокрема, здійснено контент-аналіз промов українських військових командирів та лідерів НАТО з метою визначення їхніх структурних, риторичних і ціннісних характеристик.

Емпіричну базу становили навчальні заняття з англійської мови, проведені у Національній академії Державної прикордонної служби України протягом 2023–2025 рр. У дослідженні взяли участь курсанти 2–4 курсів ($n \approx 75$) та офіцери з бойовим досвідом. На цьому матеріалі було апробовано різні педагогічні інструменти: аналіз мотиваційних промов (українською та англійською мовами), моделювання командирських звернень, роботу з англомовними адаптованими бойовими історіями, ситуативні рольові завдання. Оцінювання здійснювалося за допомогою експертного аналізу виступів курсантів, спостереження, самооцінювання та взаємооцінювання, а також якісної інтерпретації результатів рольових ситуацій і навчальних симуляцій.

Виклад основного матеріалу. Мотиваційна промова командира традиційно розглядається як інструмент оперативного впливу на особовий склад, здатний мобілізувати підрозділ, підвищити згуртованість і психологічну готовність до виконання завдання. У військовій практиці такі звернення мають різну форму та призначення: передбойові інструктажі, промови під час критичних ситуацій, підсумкові звернення після виконання завдань, слова підтримки після втрат. Дослідження військової психології доводять, що коротке, емоційно виражене звернення командира здатне знизити рівень тривоги, посилити впевненість у власних силах, відновити бойову зібраність та сприяти груповій згуртованості, що особливо важливо в умовах високої бойової напруги [4].

Показовими в цьому контексті є промови генерала В. Залужного, які демонструють ефективну командирську комунікацію, засновану на гуманістичних цінностях, стратегічному баченні і щирій підтримці воїнів. Його звернення нерідко мають чітко окреслену педагогічну та мотиваційну функцію. Наприклад, у промові, адресованій командирам, В. Залужний акцентує на пріоритетності людського життя та відповідальності за підлеглих: «Я звертаюся до командирів – бережіть особовий склад! Ретельно плануйте операції та негайно реагуйте на зміни в обстановці! Людське життя – наш найвищий пріоритет. Цим ми кардинально відрізняємося від противника...» [13].

Таке звернення є класичним прикладом оперативно-мобілізаційної промови, спрямованої на підвищення дисципліни, відповідальності та свідомого ставлення до планування бою. Воно виконує дві ключові функції: лідерську (командир задає ціннісну рамку) і регуляційно-педагогічну (формує стандарти поведінки та прийняття рішень).

Інший тип звернення – емоційно-підтримувальна промова, – помітний у словах Залужного, виголошених після важких боїв та втрат: «Дякую кожному і кожній із вас. Ви показали всьому світові, як треба боротися за свободу і рідну землю... Ми будемо вічно пам'ятати і помстимося за кожного полеглого захисника України. Біль втрат посилює нашу волю до Перемоги. Ми точно знаємо за що і за кого воюємо» [13].

Ця промова виконує також психологічно-консолідаційну функцію: визнає внесок кожного воїна, легітимізує емоційний стан втрати, перетворює біль на ресурс стійкості та продовження боротьби, а також формує колективну смислову рамку – «ми знаємо, за що воюємо» [13].

Отже, приклади наведених звернень підтверджують, що мотиваційні промови командира є не лише елементом командирської риторики, але й потужним психолого-педагогічним ресурсом. Їх зміст і структура відповідають ключовим завданням військового лідерства: підтримці бойового духу, формуванню цінностей, зміцненню згуртованості підрозділу та підвищенню психологічної стійкості особового складу.

Аналогічні функції виконують звернення командира полку «Азов» (нині – 12-та бригада спеціального призначення Національної Гвардії України) Дениса Прокопенка («Редіса»). У публічному тексті звернення до українців він послідовно відкидає «культ особистості», наголошуючи, що «армія – це командна робота, а ми сильні настільки, наскільки сильний наш найслабший солдат», і описує службу в «Азові» як життєвий шлях, пов'язаний із випробуваннями, самопожертвою та професійною відданістю [14]. Звернення завершується чітким рекрутинг-викликом («долучайся до лав бригади спеціального призначення Азов»), що дозволяє розглядати його як приклад ціннісно-рекрутингової промови, спрямованої водночас на підтримання бойового духу діючих військовослужбовців і залучення нових воїнів.

Інший тип його звернення – легітимаційно-мотиваційна промова після зняття заборони США на передачу зброї підрозділу. В офіційному відеозверненні Прокопенко вітає бійців бригади і «весь цивілізований світ з перемогою над російською пропагандою», наголошуючи, що бригада пройшла передбачену законодавством США перевірку, і підкреслює готовність «виправдати покладену відповідальність» дисципліною, стійкістю та хоробрістю в бою [15]. Тут мотивація ґрунтується на поєднанні зовнішнього визнання (довіра міжнародних партнерів) та внутрішнього професійного обов'язку (підтвердити цю довіру практичними результатами).

Отже, приклади наведених промов дозволяють виокремити щонайменше кілька змістово-функціональних типів мотиваційних звернень українських військових командирів: ціннісно-мобілізаційні (орієнтовані на захист життя, честі та гідності), ціннісно-рекрутингові (поєднання апеляції до професійної та національної ідентичності з закликом до вступу в підрозділ), легітимаційно-мотиваційні (акцент на міжнародній підтримці й відповідальності за її виправдання) та бойові підсумкові (переосмислення досвіду оборони, втрат і героїзму). Для освітнього процесу такі тексти становлять цінний дидактичний матеріал: вони можуть використовуватися як автентичні кейси для аналізу стратегій переконання, риторичних фігур, структури публічного військового виступу, а також для формування у майбутніх офіцерів ціннісно орієнтованого стилю професійної комунікації.

Щодо використання мотиваційних промов українських військових командирів у процесі вивчення англійської мови курсантами ВВНЗ, то у сучасних умовах трансформації системи військової освіти та посилення вимог до англійської підготовки майбутніх офіцерів особливого значення набуває використання автентичних матеріалів, безпосередньо пов'язаних із професійною діяльністю. Серед таких матеріалів, на нашу думку, належить мотиваційним промова українських військових командирів. Ці промови є не лише джерелом військово-професійної лексики, а й дієвими моделями стратегічної комунікації, морального лідерства та психологічного впливу. Їхня інтеграція в освітній процес сприяє формуванню англійської компетентності курсантів у контексті реального бойового та міжкультурного середовища.

Передусім мотиваційні промови забезпечують ефективну базу для розвитку навичок аудіювання та критичного аналізу риторики. Прослуховування англійських перекладів звернень про пріоритет збереження життя військовослужбовців, відповідальність командира або про командний характер служби дозволяє курсантам опановувати логіку військового виступу, виокремлювати ключові меседжі, розпізнавати емоційні й раціональні риторичні прийоми та інтерпретувати комунікативні наміри спікера. Такі завдання формують навички сприйняття англійської мови на слух у умовах, наближених до командирських брифінгів, нарад або багатонаціональних навчань.

Не менш важливою є роль мотиваційних промов як джерела спеціалізованої військової лексики. У текстах звернень нерідко зустрічаються терміни, які широко застосовуються у збройних силах країн НАТО: *resilience, morale, operational priorities, joint actions, combat cohesion, mission focus*. Робота з такою лексикою сприяє формуванню власного функціонального словника курсантів, необхідного для виконання службових обов'язків у майбутній професійній діяльності щодо взаємодії з іноземними партнерами, участі різного роду військових місіях з радниками або під час підготовки звітів або оперативних зведень англійською мовою.

Важливим компонентом навчання є створення курсантами власних англійських звернень на основі структурних та риторичних моделей, притаманних промова відомих українських командирів. Моделювання передбойового інструктажу, звернення після складної операції (виконання завдання) або промови до підрозділу дає змогу відпрацювати логіку побудови виступу, удосконалити навички чіткості, лаконічності та емоційної врівноваженості. Така діяльність формує не лише мовну, а й лідерську компетентність, дозволяючи курсантам усвідомити роль офіцера як морального та комунікативного орієнтира для підрозділу.

Ефективним елементом методики є організація ціннісних дискусій англійською мовою, побудованих навколо ключових тем, порушених у промовах українських командирів: пріоритетності життя військовослужбовця, моральної відповідальності командира, сили військового братерства, балансу між ризиком і обов'язком. Такі дискусії розвивають критичне мислення, здатність до аргументації та міжкультурного аналізу, що є необхідними складовими професійної комунікативної компетентності офіцера.

Особливої уваги заслуговують практичні кейси, що інтегрують мовленнєву та професійну підготовку. Кейс «Pre-mission briefing» передбачає підготовку двохвилинного мотиваційного звернення до підрозділу перед складним завданням, а кейс «After action motivational summary» – формування виваженого, емоційно стриманого звернення після виконання бойової операції з втратами. Подібні вправи дозволяють курсантам застосовувати англійську мову в умовах, що моделюють реальну службу діяльність.

Важливим елементом міжкультурної підготовки майбутніх офіцерів у процесі вивчення англійської мови є залучення промов керівників об'єднаного командування НАТО – Allied Joint Force Command Brunssum (JFC Brunssum). Звернення таких військових лідерів, як генерал Йорг В. Фоллмер чи генерал Сальваторе Фаріна, відзначаються акцентом на принципах місійного командування, багатонаціональної взаємодії та стратегічної злагодженості [16]. У своїх виступах вони системно підкреслюють значення взаємної довіри, інтероперабельності та відповідальності кожної країни-учасниці за спільну безпеку Альянсу. Наприклад, у промовах JFC Brunssum часто зустрічаються такі меседжі: «*Interoperability is not only about equipment – it is about trust, cohesion, and the ability of our soldiers to act as one*» або «*Ukraine's fight for sovereignty is a fight for the principles on which our Alliance stands*». Використання цих промов в освітньому процесі дозволяє курсантам здійснювати порівняльний аналіз риторики українських та натівських командирів, виявляти спільні цінності професійної військової комунікації, а також розвивати здатність ефективно взаємодіяти в багатонаціональному операційному середовищі. Такий підхід формує міжкультурну компетентність майбутніх офіцерів, поглиблює розуміння стандартів НАТО та сприяє інтеграції українського військового лідерства у ширший міжнародний безпековий контекст.

Вагомий методичний потенціал у підготовці майбутніх офіцерів мають також класичні історичні військові промови, що впродовж століть формували еталони лідерства, риторики та стратегічної комунікації. Про це зазначає О. Красницька [4]. На думку вченої, з якою ми погоджуємося, доцільним є залучення до освітнього процесу таких виступів, як звернення королеви Єлизавети I «*I myself will be your general*» (1588), виголошене перед англійськими ополченцями в Тілбері; промова Джузеппе Гарібальді «*E ora tutti alle armi!*» (1860), що закликала війська до наступу; виступи Вінстона Черчилля «*We shall fight on the beaches*» та «*Their finest hour*» (1940), які стали зразком стійкості британського народу; звернення Франкліна Рузвельта «*A date which will live in infamy*» (1941), проголошене перед Конгресом після нападу на Перл-Гарбор; мотиваційна промова генерала Джорджа С. Паттона до Третьої армії США перед висадкою в Нормандії (1944), що містила характерний заклик до рішучості й наступальної ініціативи; молитва-промова Рузвельта «*They fight not for conquest but to end conquest*» (6 червня 1944 р.), присвячена висадці союзників у Нормандії; а також звернення Джорджа В. Буша «*Today, our nation saw evil*» від 11 вересня 2001 р., яке визначило стратегічну рамку реагування США на глобальний тероризм. Усі ці промови розкривають різні типи військово-політичної риторики – мобілізаційну, кризову, об'єднувачу, морально-підтримувальну та можуть бути використані в освітньому процесі для формування риторичної майстерності, критичного мислення, уміння працювати з історичними наративами, а також для аналізу спільних і відмінних рис лідерської комунікації в різних країнах і епохах. Їх інтеграція в курси англійської мови сприяє поглибленню міжкультурної військової компетентності курсантів і формує ширший контекст для розуміння сучасних підходів до військового лідерства та морально-психологічного впливу на підлеглих.

Для забезпечення об'єктивності та системності результатів навчання доцільно використовувати різні форми оцінювання. Формувальне оцінювання (постійне, поетапне відстеження навчальних досягнень) здійснюється шляхом коротких англомовних виступів з чіткими критеріями: ясність формулювання, точність термінології, відповідність тону й професійних стандартів. Сумативне оцінювання (підсумкова форма контролю, що використовується для визначення досягнутого рівня компетентностей після завершення теми, модуля чи курсу) може передбачати підготовку письмового аналізу промови або проведення усного іспиту, під час якого курсант виголошує структуроване командирське звернення відповідно до запропонованого кейсу. Додатково застосовуються рубрики для оцінювання змістовності, структури, риторики та професійної відповідності виступу, а також методи самооцінювання та взаємооцінювання.

Висновки. Отже, використання мотиваційних промов українських військових командирів у процесі вивчення англійської мови формує багатомірний педагогічний ефект, що охоплює не лише оволодіння мовними навичками, а й розвиток лідерських, стратегічно-комунікативних та морально-

вольових компетентностей майбутніх офіцерів. Інтеграція у навчальний процес звернень командирів та начальників Збройних Сил України у поєднанні з промовами командирів НАТО та класичними історичними військовими зверненнями посилює міжкультурний і порівняльно-риторичний вимір мовної освіти. Такий широкий спектр текстів дозволяє курсантам аналізувати різні моделі військового лідерства, виявляти універсальні принципи бойової мотивації, порівнювати стилі комунікації різних епох і культур, а також формувати цілісне бачення ролі командира як морального авторитета й стратегічного комунікатора.

Використання цих промов в освітньому процесі значно підвищує професійну спрямованість мовної підготовки, допомагає курсантам розвивати здатність діяти в умовах операційної, інформаційної та міжкультурної складності, формує впевненість у виконанні службових завдань у міжнародному середовищі та сприяє внутрішній мотивації до самовдосконалення. З огляду на це, залучення мотиваційних промов як навчального ресурсу повністю відповідає сучасним вимогам військової освіти, орієнтованої на підготовку офіцерів нового покоління, здатних ефективно комунікувати, ухвалювати відповідальні рішення, здійснювати лідерство та зберігати психологічну стійкість у складних умовах сучасних збройних конфліктів.

Перспективи подальших досліджень. Отримані результати окреслюють низку перспективних напрямів для подальшої наукової розробки проблеми підготовки майбутніх офіцерів. Насамперед доцільним є поглиблене вивчення потенціалу бойових наративів, історій учасників бойових дій та мотиваційних промов військових лідерів як засобів формування стійкості, професійної ідентичності та комунікативної компетентності курсантів. Особливої уваги потребує розроблення методик інтеграції таких текстів у зміст мовної, лідерської та морально-психологічної підготовки, включно з аналізом їхнього впливу на мотивацію, емоційну регуляцію та ціннісні орієнтації здобувачів освіти.

Перспективним напрямом є також дослідження міжкультурного виміру використання промов українських військових командирів у поєднанні з відомими історичними зверненнями міжнародних лідерів, що дозволить виявити універсальні та культурно специфічні моделі військової риторики. Доцільним видається й аналіз можливостей цифрових платформ, симуляцій та мультимедійних ресурсів у відтворенні автентичних ситуацій командирської комунікації.

Загалом подальші дослідження мають бути спрямовані на комплексне обґрунтування педагогічних умов, за яких використання мотиваційних промов і бойових історій сприятиме розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів та їхній готовності діяти в умовах сучасних операційних викликів.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Це дослідження не передбачало використання окремих наборів даних.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори не використовували інструменти штучного інтелекту.

Список використаних джерел

1. Кравчук Ж. В., Марченко В. В. Англомовні мотиваційні промови: лінгвопрагматичний та перекладацький аспекти. *Молодий вчений. Філологічні науки*. 2021. № 10 (98). С. 326–328. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-68>
2. Семенюк О. Сучасні тактики аргументації в американському політичному дискурсі (на матеріалі промов політичних діячів). *Науковий вісник Чернівецького університету: Германська філологія*. 2011. Вип. 532. С. 156–162.
3. Рафалюк В. Особливості політичних текстів про військову агресію РФ проти України. *Львівський філологічний часопис*. 2022. № 12. С. 138–145.
4. Красницька О. Мотиваційна промова командира як засіб формування психічної стійкості військовослужбовців та спонуки до дії. *Військова освіта*. 2022. С. 123–135.
5. Психологія бою: діяльність командира підрозділу щодо підтримання морально-психологічного стану особового складу в ході бойових дій : навч.-метод. посіб. / А. М. Романишин, О. В. Бойко, Д. В. Богородицький та ін. Львів : НАСВ, 2015. 322 с.
6. Алещенко В. І. Морально-психологічне забезпечення сил оборони держави. *Наука і оборона*. 2019. № 1. С. 25–30.
7. Шумовецька С. Военна мемуаристика і військова освіта: навчання лідерства, управління та комунікації. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2025. Т. 42, № 3. С. 281–299. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v42i3.1979>
8. Шумовецька С. Вивчення літератури про лідерство як новітня освітня практика. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2025. Т. 41, № 2. С. 182–197. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v41i2.1815>
9. Одарчук Н., Мірончук Т. Семантика інспіраційних промов та їхній комунікативно-прагматичний потенціал (на прикладі виступів принца Гаррі на Іграх нескорених). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія». 2022. Т. 15 (83). С. 11–16.
10. Промови, що змінили світ. Київ : Видавнича група КМ-БУКС, 2017. 328 с.

11. Берестецька Н. В.; Мисечко О. В. Дидактико-методичні моделі інтегрованого заняття з англійської мови у процесі іншомовної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників інженерних спеціальностей. *Вісник Національного університету оборони України*, 2011, 4: 11-15.
12. Волкова І. Деякі особливості формування готовності майбутніх офіцерів до професійного іншомовного спілкування. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025, 15.
13. Залужний В. Ф. «Людське життя – наш найвищий пріоритет». Укрінформ. 07.03.2022. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3422826-zaluznij-zvernuvsa-do-komandiriv-ludske-zitta-najvisij-prioritet.html>
14. Прокопенко Д. Командир «Азову» звернувся до українців. 0629.com.ua. 16.08.2023. URL: <https://www.0629.com.ua/news/3645542/komandir-azovu-zvernuvsa-do-ukrainciv-tekst>
15. Відеозвернення командира 12-ої бригади спеціального призначення «Азов», друга «Редіса». Офіційний сайт 12-ої бригади спеціального призначення «Азов». 17.06.2024. URL: <https://azov.org.ua/news/відеозвернення-командира-12-ої-бригади/>
16. JFC Brunssum. *Commander JFC Brunssum welcomes first eFP Battlegroup deployed to Lithuania*. Northern Star Magazine, March 2017. URL: https://www.randalessen.nl/mkw_upload/Northern_Star/NS-maart-2017.pdf

References

1. Kravchuk Zh. V., Marchenko V. V. Anhlomovni motyvatsiini promovy: *linhvoprahmatychnyi ta perekladatskyi aspekty. Molodyi vchenyi. Filolohichni nauky*. 2021. № 10 (98). S. 326–328. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-68> (in Ukrainian).
2. Semeniuk O. Suchasni taktyky arhumentatsii v amerykanskomu politychnomu dyskursi (na materialii promov politychnykh diiachiv). *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu: Hermanska filolohiia*. 2011. Vyp. 532. S. 156–162 (in Ukrainian).
3. Rafaliuk V. Osoblyvosti politychnykh tekstiv pro viiskovu ahresiiu RF proty Ukrainy. *Lvivskiy filolohichniy chasopys*. 2022. № 12. S. 138–145 (in Ukrainian).
4. Krasnytska O. Motyvatsiina promova komandyra yak zasib formuvannia psykhičnoi stiikosti viiskovoslužhbovtiv ta sponuky do dii. *Viiskova osvita*. 2022. S. 123–135 (in Ukrainian).
5. Psykholohiia boiu: diialnist komandyra pidrozdilu shchodo pidtrymannia moralno-psykholohichnoho stanu osobovoho skladu v khodi boiovykh dii : navch.-metod. posib. / A. M. Romanyshyn, O. V. Boiko, D. V. Bohorodytskyi ta in. Lviv : NASV, 2015. 322 s. (in Ukrainian).
6. Aleshchenko V. I. Moralno-psykholohichne zabezpechennia syl obrony derzhavy. *Nauka i obrona*. 2019. № 1. S. 25–30 (in Ukrainian).
7. Shumovetska S. Voienna memuarystyka i viiskova osvita: navchannia liderstva, upravlinnia ta komunikatsii. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*. 2025. T. 42, № 3. S. 281–299. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v42i3.1979> (in Ukrainian).
8. Shumovetska S. Vyvchennia literatury pro liderstvo yak novitnia osvitnia praktyka. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*. 2025. T. 41, № 2. S. 182–197. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v41i2.1815> (in Ukrainian).
9. Odarchuk N., Mironchuk T. Semantyka inspiratsiinykh promov ta yikhonii komunikatyvno-prahmatychnyi potentsial (na prykladi vystupiv pryntsa Harri na Ihrakh neskoronykh). *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii «Filolohiia». 2022. T. 15 (83). S. 11–16 (in Ukrainian).
10. Promovy, shcho zminyly svit. Kyiv : Vydavnycha hrupa KM-BUKS, 2017. 328 s. (in Ukrainian).
11. Berestetska N. V.; Mysechko O. V. Dydaktyko-metodychni modeli intehrovanoho zaniattia z anhliiskoi movy u protsesi inshomovnoi pidhotovky maibutnykh ofitseriv-prykordonnykiv inzhenernykh spetsialnostei. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy*, 2011, 4: 11-15 (in Ukrainian).
12. Volkova I. Deiaki osoblyvosti formuvannia hotovnosti maibutnykh ofitseriv do profesiinoho inshomovnoho spilkuvannia. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*, 2025, 15 (in Ukrainian).
13. Zaluzhnyi V. F. «Liudske zhyttia – nash naivyschyi priorytet». Ukrinform. 07.03.2022. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3422826-zaluznij-zvernuvsa-do-komandiriv-ludske-zitta-najvisij-prioritet.html> (in Ukrainian).
14. Prokopenko D. Komandyr «Azovu» zvernuvsia do ukraintsiv. 0629.com.ua. 16.08.2023. URL: <https://www.0629.com.ua/news/3645542/komandir-azovu-zvernuvsa-do-ukrainciv-tekst> (in Ukrainian).
15. Videozvernennia komandyra 12-oi bryhady spetsialnoho pryznachennia «Azov», druha «Redisa». Ofitsiyni sait 12-oi bryhady spetsialnoho pryznachennia «Azov». 17.06.2024. URL: <https://azov.org.ua/news/videozvernennia-komandyra-12-oi-bryhady/> (in Ukrainian).
16. JFC Brunssum. *Commander JFC Brunssum welcomes first eFP Battlegroup deployed to Lithuania*. Northern Star Magazine, March 2017. URL: https://www.randalessen.nl/mkw_upload/Northern_Star/NS-maart-2017.pdf

| Матеріал надійшов до редакції: 25.11.2025 р. | Прийнято до друку: 30.12.2025 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).



- ” Яременко Н., Кравцова І. Наративні сценарії як форма гейміфікованої моделі викладання літературознавчих дисциплін. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2026. Том 14, № 1. С. 128-136. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-017>.
- Yaremenko N., Kravtsova I. Naratyvni stsenarii yak forma heimifikovanoi modeli vykladannia literaturoznavchykh dystsyplin [Using narrative scenarios as a gamified model for teaching literary disciplines]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka – Education. Innovation. Practice*, 2026. Vol. 14, No 1. S. 128-136. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol14i1-017>.

УДК 37.091.3:37.022:82-992

DOI: 10.31110/2616-650X-vol14i1-017

Наталя ЯРЕМЕНКО

Криворізький державний педагогічний університет, Україна
<https://orcid.org/0000-0003-2834-0894>
 yaremenko750@gmail.com

Інна КРАВЦОВА

Криворізький державний педагогічний університет, Україна
<https://orcid.org/0000-0002-6989-3439>
 adamivnainna@ukr.net

НАРАТИВНІ СЦЕНАРІЇ ЯК ФОРМА ГЕЙМІФІКОВАНОЇ МОДЕЛІ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті досліджено педагогічний потенціал наративних сценаріїв як інноваційної форми гейміфікованої моделі викладання літературознавчих дисциплін у закладах вищої освіти. У центрі уваги авторок концепція «читач як персонаж» («reader as character»), що спрямована на зміну ролі студента з пасивного спостерігача на активного учасника художнього світу твору. Обґрунтовано, що застосування наративної гри, як-от: «входження в образ» та «доданий персонаж», сприяє розвитку емпатійного та інтерпретаційного читання, формує здатність моделювати мотивації персонажів, активізує критичне мислення й забезпечує емоційно-когнітивне занурення в структуру тексту. Теоретичною основою дослідження є сучасні підходи до гейміфікації, наративної педагогіки та теорії реценції. Показано, що наративні сценарії відповідають принципам діяльностно орієнтованого навчання та дозволяють реалізувати механізми автономної мотивації студентів через вибір ролі, ситуаційність, сюжетні рішення та рефлексивні завдання. Окреслено дидактичні умови створення ефективних сценаріїв: сюжетна логіка, ігрова механіка, послідовність дій, психологічна й стилістична відповідність художньому тексту. У статті представлено приклади використання наративних сценаріїв у викладанні історії української та зарубіжної літератур. Розгорнутий емпіричний компонент дослідження підтверджує ефективність наративних сценаріїв у формуванні інтерпретаційних, аналітичних та комунікативних компетентностей, а також у зростанні внутрішньої мотивації та залученості здобувачів до роботи із художнім текстом. Зроблено висновок, що наративні сценарії є результативною педагогічною технологією модернізації літературної освіти та перспективним напрямом подальших науково-методичних розвідок.

Ключові слова: наративні сценарії; дидактична гра; гейміфікація; «читач як персонаж»; методика навчання літератури; автономна мотивація; залученість студентів.

Natalia YAREMENKO

Kyryvi Rih State Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0003-2834-0894>
 yaremenko750@gmail.com

Inna KRAVTSOVA

Kyryvi Rih State Pedagogical University, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-6989-3439>
 adamivnainna@ukr.net

USING NARRATIVE SCENARIOS AS A GAMIFIED MODEL FOR TEACHING LITERARY DISCIPLINES

Abstract. The article examines the pedagogical potential of narrative scenarios as an innovative approach to the gamified model for teaching literary disciplines in higher education institutions. The focus is on the concept of “reader as character,” which aims to shift the student’s role from a passive observer to an active participant in the artistic world of the work. The application of narrative play, such as “role entry” and “added character,” is substantiated as contributing to the development of empathetic and interpretive reading, shaping the ability to model character motivations, activating critical thinking, and ensuring emotional and cognitive immersion into the text structure. The theoretical foundation of the research is based on modern approaches to gamification, narrative pedagogy, and reception theory. It is demonstrated that narrative scenarios align with the principles of activity-oriented learning, enabling the implementation of autonomous student motivation mechanisms through role selection, situationality, plot decisions, and reflective tasks. The didactic conditions for creating effective scenarios are outlined: plot logic, game mechanics, sequence of actions, and psychological and stylistic correspondence to the literary text. The article provides examples of using narrative scenarios in teaching the history of Ukrainian and foreign literatures. The empirical component of the research confirms the effectiveness of narrative scenarios in forming interpretive, analytical, and communicative competencies, as well as increasing internal motivation and student engagement with literary texts. It is concluded that narrative scenarios represent an effective pedagogical technology for modernizing literary education and offer a promising direction for further scientific and methodological research.

Keywords: narrative scenarios; didactic game; gamification; «reader as character»; methods of teaching literature; autonomous motivation; student engagement.

Постановка проблеми. Сучасна вища літературна освіта потребує актуалізації дидактичних підходів, які забезпечують глибоке, емоційно-когнітивне залучення студентів до інтерпретації художнього тексту. Традиційні моделі аналізу літературного твору часто не формують достатнього рівня внутрішньої мотивації та емпатійного читання, що є ключовими компонентами професійної компетентності майбутніх учителів-словесників. У цьому контексті актуальною постає проблема впровадження ігрових та наративних освітніх прийомів, які дозволяють змінити роль студента від пасивного читача до активного учасника художнього світу твору. Одними з перспективних інструментів, на нашу думку, є наративні сценарії, побудовані за принципом «читач як персонаж» («reader as character»), що створюють умови для моделювання інтерпретаційних ситуацій, прийняття рішень та різнопланового переживання тексту.

Навіть за умов популярності ігрових форматів у закладах вищої освіти, застосування гейміфікованого контенту залишається обмеженим і нерівномірним. Про це свідчать результати спостережень, представлені в системній праці А. Халді, Р. Бузіді та Ф. Надер. Дослідники зазначають, що викладачі охоче використовують поверхневі елементи гри, як-от: бали, рівні, рейтинги, ознаки змагання. А от до глибинних сценарних механік, які здатні змінити сам спосіб взаємодії студента з навчальним матеріалом вдаються значно рідше. Йдеться насамперед про наративні конструкції, створення навчальних історій, сюжетних ліній та логічно вибудованих «місій», які перетворюють процес засвоєння знань на послідовне проходження освітнього квесту. Відтак, саме розповідь історій, наголошується у праці, є одним із найефективніших, але поки що найменш застосовуваних елементів гейміфікації. [12]. Наратив же забезпечує емоційний зв'язок із матеріалом, сприяє глибшому запам'ятовуванню та формуванню особистісного сенсу навчання. Отже, хоча гейміфікація у вищій школі вже посіла помітне місце, її потенціал далеко не вичерпано, бракує системної роботи з наративними й проблемно-сценарними елементами, які є найбільш продуктивними для формування залученості, креативності та критичного мислення здобувачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади гейміфікації та дидактичної гри в освітньому процесі представлені у працях І. Лукіяничук, В. Коваль [3], А. Мартинець, Т. Чередник [4], Л. Прокопович [5] та ін., які наголошують на мотиваційному та когнітивному потенціалі ігрових технологій у вищій школі.

Питання наративної та ігрової педагогіки досліджуються в роботах Г. Хіменес-Вальверде, М. Альтеріо, Дж. Мак Дрюрі [8], К. Л.Бевінс та К. Д. Говард [9], Л. Круз, А. Манджинеллі, М. А. Паркер та Х. Стральман [10]. Роль ігрових сценаріїв у викладанні мов і літератур інтерпретується у дослідженнях Ж.-Т.Пуйоля, де описано механіку «навчання на основі історій» («story-based learning») як форму реалізації навчальних моделей на основі наративних сценаріїв, потужний засіб розвитку автономної мотивації студентів. У низці праць звертається увага на наратив та ігрову взаємодію, що перманентно взаємодіють. Оповідь при цьому слугує не лише засобом розваги, а й засобом виховання. Ця подвійна функція прозирається в освітніх методологіях, які використовують наративні прийоми для створення інтерактивного навчального досвіду, заохочуючи студентів досліджувати різні результати на основі своїх рішень [11]. Попри актуальність зазначених праць, недостатньо теоретично і практично опрацьованим залишається питання використання наративних сценаріїв у викладанні літературознавчих дисциплін, що потребує окремого педагогічного аналізу, визначення дидактичних умов ефективного впровадження та прикладів практичної реалізації у закладах вищої освіти.

Метою статті є характеристика актуальних наративних сценаріїв як форм дидактичної гри у вивченні художньої літератури в закладах вищої освіти, а також виявлення потенціалу підходу «читач як персонаж» для підвищення автономної мотивації та залученості студентів-філологів.

Методи дослідження. Методологічну основу роботи становить комплекс взаємодоповнювальних теоретичних та емпіричних методів, що забезпечують цілісне вивчення потенціалу наративних сценаріїв у сучасній літературній освіті. Насамперед застосовано аналіз і синтез психолого-педагогічної, методичної та літературознавчої літератури, що дозволило окреслити понятійний апарат дослідження, визначити місце наративної гри в структурі інноваційних освітніх технологій та виокремити типи сценарних моделей, які постають у центрі наукових пошуків. Використання порівняльно-типологічного методу дало змогу зіставити різні підходи до організації рольових ігрових практик («входження в образ», «доданий персонаж»), виявити їхні сильні та обмежувальні сторони і встановити критерії дидактичної результативності. Для уточнення внутрішньої логіки взаємодії студента з художнім текстом застосовано структурно-семантичний аналіз, що забезпечив можливість окреслити точки входження в наратив, особливості сюжетних вузлів та потенційні вектори розвитку альтернативних історій. Значущу роль у дослідженні відіграв метод педагогічного моделювання, спрямований на створення авторських наративних сценаріїв та реконструкцію навчальних ситуацій, які здатні активізувати інтерпретаційний і креативний потенціал студентів. Емпіричний блок представлений опитуванням студентів, у межах якого актуалізовано питання, спрямовані на з'ясування рівня обізнаності здобувачів освіти з наративними сценаріями,

особливостей їхнього сприйняття та розуміння функціонального потенціалу цих підходів у навчальному процесі, оцінку впливу нарративних і творчо-рольових форм роботи на читацьку активність, навчальну мотивацію та готовність студентів до самостійної інтерпретації художнього тексту. Відкриті запитання передбачали рефлексивні відповіді щодо змін у ставленні студентів до процесу читання, їхнього досвіду участі в нарративних сценаріях та відчуття інтерпретаційної автономії. Отриманий матеріал було проаналізовано за допомогою контент-аналізу, що дало змогу виявити домінантні смислові маркери, інтерпретаційні стратегії та рівень сформованості творчої й аналітичної суб'єктності студентів.

Виклад основного матеріалу. Використання елементів гейміфікації у філологічній освіті дає змогу вибудувати навчальне середовище, у якому студент переживає емоційне занурення, відчуття смислової участі та внутрішню пізнавальну активність. Така модель підсилює інтерес до художнього твору, стимулює продуктивні інтерпретації та підтримує розвиток активного, усвідомленого читання. Як зазначають М. Сайлер, Й. Хензе, С. Майр та ін., гейміфікований підхід до проектування навчання здатний результативно задовольняти ключові психологічні потреби автономії, компетентності та соціальної залученості [13]. Ігри, спрямовані на розвиток сюжетно-образного мислення, зокрема нарративні сценарії, активізують уяву та сприяють творчому переосмисленню художнього тексту, стимулюють багатопланове мислення, поєднуючи інтелектуальні й емоційні процеси. Ігрові ситуації забезпечують безпечний і комфортний простір для експериментування з мовою, стилістикою та образністю [6].

Наративні сценарії (або структуровані освітні сюжети) як спеціально спроектовані дидактичні моделі, побудовані за принципами художнього або ігрового нарративу. Вони вводять студента в ситуацію участі в подіях літературного твору чи у створеному на його основі сюжетному середовищі. Студент отримує роль, завдання і контекст, що дозволяють йому діяти всередині художнього світу, а не лише аналізувати його зовні. В основі цих сценаріїв покладено сюжет, який має епічну логіку: містить початкову ситуацію, конфлікт чи проблемну подію; розвиток подій; підсумкову рефлексію. Навчання відбувається через занурення в історію, а не лише через її аналіз. Студент стає «гравцем» у наративі. Формати реалізації цієї ролі можуть різнитися. Він може вводиться в текст як додатковий персонаж або ж приміряє роль одного з героїв. Відтак набуває позицію внутрішнього наратора або спостерігача і впливати на хід подій або пояснювати мотиви вчинків персонажів. Саме так і реалізується принцип «читач як персонаж». Наративні сценарії сприяють зміні статусу студента в освітньому процесі: від зовнішнього спостерігача, що аналізує текст із позиції відстороненого читача, до активного учасника художнього світу, який взаємодіє з персонажами та подіями сюжету. Така трансформація важлива для сучасної літературної освіти, оскільки саме вона дозволяє перейти від пасивного сприйняття інформації до діяльнісного, інтерпретаційно зорієнтованого навчання.

Теоретичним підґрунтям цієї зміни виступає теорія рецепції, згідно з якою художній текст набуває повноти сенсу лише у взаємодії з читачем, стає подією його особистісного досвіду. Г.-Р. Яусс вводить поняття «горизонту очікування» (Erwartungshorizont), сукупності знань, культурних настанов та попереднього читацького досвіду, які студент привносить у сприйняття. Осягнення стає подією, коли текст руйнує або переформатує цей горизонт, примушуючи суб'єкта до рефлексії та нового осмислення [7]. Наративні сценарії, пропонуючи несподівані повороти чи моральні дилеми, моделюють ситуації, що провокують зіткнення цього горизонту з реаліями твору, забезпечуючи глибший рівень аналізу. В. Ізер наголошує на тому, що текст завжди містить «лакуни» або прогалини, які читач активно заповнює за допомогою власної уяви та життєвого досвіду [2]. Читання, таким чином, постає як феноменологічний акт реконструкції та інтеграції сенсів. Дидактична гра, реалізована через сценарії (інсценізації, квести, рольові ігри тощо), вимагає від студента прийняття рішень, які не прописані прямо в тексті, але базуються на його знанні та інтерпретації мотивів персонажів. Це екстраполіє вивчення літератури на особистісний досвід (і навпаки), де текст набуває повноти через активну участь читача як співтворця.

З позицій сучасних моделей гейміфікації рольова інтервенція студента в сюжет розглядається як ігрова механіка, що підсилює внутрішню мотивацію та залученість. Ігрові елементи, як-от: вибір ролі, нарративні розвилки, квести, альтернативні сценарії тощо, активізують природне прагнення до дослідження, співпереживання, випробування власних інтерпретаційних гіпотез. Такий формат не лише підвищує інтерес до тексту, а й створює додатковий мотиваційний ресурс, який складно забезпечити традиційними лекційними або аналітичними формами роботи. Включення студента в сюжет твору у формі рольової інтервенції також сприяє розвитку емпатії, оскільки для виконання ролі необхідно внутрішньо «вжитися» в позицію героя, зрозуміти логіку його переживань, соціальні та психологічні мотиви вчинків. Граючи роль персонажа або створюючи нового учасника подій, студент опиняється в ситуації, яка обумовлює необхідність етичного вибору, співвіднесення особистісної позиції з авторською, пошуку виправдань чи критичних реакцій, тобто входить у механізм емпатійного читання, який є фундаментальним для літературознавчої інтерпретації. Крім того, рольове занурення

стимулює розуміння внутрішньої мотивації персонажів, що часто лишається непоміченою при звичайному читанні. Через уявну участь у події студент інакше сприймає причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлює психологічну логіку героїв, звертає увагу на підтексти, які раніше могли залишатися поза увагою. Фактично формується здатність до моделювання психологічних структур тексту, що відповідає високому рівню аналітичної компетентності. Крім того, педагогічний потенціал нарративних сценаріїв проявляється у розвитку багатоперспективного читання. Виконуючи роль персонажа, оповідача або «спостерігача в тексті», студент отримує можливість аналізувати літературний твір із різних точок зору, зіставляти авторську та читацьку оптику, порівнювати власні інтерпретаційні рішення з можливими альтернативами. Це сприяє формуванню гнучкого, критичного мислення та здатності бачити множинність варіантів прочитання художнього твору – компетентностей, які сьогодні є ключовими для підготовки фахівця-філолога.

Серед найактуальніших нарративних сценаріїв, що доцільні у викладанні літературознавчих дисциплін назвемо **«входження в образ» (рольове занурення)** та **«доданий персонаж»**. Кожен із цих типів виконує специфічні дидактичні функції й орієнтований на формування різних компонентів читацької та інтерпретаційної компетентності студентів. Побудова таких сценаріїв ґрунтується на визначенні компонентів дидактичного дизайну нарративної гри, серед яких ключовими є: сюжетна логіка, ігрова механіка, вибір ролі студентом, система рефлексивних завдань та інтерпретаційних викликів. Під час створення ефективних нарративних сценаріїв вкрай важливо забезпечити їхню ґрунтовність на реальних життєвих контекстах, з якими учні можуть співвіднести себе. Як слушно зауважують М. Ф. Янг, С. Т. Слота, Р. Тревіс та Чой, процес розробки зазвичай включає чотири ключові компоненти: контекст, персонажі, виклики та моменти прийняття рішень [14]. Для підтримки залученості, сценарії повинні включати моменти прийняття рішень, які підкреслюють наслідки дій учнів та забезпечують можливості для негайного зворотного зв'язку.

Одним із найбільш ефективних різновидів нарративних сценаріїв, спрямованих на розвиток глибокого та емоційно залученого читання, є модель **«входження в образ»**. Її сутність полягає в тому, що студент тимчасово «переміщується» всередину художнього світу твору й отримує змогу діяти від імені персонажа в межах певної драматично насиченої сцени: реагувати на конфлікт, пропонувати альтернативний хід подій, давати пораду іншим героям чи ухвалювати ситуативне рішення, значуще для розвитку фабули. Такий прийом ґрунтується на нарративно-рольовій інтеграції, що дозволяє читачеві не лише спостерігати, а й проживати авторську історію. Залучення в цю дидактичну модель дає можливість опанувати не лише фабулу, а й подієву логіку твору, при цьому актуалізуються причинно-наслідкові зв'язки, внутрішні мотиви персонажів і соціально-етичний контекст. У процесі роботи в форматі «входження в образ» реалізується модель емпатійного читання, при цьому змінюється роль студента: з позиції пасивного реципієнта він переходить до позиції активного учасника, що відповідає діяльнісному та компетентнісному підходам. У межах педагогіки рецепції це означає перехід від механічного сприйняття тексту до моделі читача, який співтворює смисли в процесі власного залучення.

Безпосередня участь у сюжетній ситуації стимулює студента до вироблення аргументованої позиції, до усвідомлення множинності інтерпретаційних можливостей, а також до розвитку навичок прийняття рішень в умовах ціннісної невизначеності. Застосування цього сценарію, скажімо, в роботі з повістю Івана Франка «Захар Беркут» особливо показове. Увійшовши в ключову сцену (нічне зібрання громади перед ухваленням рішення про затоплення долини) студент опиняється в епіцентрі колективного морального вибору. Така позиція вимагає від нього не лише знання тексту, а й уміння реконструювати внутрішній світ героїв, зрозуміти логіку дій Захара Беркута як морального лідера та усвідомити соціально-етичний характер ухвалюваного рішення. Участь у цій ситуації дає змогу відчувати напругу спільнотної відповідальності, зіставити власну позицію з позиціями персонажів та проникнути в глибинні ціннісні структури твору. Для активізації емоційно-чуттєвого компоненту рецепції можна запропонувати виконати нарративно-рольове завдання «Я в раді тухольців»: уявіть, що ви присутні на нічному зібранні громади перед ухваленням рішення про затоплення долини, напишіть коротку промову (10–12 речень), у якій сформулюйте свою позицію щодо плану; обґрунтуйте її етичними, стратегічними та соціальними аргументами, апелюючи до художніх і змістових деталей (описів пейзажу, характеристика персонажів, знань з історії епохи); спрогнозуйте можливі наслідки для громади. Завершити варто рефлексією: «Як змінилося ваше сприйняття ситуації та тухольської спільноти після такого «входження» у сюжет?» Так студент отримує шанс сформулювати власну позицію, аргументувати її та зіставити з позицією персонажів.

Прийом «входження в образ» є одним із найефективніших у роботі з творами, де художній сенс вибудовується навколо внутрішнього світу персонажа, його морального вибору та переживання екзистенційних ситуацій. Такі тексти створюють сприятливий ґрунт для емпатійного осмислення, адже потребують не лише інтелектуального аналізу, а й проживання досвіду героя. Саме тому ця методика доречна під час опрацювання драматургії, психологічної прози, творів із виразним

символічним чи метафоричним навантаженням, а також у поезії, де голос ліричного суб'єкта репрезентує суб'єктивний спектр емоцій. Учні можуть створювати внутрішні монологи героїв, моделювати альтернативні варіанти їхніх рішень, виконувати мікроінсценування, вести «щоденник персонажа», або ж формувати емоційно-психологічні карти конфлікту. Наприклад, у вивченні роману Уільяма Голдінга «*Володар мух*» доцільно запропонувати учням увійти в образ Ральфа або Джека в момент зіткнення їхніх ціннісних позицій; у роботі з повістю Рея Бредбері «*Кульбабове вино*», реконструювати стан Дугласа на межі дитинства й дорослості. Таке занурення активізує особистісне ставлення студентів до прочитаного, сприяє розвитку інтерпретаційної гнучкості, уміння розпізнавати мотиви поведінки та вибудовувати власну емоційну реакцію. У такий спосіб «входження в образ» перетворює літературне навчання на простір діалогу між текстом і внутрішнім досвідом читача.

Цікаві можливості відкриває також модель «предмет як персонаж», коли об'єктом «занурення» стає не персонаж, а предметний образ або символ, що набуває «голосу» та власної історії. Такий підхід стимулює уміння працювати з метафоричними структурами художніх творів, актуалізує усвідомлення багатозначності тексту. Прикладом може бути образ книги з роману Рея Бредбері «451 градус за Фаренгейтом», що «розповідає» про свій страх згоріти, про власну природу як голосу людства, про зустріч із Гаєм Монтегом. Таким чином створюється ефект заглиблення в художню ситуацію, усвідомлення проблеми тоталітаризму, цінності пам'яті та свободи.

Для системного опрацювання цієї моделі доцільно використовувати різноманітні форми роботи, що розширюють спектр читацьких дій учнів і переводять символіку роману в дієвий інтерпретаційний процес. Вивчаючи роман Уільяма Голдінга «*Володар мух*», варто залучити таку форму, як мікромонолог, що дозволяє від імені мушлі, вогню чи острова окреслити власне ставлення до зображуваних у творі подій. Такий формат сприяє усвідомленню ціннісних і морально-психологічних сенсів символів, розвиваючи навички аргументованого висловлення. Поряд із цим ефективним є рольове моделювання, коли «оживлений символ» взаємодіє з іншими учасниками освітнього процесу, відповідає на запитання й коментує поведінку персонажів. Ця форма розкриває емоційно-ціннісний компонент і формує здатність до емпатійного читання. Наприклад, під час вивчення роману Уільяма Голдінга «*Володар мух*» монолог від імені мушлі може звучати як голос загубленої демократії. Такий формат забезпечує емоційне залучення та поглиблене розуміння філософського підтексту творів. Для структурованого опрацювання символічних образів доцільним є використання літературної інтерпретаційної картки, що задає студентові логіку аналізу: походження символу, його «досвід», місія та функція в сюжеті. Доповненням до цього може бути аудіощоденник або подкаст, у якому символ виступає як суб'єкт переживань і рефлексій; такий формат розвиває мультимодальне мислення та цифрову грамотність. Особливу увагу привертає формат «альтернативних спогадів», коли студенти реконструюють пам'ять острова, вогню або диму, вибудовуючи їх як спостерігачів людської поведінки. Застосування цих форм роботи забезпечує цілісний діяльнісний підхід до аналізу символіки «*Володаря мух*», сприяє формуванню інтерпретаційної, культурологічної та емоційно-ціннісної компетентностей і дозволяє учням осмислити роман як складний, багатовимірний художньо-філософський текст.

Отже, моделі «входження в образ» формують нову якість читацької взаємодії із художнім текстом. Вони забезпечують перехід від пасивного сприймання до діяльнісного, творчо орієнтованого читання, посилюють емоційно-ціннісний компонент, розвивають уміння учня вести внутрішній діалог з літературою. Використання цих моделей у профільній школі відповідає сучасним освітнім стратегіям, зокрема інтерпретаційно-діяльнісному, культурологічному та мультимодальному підходам, і сприяє формуванню читача, здатного до глибокого самостійного розуміння текстів світової літератури ХХ століття.

Ще одним продуктивним типом нарративних сценаріїв, що відкриває значні можливості для розвитку інтерпретаційної компетентності студентів-філологів, є модель «**доданий персонаж**». На відміну від попереднього сценарію, де студент взаємодіє з подіями як учасник ситуації, модель «доданого персонажа» передбачає створення нового героя, який входить у структуру художнього світу та впливає на його події або психологічні виміри. Такий прийом дає змогу учасникам освітньої події не просто «прожити» сцену, а й здійснити творче, проте текстово вмотивоване моделювання. Це вимагає глибокого розуміння тексту, його стилістики, логіки персонажних стосунків і авторського задуму. Методична цінність цього сценарію полягає у кількох аспектах. Насамперед студент змушений оперувати комплексним баченням художнього світу, адже створення нового персонажа вимагає врахування композиційної структури, мотиваційного ланцюга та емоційно-психологічної атмосфери твору. Доданий герой має бути переконливим, органічним і несуперечливим щодо авторської концепції, що, у свою чергу, формує вміння працювати з текстом як цілісною системою.

У сценаріях типу «доданий персонаж» студент конструює власного героя, який залучається в уже відомий сюжет (друг головного героя, сусід, випадковий свідок та ін.) і взаємодіє з персонажами

твору. Методичний потенціал цього сценарію стимулює здатність здійснювати творчу реконструкцію художнього світу з опорою на текст (персонаж не може суперечити авторській логіці). Учасники проєкту уважно зчитують деталі, коментують зроблені спостереження, щоб «вбудований» персонаж був психологічно та сюжетно правдоподібним. Завдяки цьому формується вміння будувати інтерпретацію через моделювання: студент фактично створює альтернативний «канал» сприйняття подій. Крім того, створення такого персонажа стимулює розвиток аналітичної та інтерпретаційної активності. Для того щоб актуалізувати нову фігуру в уже наявний сюжет, студент має ідентифікувати ті смислові «лакуни», де може розміститися додатковий персонаж, оцінити потенційну драматургічну функцію його появи, визначити межі можливого впливу на події й уточнити, які характеристики цього персонажа відповідатимуть авторському стилю. Такий процес сприяє розвитку критичного мислення, уміння аналізувати психологію героїв, соціальні обставини їхнього життя та підтекстові рівні художнього нарративу. Скажімо, у процесі вивчення роману Альбера Камю «Чума» на заняттях із курсу «Історія зарубіжної літератури» студенти моделюють образ коханої журналіста Рамбера. Цей персонаж реалізує нарративний сценарій, у формі листування. Учасники проєкту зробили припущення, що зміна світоглядної позиції Рамбера відбулася в тому числі й через взаємодію з «доданим персонажем». Цей сценарій реалізовувався в межах взаємодії трьох ролей: Рамбер, особистісна парадигма якого прописана автором; кохана («доданий персонаж»), яка не має перетворюватися на маніпуляторку й повинна діяти в дусі етичної зрілості Альбера Камю; спостерігач-інтерпретатор, що визначає мотиви героя у кожному листі, визначає, які слова є «тригерами» для моральної трансформації та формулює, як змінився б розвиток роману без доданого персонажа. Крім того, у процес обговорення може залучатися куратор контексту (аналітик), що пояснює, як листування співвідноситься з темами: абсурду, солідарності, вибору й, вірогідно, артикулює, чому автор не подає цієї взаємодії. Сценарій «доданий персонаж» також забезпечує появу нових інтерпретаційних перспектив. Уведення у художній світ додаткового суб'єкта дозволяє студенту переосмислити конфлікт, змінити оптику сприйняття подій, актуалізувати ті деталі, на які раніше не було звернено уваги. Така стратегія сприяє усвідомленню того, що художній текст не є замкненою структурою, а відкритий до смислової гри, діалогу й історичного прочитання. Відтак, логічним є завершення обговорення в формі рефлексивного блоку, який може реалізуватися як одне із завдань, скажімо: «етична мікродилема» (2-3 аргументи) – моральний обов'язок вищий за любов.

Застосування моделі «доданий персонаж» у роботі з українською класикою, зокрема з такими творами, як «Земля» Ольги Кобилянської, «Місто» Валеріана Підмогильного чи «Зачарована Десна» Олександра Довженка, доводить її ефективність. Наприклад, доданий персонаж – подорожній, що випадково опиняється свідком конфлікту братів із «Землі», або міський знайомий Степана Радченка, який коментує його «соціальний злет», дозволяє студентам побачити психологічні напруження тексту з іншої перспективи й глибше осмислити морально-етичні проблеми, закладені автором.

У контексті університетського курсу методики навчання літератур модель «доданого персонажа» виконує також компетентнісну функцію. Майбутній учитель літератури отримує досвід творення сценаріїв, наближених до шкільної практики: він вчиться моделювати дидактичні ситуації, адаптувати художній текст до діяльнісних методів навчання, організовувати роботу з альтернативними поглядами та варіантами осмислення. Це підсилює професійну готовність до роботи з різними типами читачів – учнями, які можуть по-різному «входити» у текст та пропонувати власні інтерпретації. Таким чином, сценарій «доданий персонаж» функціонує як педагогічний інструмент, що стимулює творчу інтерпретацію, формує навички моделювання художнього світу та сприяє розвитку багатоперспективного аналізу, що є ключовими компонентами сучасної методики викладання літератури у вищій школі.

Таким чином, нарративні сценарії виконують глибоку психолого-дидактичну функцію, переводячи читання в площину інтелектуальної взаємодії, емоційного співпереживання та творчої інтерпретації. Нарративні сценарії мають спиратися на текст твору, не спотворюючи його смислів, але дозволяючи створювати педагогічно доцільні ситуації вибору, конфлікту, діалогу. Для викладання літератури це принципово важливо, оскільки зберігається автентичність художнього світу, а гра не перетворюється на довільну фантазію. Одним із найчастіших прийомів є моделювання альтернативних сюжетних ходів та фіналів, коли вибудовується інший перебіг подій, обґрунтовуючи можливість такої трансформації внутрішньою логікою твору. Інший тип нарративного сценарію пов'язаний із веденням оповіді від імені певного персонажа, що відкриває шлях до глибшого розуміння його психології та мотивів. Ефективно працюють і сценарії, які передбачають перенесення дії в інший історичний час чи простір, дозволяючи перевірити універсальність теми, конфлікту чи художнього образу.

Для з'ясування ефективності нарративних сценаріїв у процесі вивчення літературознавчих дисциплін було проведено опитування студентів 4 курсу факультету української філології. Анкетування охоплювало запитання, спрямовані на виявлення попереднього досвіду використання

нарративних сценаріїв у навчальному процесі, частоти їх застосування, а також суб'єктивної оцінки їхнього впливу на навчальну діяльність і процес роботи з художнім текстом. Результати опитування засвідчили загалом позитивне ставлення студентів до зазначеного методичного підходу. Зокрема, 66% респондентів повідомили про епізодичне використання нарративних сценаріїв у навчальній практиці, 18% – про систематичне застосування, тоді як 15% зазначили, що обізнані з методом, але не мають практичного досвіду його використання. Такий розподіл відповідей свідчить про поступове та стабільне поширення нарративних сценаріїв у освітньому середовищі. Оцінка продуктивності нарративних сценаріїв за п'ятибальною шкалою підтверджує їхній значний дидактичний потенціал: 52% опитаних оцінили метод як «дуже продуктивний» (5 балів), 44% – як «продуктивний» (4 бали), і лише 3,7% визначили його ефективність на рівні 3 балів. У сукупності 92% респондентів сприймають нарративні сценарії як результативний інструмент навчання. Аналіз відкритих відповідей показує декілька усталених смислових тенденцій. По-перше, студенти відзначають зростання емоційного залучення: багато хто підкреслив, що «входження в роль» або моделювання нового персонажа сприяють емпатійному читанню та переосмисленню мотивів героїв. По-друге, важливим є підвищення активності, адже нарративні завдання «змушують думати», «конструювати власного героя», «бачити текст із середини». По-третє, респонденти цінують креативність і свободу вибору, які створюють позитивне навчальне середовище. Серед труднощів студенти найчастіше вказують на потребу в більш чітких інструкціях, обмеженість часу та необхідність зворотного зв'язку, що важливо враховувати під час методичного проектування сценаріїв. Таким чином, емпіричні дані підтверджують високу ефективність нарративних сценаріїв у формуванні інтерпретаційних, аналітичних та емоційно-комунікативних умінь студентів. У подальших дослідженнях вважаємо доцільним розширити кількість респондентів, залучивши здобувачів різних курсів і освітніх програм, що забезпечить підвищення репрезентативності вибірки, статистичної надійності результатів і коректності емпіричних узагальнень, а також створить умови для глибшої апробації методики, зокрема в аспекті методичного вдосконалення нарративних сценаріїв через розробку цифрових сценарних середовищ, поетапних інструкцій і збалансування ігрових та науково-аналітичних компонентів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. З огляду на методичні потреби підготовки майбутніх учителів-словесників, нарративні сценарії мають подвійне призначення. Вони не лише сприяють глибшому сприйняттю художнього тексту, а й слугують практикою опанування діяльно-орієнтованих методів навчання. Робота з альтернативними сюжетними ходами, етичними дилемами, внутрішніми мотиваціями персонажів формує здатність викладача проектувати складні освітні ситуації, адаптувати програмовий матеріал до сучасних потреб студентів і організовувати взаємодію з текстом на засадах діалогу та співтворення. Нарративні сценарії виявляються продуктивною та методично перспективною моделлю модернізації літературної освіти, здатною поєднувати інтелектуальний, емоційний та діяльнісний виміри взаємодії студента з художнім текстом. Їхнє застосування сприяє формуванню нового типу читача: активного, рефлексивного, творчо включеного у смислову структуру твору, здатного не лише інтерпретувати, а й реконструювати та моделювати альтернативні сценарії розвитку подій. Нарративна гра створює умови для інтерактивного й глибокого опрацювання тексту, що значно розширює можливості традиційних літературознавчих методик. Потенціал нарративних сценаріїв корелює з актуальними тенденціями розвитку гуманітарної педагогіки, орієнтованої на активну участь здобувачів освіти, інтерпретаційну автономію та персоналізоване читання. У межах такої парадигми студент постає не стороннім спостерігачем, а співтворцем текстуального досвіду, що підсилює пізнавальну мотивацію та сприяє внутрішньому прийняттю змісту художнього твору. Запропонована модель дозволяє органічно інтегрувати у навчальний процес критичне мислення, емпатійне читання та навички сценарного й рольового моделювання, що відповідає вимогам сучасної компетентнісної літературної освіти.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на поглиблення технологічної складової нарративних сценаріїв, зокрема на розроблення цифрових симуляцій, VR/AR-нарративів та інтерактивних платформ для аналітичного читання, які здатні забезпечити ефект повного занурення та підтримувати різні рівні інтерпретаційної взаємодії. Перспективним видається й емпіричне дослідження впливу окремих типів сценаріїв, таких як «альтернативний сюжет», «зміна жанру» чи «епізод, якого не було», на рівень залученості студентів, глибину опрацювання тексту, швидкість формування інтерпретаційних стратегій і розвиток рефлексивних умінь. Не менш важливим є створення методичних рекомендацій для викладачів та вивчення того, як різні сценарні формати можуть адаптуватися до індивідуальних освітніх стилів, фахових профілів та етапів підготовки майбутніх учителів-словесників. У цілому нарративні сценарії демонструють значний потенціал як універсальна педагогічна технологія, що поєднує інноваційні цифрові методи, класичні літературознавчі підходи та діяльнісні моделі навчання. Їх впровадження сприяє гуманізації та осучасненню літературної освіти, формуванню гнучких інтерпретаційних компетентностей та розвитку здатності студентів до творчого, осмисленого й відповідального читання.

Конфлікт інтересів. Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів.

Джерела фінансування. Дослідження не отримувало зовнішнього фінансування.

Доступність даних. Дані можуть бути надані за обґрунтованим запитом відповідному автору.

Використання засобів штучного інтелекту (ШІ). Під час підготовки цієї роботи автори використовували *Grammarly* для поліпшення якості мови та перевірка граматики

Список використаних джерел

1. Башманівська Л. А., Усатий А. В. Методика навчання української та зарубіжної літератур у закладах освіти: навч.-метод. посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 66 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38397>
2. Ізер В. Процес читання: феноменологічне наближення. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* / За ред. М. Зубрицької. 2-е вид., доп. Львів: Літопис, 2001. С. 261-276.
3. Лукіянчук І., Коваль В. «Гейміфікація як інноваційний підхід до формування меіаграмотності у мовно-літературній освітній», *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (2), с. 36–46. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332121>
4. Мартинець А. М., Чередник Т. П. Гейміфікація як аспект євроосвіти та її застосування на уроках зарубіжної літератури. *Спецвипуск том 2' 2022 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. С. 31–34. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.06>
5. Прокопович Л. Методи підвищення читацької мотивації на уроках української літератури в базовій школі (на прикладі вивчення творчості І.Франка), *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (218), С. 206-210. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-206-210>
6. Яременко Н. Гейміфікація як трансформаційний інструмент літературної освіти. *Theoretical and didactic philology*, 2025, Вип.40, С. 98-110 <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-90-110>
7. Яус Г.-Р. *Досвід естетичного сприйняття і літературна герменевтика*. Київ: Вид-во. Соломії Павличко "Основи", 2011. 624 с.
8. Alterio M., McDrury J. *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge, 2003. 199 p. <https://doi.org/10.4324/9780203416655>
9. Bevins K.L., Howard C.D. Game mechanics and why they are employed: What we know about gamification so far", *Issues and Trends in Educational Technology*, 2018. 6(1). P. 58-84. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_bevins
10. Cruz, L., Manginelli, A., Parker, M. A., & Strahlman, H. (2018). Historia reimagined: Storytelling and identity in cross-cultural educational development. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(3), p.1–11. [10.59236/td2018vol11iss3154](https://doi.org/10.59236/td2018vol11iss3154)
11. Jordan, E. S. & Stewart, L. S., (2024). "Narrative interventions: Power sharing and boundary crossing in action", *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 43(2), 7. <https://doi.org/10.3998/tia.3356>
12. Khaldi, A., Bouzidi, R. & Nader, F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learn. Environ*. 2023. P.10 <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
13. Sailer M., Hense J. U., Mayr S. K., Mandl H. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 69. P. 371–380.
14. Young, M. F., Slota, S. T., Travis, R., & Choi, B. (2015). Game narrative, interactive fiction, and storytelling: Creating a "time for telling" in the classroom. In G. P. Green & J. C. Kaufman (Eds.), *Video games and creativity* (pp. 199–222). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00010-2>

References

1. Bashmaniv's'ka L. A., Usaty A. V. *Metodyka navchannya ukrayins'koyi ta zarubizhnoyi literatur u zakladakh osvity: navch.-metod. posibnyk*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2023. 66 s. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38397> (in Ukrainian).
2. Izer V. *Protses chytannya: fenomenolohichne nablyzhennya*. Antolohiya svitovoyi literaturno-krytychnoyi dumky KhKh st. / Za red. M. Zubryts'koyi. 2-e vyd., dop. L'viv : Litopys, 2001. S. 261-276. (in Ukrainian).
3. Lukiyanchuk, I. i Koval', V. «Heymifikatsiya yak innovatsiyyny pidkhdid do formuvannya meiahramotnosti u movno-literaturniy osvitniy», *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (2), s. 36–46. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332121> (in Ukrainian).
4. Martynets' A. M., Cherednyk T. P. Heymifikatsiya yak aspekt yevroosvity ta yiyi zastosuvannya na urokakh zarubizhnoyi literatury. *Spetsvypusk tom 2' 2022 Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. S. 31–34. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.06>. (in Ukrainian).
5. Prokopovych L. *Metody pidvyshchennya chytats'koyi motyvatsiyi na urokakh ukrayins'koyi literatury v bazoviyi shkoli (na prykladi vyvchennya tvorchosti I.Franka)*, *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*, (218), S. 206-210. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-206-210>. (in Ukrainian).
6. Yaremenko N. *Heymifikatsiya yak transformatsiyyny instrument literaturnoyi osvity*. *Theoretical and didactic philology*, 2025, Vyp.40, S. 98-110 <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2025-40-90-110>. (in Ukrainian).
7. Yaus H.-R. *Dosvid estetychnoho spryynyattya i literaturna hermenevtyka*. Kyiv: Vyd-vo. Solomiyi Pavlychko "Osnovy", 2011. 624 s. (in Ukrainian).
8. Alterio M., McDrury J. *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Routledge, 2003. 199 p. <https://doi.org/10.4324/9780203416655>
9. Bevins K.L., Howard C.D. *Game mechanics and why they are employed: What we know about gamification so far*", *Issues and Trends in Educational Technology*, 2018. 6(1). P. 58-84. https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_bevins

10. Cruz, L., Manginelli, A., Parker, M. A., & Strahlman, H. (2018). Historia reimagined: Storytelling and identity in cross-cultural educational development. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 11(3), p. 1–11. [10.59236/td2018vol11iss3154](https://doi.org/10.59236/td2018vol11iss3154)
11. Jordan, E. S. & Stewart, L. S., (2024). "Narrative interventions: Power sharing and boundary crossing in action", *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 43(2), 7. <https://doi.org/10.3998/tia.3356>
12. Khaldi, A., Bouzidi, R. & Nader, F. Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Smart Learn. Environ.* 2023. P.10 <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z>
13. Sailer M., Hense J. U., Mayr S. K., Mandl H. How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*. 2017. Vol. 69. P. 371–380.
14. Young, M. F., Slota, S. T., Travis, R., & Choi, B. (2015). Game narrative, interactive fiction, and storytelling: Creating a "time for telling" in the classroom. In G. P. Green & J. C. Kaufman (Eds.), *Video games and creativity* (pp. 199–222). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801462-2.00010-2>

| Матеріал надійшов до редакції: 05.12.2025 р. | Прийнято до друку: 10.01.2026 р. | Опубліковано: 02.02.2026 р. |



This work is licensed under a Creative Commons License Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (CC BY-NC 4.0).

АЛФАВІТНИЙ ПОКАЖЧИК

АКИМОВА О.	7	КУНПАН М.	83
БАБКОВА О.	13	КУПЧИК Л.	90
БОРОДИНА О.	20	ЛИТОВЧЕНКО І.	66
БУРКОВСЬКИЙ В.	20	НАНІВСЬКИЙ Р.	97
БУРЯК О.	28	ОДАРЧЕНКО В.	7
ВАРИВОДА О.	20	ОРОБЧЕНКО Т.	7
ВОЛОЩУК Г.	113	РОТОВА Н.	106
ГНИДЮК О.	38	РУСАКОВА О.	113
ГУСАРЕВИЧ О.	20	СЕРГІЄНКО Т.	97
ЄВСЄЄВ В.	38	СИНЕКОП О.	66
ЖУКОВА А.	97	СТАДНИЧЕНКО К.	13
ЗДАНЕВИЧ Л.	44	УСАТЕНКО О.	20
КАЗАКОВА Н.	44	ФРОЛЕНКОВА Н.	44
КЛИМОВА К.	51	ЦЕГЕЛЬНИК Т.	44
КОВТАНЮК І.	57	ЧУЄШКОВА О.	106
КОРОЛЬ Т.	66	ЧХАЙЛО М.	83
КОСЕНКО Ю.	74	ШЕВЧУК О.	121
КРАВЦОВА І.	128	ЯРЕМЕНКО Н.	128
КУЗНЕЦОВА О.	7		

Наукове видання

Освіта. Інноватика. Практика

Науковий журнал

Key title: Education. Innovation. Practice
Abbreviated key title: Ed.Innov.Pr.

Том 14, № 1
2026

Ідентифікатор медіа:
R30-02976

Друкується в авторській редакції
Матеріали подані мовою оригіналу

Відповідальний за випуск
О. В. Семеніхіна

oip-journal.org

Підп. до друку 02.02.2026.
Формат 60x84/8. Гарнітура Cambria.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 17,3.
Ум. фарб.-відб. 17,3. Обл.-вид. арк. 15,7. Тираж 50 пр. Вид. №3

Видавець:

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Реєстр дослідницьких організацій (ROR ID): 020kwj692
40002, м.Суми, вул.Роменська, 87
Тел. (0542) 68-59-15, (0542) 68-59-72; rector@sspu.edu.ua
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.
Зам. № 4

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.